



*Núcleo
de estudos
sobre
gênero e
sexualidade
do IFSP*

**DOCUMENTO
ORIENTADOR**

NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO NUGS/IFSP

COORDENAÇÃO

Tais Matheus da Silva

Dione Cabral

Regiani Zornetta

MEMBRAS/ES/OS

Agnes Cruz de Souza

Anderson José de Paula

Andressa Cristina dos Santos

Andressa de Andrade

Átila Patrocínio

Beatriz Pereira da Silva Santos

Dione Cabral

Flávio Daiji Kishigami

Greice Kelly de Oliveira

Héctor Luis Baz Reyes

Janaina de Alencar Mota e Silva

Kely Ferreira de Souza

Krícia Helena Barreto

Lígia Porto Alexandre

Luciano Paz de Lira

Maísa Cardozo Fidalgo Ramos

Marcela Loureiro Alves

Marcos da Cruz Alves Siqueira

Michele Rodrigues Teixeira

Plínio Alexandre dos Santos Caetano

Priscila Aquino Matos

Regiani Zornetta

Renato Kendy Hidaka

Tadeu Mourão dos Santos Lopes Zaccaria

Tais Matheus da Silva

Vânia Gomes

GRUPO DE TRABALHO DE ESCRITA DO DOCUMENTO ORIENTADOR

Andressa de Andrade

Dione Cabral

Luciano Paz de Lira

Priscila Aquino Matos

Tais Matheus da Silva

Vânia Gomes

Lista de abreviaturas e siglas

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADO – Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais

CADH – Convenção Americana de Direitos Humanos

CINTEC – Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CONSUP – Conselho Superior

DDC – Declaração dos Direitos da Criança

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública

GGB – Grupo Gay da Bahia

GLS – Gays, Lésbicas e simpatizantes

IST – Infecções sexualmente transmissíveis

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, transgêneros, travestis, Queer, Intersexo, Assexuais/agênero, Pansexuais, Não-binárias e Mais (utilizado para incluir outros grupos e variações de gênero e sexualidade, visto que a sigla está em constante mudança)

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFSP

NUGS – Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do IFSP

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

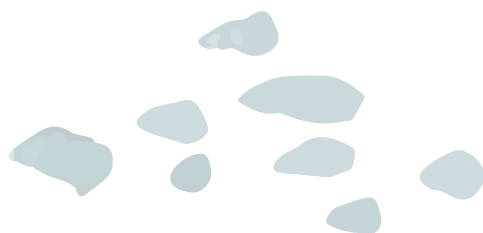
PRE – Pró-reitoria de Ensino

PRX – Pró-reitoria de Extensão

STF – Supremo Tribunal Federal

TMM – Trans Murder Monitoring

Sumário



APRESENTAÇÃO	05
1 RESGATE HISTÓRICO-CONCEITUAL DAS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	07
1.1 Questões de gênero e sexualidade no IFSP	10
2 MARCO LEGAL	14
3 ALGUNS INDICADORES DE NOSSA REALIDADE	26
4 PRINCÍPIOS ÉTICOS E POLÍTICOS PARA UMA EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA	31
4.1 Princípios e valores	34
4.1.1 Justiça	35
4.1.2 Igualdade	39
4.1.3 Autonomia e liberdade	42
4.1.4 Dignidade Humana e Promoção dos Direitos Humanos	46
4.1.5 Sensibilidade estética	49
4.1.6 Democracia, participação e horizontalidade	51
4.1.7 Solidariedade	54
4.1.8 Laicidade do Estado	58
4.1.9 Transparência	61
4.1.10 Pluralidade/Diversidade	62
4.2 Diretrizes	65
5 DATAS IMPORTANTES	67
REFERÊNCIAS	68

A *apresentação*

Nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI, o Brasil parecia experienciar uma série de avanços em diversas áreas. Desde a aprovação da Constituição de 1988 – a chamada Constituição cidadã – a sociedade brasileira parecia começar a respirar ares menos rarefeitos de acesso aos direitos sociais para as chamadas minorias no país. Em especial, a eleição de um governo no espectro político da esquerda, nos anos 2000, seguida de uma série de políticas públicas que legitimaram lutas dos movimentos sociais historicamente constituídas, tiveram impacto social inegável.

Nesse contexto, o delineamento de um projeto de Educação democrático e, como parte desse processo, a criação da Rede Federal de Educação, em 2008, exigiu a constituição de instâncias internas de representatividade, consulta e deliberação coletivas no espaço dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – os IF – tais como o Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). De fato, nenhuma proposta de Educação poderia se tornar efetivamente adequada a uma democracia que se quer consolidar se ela própria não se estruturasse sobre as bases da construção, decisão e avaliação coletivas.

No entanto, o processo sócio-histórico nunca isento de suas contradições, que por sua vez não se mostram inteligíveis imediatamente aos sujeitos em seus cotidianos, constrói-se sorrateiro. Aos olhos de quem vivia – e ainda vive – a busca da identidade nacional e institucional nessas novas circunstâncias pouco havia que nos pudesse fazer retroceder. Mas as insatisfações com os avanços que mal haviam se iniciado no âmbito educacional não demoraram a aparecer. Em um país marcado pelo colonialismo, escravagismo e conservadorismo, as propostas de retorno manifestaram-se em formas diversas tais como o projeto de lei conhecido como “Escola Sem Partido” ou a ampliação das discussões em torno do chamado *homescholling* com intenções privatistas, só para citar exemplos. A reação conservadora mostrou sua força a partir do golpe de 2016 e foi coroada no ano de 2018, com a vitória de uma candidatura de extrema direita para o governo federal.

Desde então, vieram para a luz do dia, num rápido amanhecer distópico, o negacionismo e o retrocesso que levou o país, enfim, a lidar com a maior crise de saúde do século a partir do ano de 2020 – a pandemia de Covid 19 – com um dos piores desempenhos do globo no enfrentamento da situação e obtendo mórbidas cifras recordes (ainda crescentes no momento de produção deste texto) de internações e óbitos, ocorrendo esses últimos principalmente entre as populações socialmente mais vulneráveis. Nas escolas e nas instituições públicas de educação, de ciência e de tecnologia, profissionais se viram pressionados ao trabalho desumano e desestruturado pelo financiamento já parco, e se viram publicamente desacreditados como autoridades capazes de orientar políticas de longo prazo tanto quanto ações mais imediatas de superação rápida do momento de tamanha tensão.

É nesse cenário que o NUGS produziu e agora apresenta este Documento Orientador. Trata-se de ação de imensa responsabilidade, portanto. Um verdadeiro desafio assumido diretamente por parte dos componentes do Núcleo, mas acompanhada por todo o coletivo durante longo processo. A reduzida equipe de cinco pessoas que se formou como um grupo de trabalho com o objetivo específico que aqui se traduz e encerra precisou reunir-se e dialogar, avançar a passos irregulares e, às vezes, incertos, para produzir o Documento que expressasse mais do que suas próprias convicções, mas pudesse mostrar-se como uma singela fotografia do amplo trabalho que é realizado por todos, em todos os câmpus do IFSP, dando apoio e suporte para as questões de gênero e sexualidade tão delicadas de serem acolhidas em tempos sombrios. Foi inevitável, assim, a escolha pela renúncia ao tempo de Cronos – tempo do relógio, apropriado pela opressão que nos obriga a produzir no mundo do lucro sem reflexão e amadurecimento – em favor do tempo de Kairós – no tempo oportuno – para que fizéssemos jus a tamanha responsabilidade.

O documento está estruturado em cinco partes. Na primeira parte, fazemos um resgate histórico-conceitual das questões de gênero e sexualidade com o intuito de localizar o trabalho do NUGS no tempo e no espaço social e cultural, inclusive dentro do IFSP. Na segunda parte, delineamos o marco legal que justifica e dá legitimidade às ações deste coletivo. Na terceira, reunimos alguns indicadores da realidade brasileira os quais permitam aos leitores compreender a importância da manutenção e consolidação progressiva do trabalho educativo em gênero e sexualidade humana. Em seguida, na quarta parte, buscamos levantar alguns dos princípios éticos e políticos que fundamentam a educação não sexista, tais como a justiça, a igualdade, a autonomia e a liberdade, a solidariedade, entre outros e indicamos brevemente algumas diretrizes importantes do Núcleo. Na quinta e última parte do Documento, propusemos um calendário de eventos importantes que podem tanto servir de referência para organização de atividades acadêmicas quanto para celebração das conquistas e sustentação de uma memória que não nos permita abandonar as batalhas ainda não vencidas.

Esperamos, enfim, que este Documento Orientador do NUGS não seja visto apenas como finalização de um processo, mas principalmente como marco que nos possibilite a produção de muitos outros documentos e alguns outros espaços que ainda estão por se abrir, interna e externamente ao NUGS e ao Instituto Federal de São Paulo, cuja constituição se dê com o objetivo de compreender enfim as diferenças como constituintes do humano e as desigualdades como inaceitáveis no coletivo. Porque o NUGS acredita que, assim como as contradições sócio-históricas, a luta pela igualdade e pela justiça social é constante e que, por isso, a vigília nunca cessará.

São Paulo, março de 2022.

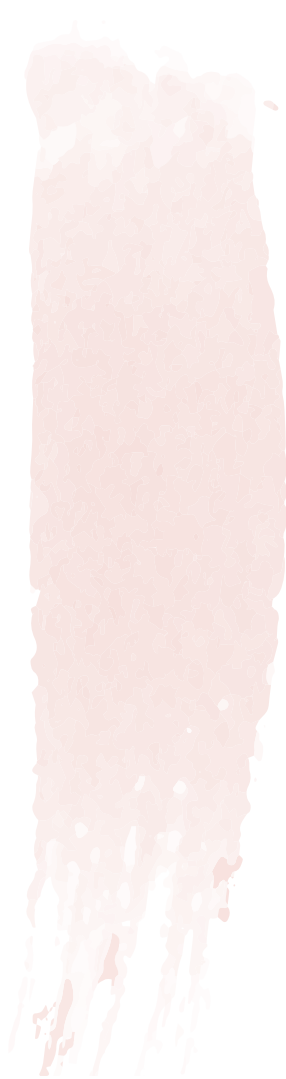


1

Resgate

Histórico-Conceitual

das questões de gênero e sexualidade



A história da sexualidade do povo brasileiro é tão singular e paradoxal quanto a própria expressão “povo brasileiro”, como nos deixa inferir Trevisan (2000). Entre as infinitas possibilidades de abordagem das questões relativas a gênero e sexualidade em nossa história, optamos por aquela que ressalta o quanto nossa herança colonial, marcada pelo encontro entre povos cujas formas de entender e viver a sexualidade eram as mais diversas possíveis, deixou seus rastros e insinua-se até os dias atuais.

A utilização mesma da expressão “povo brasileiro”, traz consigo o sentido de uma representação abstrata que apaga e silencia os indivíduos, as classes, os grupos marginalizados e suas diferenças há mais de 500 anos (TREVISAN, 2000, p. 45). Em todos esses cinco séculos de história podemos observar os traços tanto do euro-patriarcalismo judaico-cristão – e os recalques dele decorrentes –, quanto da licenciosidade e diversidade de práticas sexuais e manifestações da sexualidade, muitas delas consideradas desviantes até hoje. Daí a nossa história ser fundada sobre bases patriarcais de extrema regulação da vida pública e privada

das mulheres, e recheada tanto de casos de perseguição e morte contra os/as desviantes quanto de uma larga aceitação, nem sempre explícita, das zonas de prostituição, pornografia e exploração sexual. São ilustrativos disso os julgamentos inquisitoriais no Brasil, em função do “pecado nefando” e os comportamentos sexuais dos senhores de engenho e dos moradores da capital, na época imperial.

Quando, em 1948, o Brasil aceita os termos para ingressar na Organização das Nações Unidas (ONU) e ratifica a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), assume formalmente os compromissos ali elencados. Nessa época, houve um relativo sopro de democracia e liberdades civis, com importante destaque para a conquista do direito ao voto feminino e a ampliação dos movimentos e organizações feministas na luta por direito à creche, combate à violência contra as mulheres, defesa por direitos reprodutivos e sexuais, e participação na política institucional (BIROLI; MIGUEL, 2014). Contudo, esses avanços foram logo suplantados pelo golpe militar de 1964.

No cotidiano nacional permaneciam, na forma e no conteúdo, as contradições: feminismo, resistência (des)organizada ao governo militar e o “desbunde” da década de 1970 contrastam com a perseguição, centralismo e a censura do Estado. Do mesmo modo, embora autores e autoras já escrevessem sobre educação em sexualidade no Brasil desde o início do século XX, o paradigma sob o qual se encontravam era aquele em que havia uma preocupação com a iniciação sexual precoce, com as práticas sexuais não reprodutivas (masturbação, homossexualidade, sexo anal, sexo oral) e o combate às infecções sexualmente transmissíveis (IST), vulgarmente chamadas de doenças venéreas. Curiosamente essa educação era direcionada a mulheres, crianças e jovens, mas, predominantemente

pautada por homens adultos heteronormativos (SANTOS; ARAÚJO, 2009, p. 15).

Nessas abordagens, permanecia uma incisiva preocupação com o controle e direcionamento da sexualidade para a reprodução, o casamento e a prevenção de doenças.

Durante o processo de reabertura política e a formação da constituinte, na década de 1980, a atuação dos movimentos feministas e de mulheres foi fundamental na construção de organismos de políticas para mulheres, o que permitiu a inserção das demandas relacionadas diretamente aos marcos de gênero e sexualidade no espaço estatal. Em 1986, por exemplo, essa articulação reuniu centenas de mulheres de diferentes regiões na capital federal, no Encontro Nacional de Mulheres e Constituinte, quando se aprovou a “Carta das mulheres aos constituintes” (JENSEN, 2020). A Carta foi um documento representativo da radicalidade e coerência destas mulheres, porque pautou a necessidade de fazer-se constitucional o direito à propriedade, a garantia de livre opção pela maternidade, os meios necessários à educação das crianças, condições de acesso gratuito a métodos anticoncepcionais, um Sistema Único de Saúde com gestão comunitária e com assistência integral à saúde da mulher independentemente de sua condição biológica de procriadora, entre outros anseios identificados por aquelas mulheres (BIROLI, 2018). Certamente, o empenho desses movimentos fomentou outras ações coletivas e a proposição da centralidade do gênero e da sexualidade na construção de políticas públicas nas décadas seguintes.

Ademais, a década de 1980 é profundamente marcada pelo advento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e, no processo de homossexualização simbólica da doença, as pessoas sexodivergentes, não

cis e “desviantes”, são, mais uma vez, a “bucha de canhão”, o “bode expiatório”. Mesmo assim, como nos indica Trevisan (2000, p. 316-317), nas décadas de 1980 e 1990 irá configurar-se toda uma geração de artistas que assumem e fazem uso do significado social de sua sexualidade, como Cazuzu, Renato Russo, Cassia Eller, Edson Cordeiro, entre outros/as.

A prevenção e cuidado das pessoas vivendo com AIDS também desencadeia um processo de articulação das travestis e transexuais, a partir da iniciativa da travesti Brenda Lee, em 1984, de criação da primeira Casa de Apoio que ainda hoje é a Casa Brenda Lee. Em 1993, inicia-se o processo de articulação para uma rede nacional de pessoas travestis e transexuais, inicialmente mobilizadas pela luta contra a AIDS, no I Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Atuam na Prevenção da AIDS – ENTLAIDS, que finalmente se apresenta como Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) a partir de 2002, e passa a liderar as reivindicações (SÃO PAULO, 2009).

Na década de 1990 também é digno de nota o advento das “paradas”, com destaque para a “Parada LGBT de São Paulo”, que das 2 mil pessoas reunidas em 1997 alcançou

3 milhões em 2019, conforme indicado por Rodrigues (2019). A educação em sexualidade faz seus ensaios (Parâmetros Curriculares Nacionais, TV Mulher, Centro de Estudos Sobre Sexualidade, etc.), a produção cultural para gays, lésbicas e simpatizantes (GLS) contribui para a visibilidade do público de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais/agênero, pansexuais, não-binárias e mais (LGBTQIAPN+), mesmo que, conforme opina Trevisan (2000, p. 325), muitas vezes seja complacente, autopiedosa e medíocre, que abusa do travestismo, da “desmunhecação” e da “bichice” para fazer rir aos heterossexuais.

A maior visibilidade e o surgimento de organizações e movimentos em defesa dos direitos das minorias e da equidade de gênero, levam a significativas conquistas, como a do casamento entre pessoas do mesmo sexo (reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal – STF, em 5 de maio de 2011) e o enquadramento da homofobia e da transfobia como crime de racismo (COELHO, 2019). Curiosamente, essas conquistas convivem com retrocessos provocados por movimentos como o “Escola Sem Partido” que, embora derrotado juridicamente, consegue intimidar e interditar discussões sobre gênero e sexualidade em diversos espaços escolares.



1.1 Questões de gênero e sexualidade no IFSP



A partir dos marcadores GÊNERO, MULHERES, SEXUALIDADE e IGUALDADE, realizou-se uma busca nos documentos oficiais, especialmente os relatórios de gestão de 2001 a 2018, a partir da qual chegamos à seguinte cronologia:



Em 2002, aparece a expressão “política da igualdade”, notadamente, buscando atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mas aparece de forma genérica na exposição dos valores da instituição. Não consta nenhuma referência a iniciativas sobre gênero, sexualidade ou mulheres. Quando a palavra “gênero” aparece, seu sentido é de “tipo, classe, espécie”, como por exemplo: “o gênero pinus comporta pelo menos 105 espécies”.



Até 2010, a situação permanece a mesma, com ocorrências ocasionais acerca de “respeito às diferenças”, em 2007, e “igualdade de oportunidades”, em 2009. Entendemos que a ausência desses marcadores nos documentos oficiais materializa a ausência do tratamento desses temas no contexto das atividades desenvolvidas pela instituição e/ou a pouca visibilidade de ações pontuais e intrínsecas à prática profissional de alguns/algumas servidores/as. Nesse sentido, a invisibilidade desses marcadores nos documentos reflete a invisibilidade dessas temáticas na realidade do Instituto até o final da primeira década dos anos 2000.



Em 2011, induzidos pelo Programa Mulheres Mil (Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011, publicada no Diário Oficial da União do dia 22

de julho, seção 1, página 38), do Governo Federal, os campi de Caraguatatuba, Campos do Jordão e São Paulo apresentaram iniciativas relacionadas ao programa. Mas, no geral, configuraram-se como iniciativas bem localizadas e com uma abordagem mais socioeconômica.

Em 2012, amplia-se o Programa Mulheres Mil e começam a aparecer iniciativas pontuais como palestras sobre adolescência e sexualidade (Votuporanga, Sertãozinho, Itapetininga) e comemoração do Dia Internacional da Mulher (Catanduva). Percebe-se nessas iniciativas um vínculo forte com a sexualidade ligada a questões biológicas e de saúde (IST, gravidez na adolescência etc.) e com uma visão da mulher associada ao embelezamento (haja vista a parceria com Instituto Embelleze).

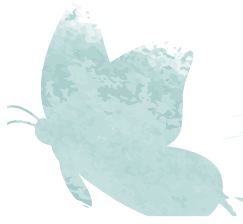
Em 2013, começam a surgir iniciativas mais sistêmicas ligadas às relações étnico-raciais, de gênero e à diversidade sexual. O Relatório de Gestão desse ano também menciona as mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica como um dos alvos da política de expansão e da assistência estudantil.

Em 2014, há uma ampliação significativa do Programa Mulheres Mil (18 campi) e aparece, pela primeira vez, a expressão "equidade de gênero". Também nesse ano foi realizado o "I Seminário Sobre Diversidade Cultural e Educação" no Campus São Paulo, idealizado e organizado pela Pró-reitoria de Extensão (PRX), com o tema "Sexualidades, Educação em Sexualidade e Direitos Humanos". O objetivo do seminário foi discutir os conceitos de gênero e de sexualidade, algumas possibilidades de implementação de políticas na área educacional para a promoção do debate nas redes de ensino, explorando as conexões entre as relações de



gênero e os direitos humanos. Nesse mesmo ano foi publicada a Portaria nº 2102, de 13 de maio de 2014, que trata da utilização do nome social por estudantes, servidores e trabalhadores terceirizados do IFSP.

Em 2015, realizou-se o "II Seminário Sobre Diversidade Cultural e Educação", em que se abordou o tema "Ainda devemos discutir feminismos?", com o objetivo de expor o contexto histórico dos feminismos a partir da perspectiva das lutas sociais, o machismo que se renova no século XXI e a sua relação com as tecnologias, destacando o papel do midiativismo e das instituições educacionais no combate às opressões e violências de gênero. A partir desse evento, visando à criação de mecanismos institucionais para lidar com as temáticas abordadas, como resultado dos debates desenvolvidos nesses dois momentos, foi proposta a criação do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do IFSP (NUGS



– IFSP). No mesmo ano, durante a edição dos Jogos dos Institutos Federais (JIF), enuncia-se em sua justificativa a promoção da reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade. Nesse ínterim, a PRX publica as orientações para a realização da “Semana da Diversidade Cultural: Relações de Gênero nos Campi”, como uma forma de promover o respeito à diversidade e aos Direitos Humanos. No 5º Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica (CINTEC) daquele ano, destaca-se a realização do “Fórum de Mulheres”.

Em 2016, constituiu-se uma comissão para a criação do NUGS e, em maio do mesmo ano, ele foi criado por meio da Portaria nº 1.861, de 06 de maio de 2016. Desde então, o NUGS está diretamente ligado ao gabinete da reitoria. Apesar da organização multicampi do IFSP, estabeleceu-se que o núcleo teria estrutura centralizada e seria composto por representantes de cada um dos segmentos discente, docente e técnico-administrativo, além de representação das pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Com a criação do NUGS, pela primeira vez os documentos oficiais mencionam explicitamente as pessoas LGBTQIAPN+

e enfatizam a necessidade de uma educação não sexista, que busque a igualdade e a equidade entre os gêneros. Nesse mesmo ano aconteceu a escolha das pessoas para a formação do Núcleo, por meio do Edital nº 443, de 27 de julho de 2016, que selecionou 30 membros/as entre servidores e discentes. A seleção de membros/as por meio de edital visa à isonomia e ao reconhecimento de servidores e discentes que participam em seus campi de atividades que promovem o diálogo sobre as relações de gênero e sexualidade, por meio de projetos de ensino, de extensão e/ou de pesquisa. A primeira reunião presencial do Núcleo aconteceu no III Congresso de Extensão e na III Mostra de Arte e Cultura do IFSP, na cidade de Sertãozinho. Com a perspectiva do fim do Programa Mulheres Mil, a PRX lança o Programa de Formação de Mulheres do IFSP. A diretoria de educação da Pró-reitoria de Ensino (PRE) realiza a oficina sobre gênero e diversidade.

Em 2017, no dia 17 de agosto, no auditório Prestes Maia da Câmara Municipal de São Paulo, realizou-se o evento “Ações Afirmativas: da implementação ao acompanhamento”, que contou com a participação do NUGS. Criou-se a Comissão para organização do documento que

regulamenta a Política de Ações Afirmativas do IFSP, instituída pela Portaria n.º 1.989, de 29 de maio de 2017, com a apresentação de uma minuta para regulamentar tais ações. Houve a ampliação do Programa de Formação de Mulheres, que em 2017 triplicou a quantidade de projetos fomentados; também foi realizado o IV Seminário Sobre Diversidade Cultural e Educação, com destaque para as questões ligadas à diversidade e aos direitos humanos.

Em 2018, foram realizados cursos para aprofundar os conhecimentos da comunidade (interna e externa) nos temas de Cultura, Direitos Humanos e Cidadania. O NUGS acompanhou, participou e apoiou a “Semana da Diversidade” realizada em diversos campi. Houve continuidade do Programa Institucional de Formação de Mulheres, chamado “Mulheres do IFSP”, além da realização de cine debates e atividades de iniciação científica relacionados a gênero e sexualidade.

Em 2019, entre as muitas ações do NUGS, destaca-se a parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), na criação do “Programa institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos humanos, relações étnico-raciais e gênero”. O programa selecionou oito projetos com estudantes bolsistas. Após o empenho das coordenações dos projetos e por meio da ação institucional do NUGS e do NEABI, o programa foi prorrogado para o primeiro semestre de 2020.

Em 2020, houve mais um edital para composição do NUGS e sentiu-se uma adesão maior pelos campi do interior do estado, com representatividade de alunos e servidores em vários deles.



2 *Marco Legal*



Quando reconhecemos que o Brasil é o campeão mundial em assassinatos com motivação homotransfóbica, conforme indicado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) e pela organização não governamental Transgender Europe, vemos que ainda há uma lacuna assustadora quanto a leis que assegurem o direito e a isonomia dessas pessoas. Esse fato ficou ainda mais evidente quando o STF julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão número 26, de 13 de junho de 2019 (ADO 26), e enquadrou a homofobia e a transfobia como crime de racismo, até que o Parlamento editasse lei sobre a matéria. Apesar de vivermos, portanto, num país em que o próprio STF reconhece a negligência dos legisladores e do Estado sobre o tema, é possível amparar a existência do NUGS em diferentes marcos legais nacionais e internacionais.

Do ponto de vista internacional é imperativo que mencionemos a DUDH, adotada pelos países que desejavam fazer parte da ONU. A Declaração começou a vigorar em 10 de dezembro de 1948 com seus 30 artigos acolhendo direitos que não são uma concessão ou um presente, mas decorrem do próprio fato de existirmos como seres humanos, o que significa que são direitos inalienáveis (ONU/BRASIL, 2018).

Em seu artigo primeiro, a DUDH estabelece o princípio de igualdade e de dever do respeito à dignidade humana, nestes termos: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos

outros com espírito de fraternidade". Portanto, a liberdade e a igualdade são inerentes à dignidade humana, implicando no primeiro dever que é o da reciprocidade de reconhecimento e respeito dessa dignidade. De modo a elucidar que nenhuma condição humana pode ser um limitante dessa dignidade, enuncia-se, ainda, na primeira parte do artigo 2º:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Ainda, a declaração veda todas as formas de discriminação em seu artigo 7º:

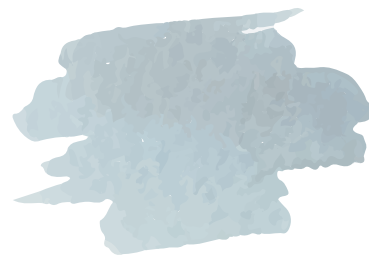
Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Embora pudéssemos citar todos os trinta artigos da Declaração com merecido destaque, finalizamos com o artigo 3º: "Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal". E, nesse sentido, as instituições de educação devem adotar uma postura ativa na defesa da vida, da liberdade e da segurança pessoal, na prática educativa para a convivência na diversidade humana.

As nações das Américas buscaram um compromisso mais preciso com os princípios estabelecidos pela Declaração Universal da ONU, por meio da Convenção Americana de Direitos Humanos (CADH), também conhecida como

Pacto de São José da Costa Rica. Em seus oitenta e dois artigos, a CADH reafirma o compromisso com os direitos humanos e estabelece a Corte Interamericana de Direitos Humanos, para defesa e recurso desses direitos. Entre os vários artigos de interesse, cabe destacar a reafirmação do direito à integridade pessoal, feita pelo artigo 5º, composta pelos aspectos físico, psíquico e moral e pela introdução do direito ao nome, feita pelo artigo 18:

Toda pessoa tem direito a um prenome e aos nomes de seus pais ou ao de um destes. A lei deve regular a forma de assegurar a todos esse direito, mediante nomes fictícios, se for necessário.



Em 1979, a ONU aprova o tratado internacional Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979). No Brasil, o tratado composto por trinta artigos foi anexado ao Decreto 4377/2002. Destacamos para as instituições educativas o artigo 10 e sua alínea c, que tratam da educação e da eliminação dos estereótipos relativos à mulher no ambiente educacional:

Artigo 10 - Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres:[...]

c) A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à educação mista e a outros tipos de educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino.

No âmbito da ONU, é possível elencar diversas resoluções, iniciativas e programas, sendo de destaque a Resolução do Conselho de Segurança 1325 (2000), também denominada “Mulheres, paz e segurança”, que enumera convenções, resoluções, declarações e documentos elaborados para a segurança das mulheres e das meninas, ante a necessidade de adotar uma perspectiva de gênero nas ações de paz. Entre as dezoito medidas contidas na resolução, destacamos as de número 10 e 11:

10. Insta todas as partes de conflitos armados a tomarem medidas especiais para proteger as mulheres e meninas da violência por motivo de gênero, particularmente o estupro e outras formas de abuso sexual, e todas as outras formas de violência em situações de conflito armado.

11. Sublinha a responsabilidade de todos os Estados de acabarem com a impunidade e de processarem os responsáveis por genocídio, crimes contra a humanidade e crimes de guerra, especialmente aqueles relacionados à violência sexual e outros tipos de violência contra as mulheres e meninas e, a esse respeito, destaca a necessidade de excluir esses crimes, sempre que seja viável, das disposições de anistia.



Constatamos que, se já nos cenários de conflito armado, em que se explicitou a violência, há um esforço dos Estados em proteger mulheres e meninas de abusos e violência sexual, maior ainda deve ser o esforço de uma instituição civil como a instituição de ensino, em tempo de paz, para coibir o mesmo tipo de abuso e violência em sua esfera de ação e responsabilidade.

No âmbito da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, a ONU Mulheres propôs a Iniciativa "Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo para a igualdade de gênero", incentivando os Estados-membros a desenvolverem ações afirmativas da igualdade de gênero, seja pela promoção da mulher, nas medidas de saúde, trabalho e educação, seja no combate à violência contra a mulher, nas medidas de segurança. Um dos primeiros efeitos dessa iniciativa no Brasil foi a qualificação de feminicídio para os crimes de homicídio circunstanciado contra a mulher ou companheira.

Também é relevante a Declaração dos Direitos da Criança (DDC), adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1959, que se compõe de dez princípios. Diante das diferenças culturais, a declaração não definiu uma faixa etária para a criança, havendo o entendimento de que é a etapa de desenvolvimento humano que precede a puberdade. De acordo com a Lei 8069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Brasil a criança é a pessoa desde o seu nascimento até doze anos incompletos e adolescente a pessoa dos doze anos completos até os dezoito anos incompletos. São de interesse à instituição educativa nessa Lei os princípios 3º e 7º, referentes ao nome e à educação:

Princípio 3º

Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio 7º

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.

Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Em 2006, o documento Princípios de Yogyakarta foi publicado como resultado da reunião do Painel Internacional de Especialistas em legislação internacional de direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, na cidade de Yogyakarta (Indonésia). Os Princípios visam aplicar os padrões da lei internacional de direitos humanos às situações de violação dos direitos humanos de pessoas LGBTQIAPN+.

O painel foi dirigido em co-presidência pela brasileira Sonia Onufer Corrêa e o tailandês Vitit Muntarbhorn e resultou num documento composto por vinte e nove princípios bastante específicos que, já no seu preâmbulo, apresenta uma interessante contribuição ao definir, de forma sucinta, tanto orientação sexual como identidade de gênero:

COMPREENDENDO "orientação sexual" como estando referida à capacidade de cada pessoa de experimentar uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas;

ENTENDENDO "identidade de gênero" como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos.

Sendo desse documento todos os princípios de interesse para as instituições de ensino, destacamos o Princípio 16, que se refere ao Direito à Educação:

Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características.

Os Estados deverão:

a) Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar o acesso igual à educação e tratamento igual dos e das estudantes, funcionários/as e professores/as no sistema educacional, sem discriminação por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero;

b) Garantir que a educação seja direcionada ao desenvolvimento da personalidade de cada estudante, de seus talentos e de suas capacidades mentais e físicas até seu potencial pleno, atendendo-se às necessidades dos estudantes de todas as orientações sexuais e identidades de gênero;

c) Assegurar que a educação seja direcionada ao desenvolvimento do respeito aos direitos humanos e do respeito aos pais e membros da família de cada criança, identidade cultural, língua e valores, num espírito de entendimento, paz, tolerância e igualdade, levando em consideração e respeitando as diversas orientações sexuais e identidades de gênero;

d) Garantir que os métodos educacionais, currículos e recursos sirvam para melhorar a compreensão e o respeito pelas diversas orientações sexuais e identidades de gênero, incluindo as necessidades particulares de estudantes, seus pais e familiares relacionadas a essas características;

e) Assegurar que leis e políticas dêem proteção adequada a estudantes, funcionários/as e professores/as de diferentes orientações sexuais e identidades de gênero, contra toda forma de exclusão social e violência no ambiente escolar, incluindo intimidação e assédio;

f) *Garantir que estudantes sujeitos a tal exclusão ou violência não sejam marginalizados/as ou segregados/as por razões de proteção e que seus interesses sejam identificados e respeitados de uma maneira participativa;*

g) *Tomar todas as medidas legislativas, administrativas e outras medidas necessárias para assegurar que a disciplina nas instituições educacionais seja administrada de forma coerente com a dignidade humana, sem discriminação ou penalidade por motivo de orientação sexual ou identidade de gênero do ou da estudante, ou de sua expressão;*

h) *Garantir que toda pessoa tenha acesso a oportunidades e recursos para aprendizado ao longo da vida, sem discriminação por motivos de orientação sexual ou identidade de gênero, inclusive adultos que já tenham sofrido essas formas de discriminação no sistema educacional.*

Também internacionalmente, julgamos relevante mencionar a Convenção 111, sobre a Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação (1958), da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Esse documento tem sua recepção no Brasil desde 1964, atualizada pelo Decreto 10088/2019 e contribui já de início, em seu primeiro artigo, ao definir discriminação:

Art. 1 — 1. Para os fins da presente convenção o termo “discriminação” compreende:

a) toda distinção, exclusão ou preferência fundada na raça, cor, sexo, religião, opinião política, ascendência nacional ou origem social, que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidade ou de tratamento em matéria de emprego ou profissão;

b) qualquer outra distinção, exclusão ou preferência que tenha por efeito destruir ou alterar a igualdade de oportunidades ou tratamento em matéria de emprego ou profissão que poderá ser especificada pelo Membro interessado depois de consultadas as organizações representativas de empregadores e trabalhadores, quando estas existam, e outros organismos adequados.

O artigo 2º aponta para a necessidade de o Estado-membro aplicar uma política nacional de igualdade de oportunidades em emprego e profissão:

Art. 2 — Qualquer Membro para o qual a presente convenção se encontre em vigor compromete-se a formular e aplicar uma política nacional que tenha por fim promover, por métodos adequados às circunstâncias e aos usos nacionais, a igualdade de oportunidades e de tratamento em matéria de emprego e profissão, com o objetivo de eliminar toda discriminação nessa matéria.

Por fim, destacamos para a instituição educacional sua participação em referida política de igualdade, como indicado pelo art. 3º, alíneas a, b:

Art. 3 — Qualquer Membro para o qual a presente convenção se encontre em vigor deve por métodos adequados às circunstâncias e aos usos nacionais:

a) esforçar-se por obter a colaboração das organizações de empregadores e trabalhadores e de outros organismos apropriados, com o fim de favorecer a aceitação e aplicação desta política;

b) promulgar leis e encorajar os programas de educação próprios a assegurar esta aceitação e esta aplicação

É importante lembrar que o Brasil é signatário dessas leis e por isso, em nossa Constituição (BRASIL, 1988), já em seu art. 1º, inciso III, estabelece-se a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil. Em seu Artigo 3º, está prescrita a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, e cujo objetivo da nação, entre outros, consiste em promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e no Artigo 4º, inciso VIII, rege-se pelo princípio de "repúdio ao terrorismo e ao racismo". Da mesma forma, o Artigo 5º enuncia o princípio de igualdade, em seu caput:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]

Destaca-se, entre seus setenta e oito incisos, o primeiro e o décimo, uma vez que tais artigos e incisos são invocados pela jurisprudência na defesa dos direitos de gênero e sexualidade:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação

Especificamente no que diz respeito à educação, o Artigo 227 ordena os direitos a serem defendidos e as agressões a serem evitadas, entre eles o direito à dignidade e a prevenção da discriminação também no âmbito da instituição escolar:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Na esfera infraconstitucional, é de extrema relevância para as questões de gênero e sexualidade no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional e em seus princípios são enunciados o pluralismo de ideias, respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Tendo em vista que parte da missão institucional dos Institutos Federais é atender adolescentes nos cursos de nível médio (integrados ou técnicos), é relevante citar novamente o ECA, dada a implicação das instituições educativas na totalidade da Lei 8069/90, que o institui. Contudo, no que se refere a gênero e sexualidade, podemos mencionar o Artigo 5º, que veda qualquer forma de discriminação contra a criança ou adolescente:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Nesse contexto, e considerando a existência de homofobia e transfobia no interior das instituições escolares, também podemos citar a Lei 7.716/89, observada a decisão do STF relativa à Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão – 26 de 13 de junho de 2019 (ADO 26). O escopo da lei é dado já em seu Artigo 1º: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”, no entanto, recente decisão do STF, ao julgar a ADO 26/DF, aplicou por analogia essa mesma lei aos casos de homofobia e transfobia.

Em nosso caso, a instituição educacional, que já devia estar atenta à lei em razão do seu escopo primeiro, deve cuidar com mais atenção do que prevê o artigo 6º:

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Igualmente, quanto ao Artigo 14, visto que a participação na instituição escolar está contida no convívio social mais amplo:

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

A necessidade de tomar providências nos casos em que a discriminação ocorre no ambiente escolar ou entre o público escolar, conforme o Artigo 20:

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

Também deve-se estar atento, por ser o IFSP um órgão público, incluindo-se a possibilidade de pena do Artigo 16:

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Em 1998, a ativista Maria da Penha Maia Fernandes recorreu à já mencionada Corte Interamericana de Direitos Humanos, denunciando o Brasil que, por omissão, deixara o crime do qual havia sido vítima (violência física e psicológica, cárcere privado e tentativa de assassinato) prescrever sem julgamento. Em 2002, o Brasil foi condenado por aquela Corte e obrigado a formular uma lei para proteção das mulheres. Em 2006, a chamada Lei Maria da Penha, Lei nº 11340/2006, que visa coibir a violência doméstica e contra a mulher, foi sancionada. Tendo contribuído para maior conscientização sobre a violência doméstica, o texto integral da referida lei é de interesse da comunidade educativa. Contudo, destacamos o Artigo 8º, V, VIII e IX:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: [...]

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;[...]

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Em particular, o inciso IX indica para todos os níveis de ensino uma sequência de temas e questões de caráter social, étnico e de gênero e, além disso, com destaque ao problema da violência doméstica.

Já a Lei nº 13104/2015, estabelece o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio. A Lei do Feminicídio foi aprovada em 2015, no contexto da participação do Brasil na Iniciativa 50-50 da ONU Mulheres. Com a alteração do Artigo 121 do Código Penal, denomina-se feminicídio quando o homicídio se dá "contra a mulher por razões da condição de sexo feminino", quando o crime envolver a "violência doméstica e familiar" ou o "menosprezo ou discriminação à condição de mulher", com respectivos aumentos de pena.

O Decreto 8727/2016, conhecido como Decreto do Nome Social dispõe "sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no

âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional". Esse decreto tomou a iniciativa de definir o que é o nome social e também definir o que é a identidade de gênero, para efeitos legais. Fica assim definido que o nome social é a "designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida". A partir de então, o decreto passa a distinguir entre "nome social" e o "nome civil", que, no Brasil, é o nome presente no Registro Civil de Nascimento, conhecido como certidão de nascimento.

O Artigo 2º esclarece que é suficiente o simples requerimento para o uso do nome social, sem necessidade de outro dispositivo ou comprovação:

*Art. 2º Os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, **de acordo com seu requerimento e com o disposto neste Decreto.***

Parágrafo único. É vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais. [grifo nosso]

O Artigo 6º ordena que o requerimento pode ser feito a qualquer tempo pela pessoa interessada:

Art. 6º A pessoa travesti ou transexual poderá requerer, a qualquer tempo, a inclusão de seu nome social em documentos oficiais e nos registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Nos demais artigos, ordena-se o uso do nome social e as condições em que será usado o nome civil, sempre acompanhado do nome social.

Há que se lembrar que o Decreto 8727/2016 veio resolver principalmente duas situações no âmbito do serviço público federal: a) apresentar uma solução provisória, ante à dificuldade que, à época, havia para a mudança de nome civil no Registro Civil de nascimento; b) apresentar uma solução para as pessoas que, pelo efetivo e contínuo uso de nome social, poderiam ser assim reconhecidas, sem interesse em mudar seu nome civil.

Como veremos, posteriormente, a decisão do STF e a provisão do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) ordenarão procedimento simplificado de mudança de nome civil, no Registro Civil de Nascimento.

No caso da instituição escolar, a Resolução CNE/CP 1/2018 definiu que o uso do nome social pode ser requerido de forma simples pela pessoa interessada a qualquer tempo e, para a criança e adolescente, prescreveu no Artigo 4º:

Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Cabe lembrar que, em caso de conflito e havendo prejuízo físico, social, moral ou psíquico para criança ou adolescente interessada, a instituição escolar deve promover a mediação psicossocial do conflito e, no insucesso, encaminhar o caso ao Ministério Público,

visto que, embora haja o direito de família dos responsáveis, também há o direito à intimidade da criança e do adolescente.

Ao deliberar sobre a Ação Direta de Inconstitucionalidade ADI 4275, o STF discutiu a recepção do Artigo 58 da Lei 6015/1973 pela Constituição Federal e pelo citado Pacto de São José, que se refere ao registro do prenome e nome civis. Os pontos centrais da decisão foram:

1. O direito à igualdade sem discriminações abrange a identidade ou expressão de gênero.

2. A identidade de gênero é manifestação da própria personalidade da pessoa humana e, como tal, cabe ao Estado apenas o papel de reconhecê-la, nunca de constituí-la.

3. A pessoa transgênero que comprove sua identidade de gênero dissonante daquela que lhe foi designada ao nascer por autoidentificação firmada em declaração escrita desta sua vontade dispõe do direito fundamental subjetivo à alteração do prenome e da classificação de gênero no registro civil pela via administrativa ou judicial, independentemente de procedimento cirúrgico e laudos de terceiros, por se tratar de tema relativo ao direito fundamental ao livre desenvolvimento da personalidade. (STF, ADI 4275/2018)

O segundo ponto se destaca ao estabelecer o limite do Estado frente à identidade de gênero: não compete ao Estado defini-la ou constituí-la, mas apenas reconhecê-la, sendo sua constituição e definição pertinentes à dignidade da pessoa humana que a declara para o convívio social.

O terceiro ponto abre o caminho para que a alteração de prenome possa se dar por via administrativa, ou seja, sem processo judicial, o que simplificou o processo de alteração de prenome e gênero no Registro Civil de Nascimento.

Aberto pelo STF o caminho para uma alteração administrativa de prenome e gênero no registro civil de nascimento, coube ao CNJ ordenar o procedimento administrativo, por meio da Provisão CNJ 73/2018, que indica os documentos e requisitos para a referida alteração. O limite dessa provisão nacional é de que a pessoa requerente deve possuir, no mínimo, dezoito anos completos.

Ao deliberar sobre uma arguição de descumprimento de preceito fundamental e uma ação direta de inconstitucionalidade, o STF decidiu pela possibilidade da união estável e da união civil de pessoas de mesmo gênero ou de mesma morfologia sexual, observadas nos Acórdão da ADPF 132/RJ e Acórdão da ADI 4277/DF. Na decisão, entre outros aspectos, considerou-se que o direito à dignidade da pessoa humana inclui o direito à orientação sexual, uma vez que "o concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia de vontade das pessoas naturais" (STF, ADPF 132/RJ) e que esse uso se dá no âmbito da privacidade e da intimidade da pessoa humana. Entendeu também que a família, designada no Artigo 226 da Constituição Federal, não estabeleceu limites de composição ou de forma, de modo que não coube a proibição, pois "não se proíbe nada a ninguém senão em face de um direito ou de proteção de um legítimo interesse de outrem, ou de toda a sociedade" (STF, ADPF 132/RJ).

Na esteira das decisões citadas do STF, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) também decidiu, no Recurso Especial 1.183.378/RS, pelo pluralismo familiar ordenado pela Constituição Federal, decidindo que não há proibição ao casamento entre pessoas de mesmo sexo ou de mesmo gênero. Em razão das citadas decisões do STF e da citada decisão do STJ, o CNJ, por meio da Resolução 175/2013, vedou a recusa de realização de união civil – o casamento – ou conversão da união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo.

Ainda contextualizando o amparo legal para as questões de gênero e sexualidade no IFSP, em nível estadual, pode ser mencionada a Lei Estadual nº 10.948/2001, atualizada pela Lei nº 15.082, de 10 de julho de 2013, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. A lei define, no Artigo 2º os atos que caracterizam a homofobia e a transfobia:

Artigo 2º Consideram-se atos atentatórios e discriminatórios dos direitos individuais e coletivos dos cidadãos homossexuais, bissexuais ou transgêneros, para os efeitos desta lei:

I - praticar qualquer tipo de ação violenta, constrangedora, intimidatória ou vexatória, de ordem moral, ética, filosófica ou psicológica;

II - proibir o ingresso ou permanência em qualquer ambiente ou estabelecimento público ou privado, aberto ao público;

III - praticar atendimento selecionado que não esteja devidamente determinado em lei;

IV - preterir, sobretaxar ou impedir a hospedagem em hotéis, motéis, pensões ou similares;

V - preterir, sobretaxar ou impedir a locação, compra, aquisição, arrendamento ou empréstimo de bens móveis ou imóveis de qualquer finalidade;

VI - praticar o empregador, ou seu preposto, atos de demissão direta ou indireta, em função da orientação sexual do empregado;

VII - inibir ou proibir a admissão ou o acesso profissional em qualquer estabelecimento público ou privado em função da orientação sexual do profissional;

VIII - proibir a livre expressão e manifestação de afetividade, sendo estas expressões e manifestações permitidas aos demais cidadãos.

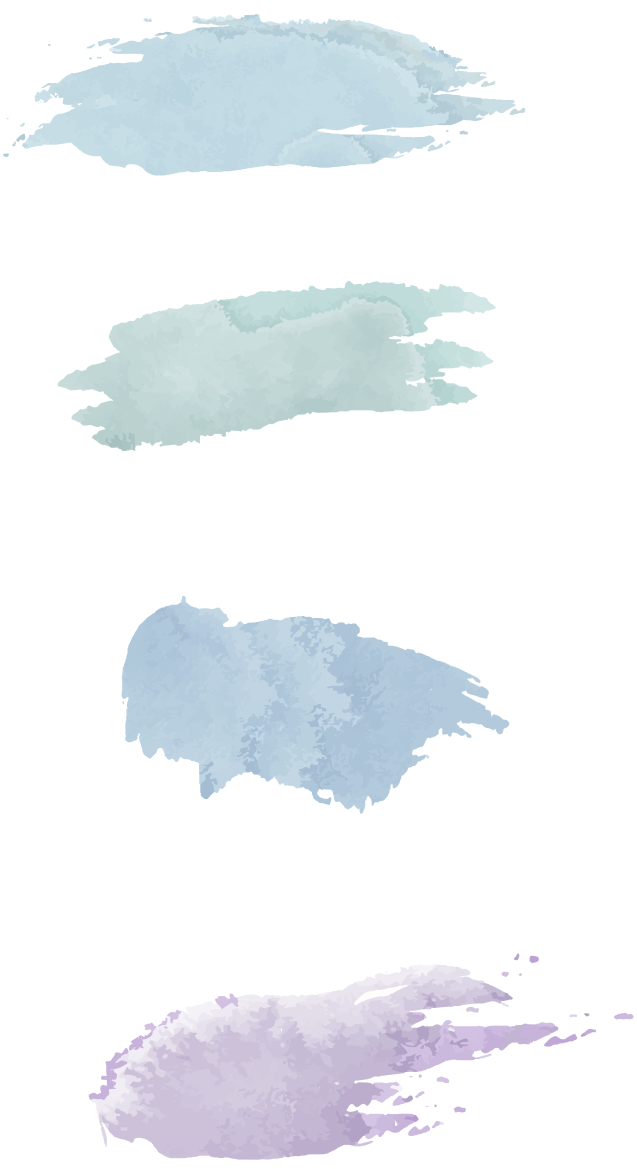
Da simples leitura dos incisos do Artigo 2º, observamos que diversos atos podem ocorrer no ambiente escolar. Os demais artigos indicam os meios para efetivar as denúncias e as penas aplicáveis aos infratores.

Podemos recorrer, ainda, ao próprio estatuto do IFSP, referendado pela Resolução n.º 1, de 31 de agosto de 2009, do Conselho Superior (CONSUP), alterado pela Resolução nº 872, de 04 de junho de 2013, e pela Resolução nº 8, de 04 de fevereiro de 2014, com destaque para o Artigo 4º, especialmente os incisos I e IV, que enunciam o compromisso com a justiça social, com a equidade, com a cidadania, a ética, a preservação do meio ambiente e com a gestão democrática; o Artigo 31, que determina a fundamentação dos currículos baseados na estética da sensibilidade, na política da igualdade, na ética e em uma concepção de educação como processo de formação na vida e para a vida. Da mesma forma, merecem destaque os Artigos 33 e 36, que apregoam uma educação pautada na justiça social, na dignidade humana e na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.



3

Alguns indicadores de nossa realidade



Os dados apresentados pelo Atlas da Violência 2020 (CERQUEIRA, 2020) demonstraram que, em 2018, uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. A violência contra a mulher e a consequente violação de direitos humanos atinge, todos os anos, milhares de brasileiras, e isso ocorre independente da classe social, do credo religioso, da orientação sexual e faixa etária. Segundo Lima (2020), dentre as diversas formas de violência às quais as mulheres são submetidas, pode-se mencionar o estupro, o abuso sexual, o feminicídio, o lesbocídio, a violência física, familiar, obstétrica, patrimonial, institucional e a violência moral.

Entretanto, os dados de violência contra a mulher devem ser analisados em contextos que considerem o crime dentro e fora da residência da vítima, bem como outros marcadores sociais como, por exemplo, raça, etnia e orientação sexual. O tipo de violência que a mulher negra, pobre, periférica, lésbica e transexual vivencia transcende o limite do fenômeno de gênero, pois intersecciona a questão de raça, classe e sexualidade, ou seja, para além de sofrer as consequências do machismo, as mulheres também sofrem com diferentes níveis de pobreza, o racismo, a transfobia e a lesbofobia. (LIMA, 2020)

Informações extraídas do Atlas da Violência 2020 (CERQUEIRA, 2020) indicam que, entre 2017 e 2018, houve redução de 8,4% no número de feminicídios, porém ao considerarmos

o marcador “raça”, veremos que a situação melhorou apenas para as mulheres não negras, acentuando-se ainda mais a desigualdade racial. Se, entre 2017 e 2018 houve uma queda de 12,3% nos homicídios de mulheres não negras, entre as mulheres negras essa redução foi de 7,2%. Analisando-se o período entre 2008 e 2018, essa diferença fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4%.

Para além desses marcadores, as mulheres também enfrentam a violência doméstica – e são mortas dentro de suas residências –, que precede e contempla grande parte dos homicídios cometidos contra mulheres. Em 2015, demos um passo importante na legislação nacional com a tipificação criminal dada pela Lei nº 13.104, que qualificou o crime de homicídio de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher como crime de feminicídio, como já mencionamos anteriormente.

O feminicídio é considerado o ato final de inúmeras violências sofridas por mulheres por meio da ação de pessoas conhecidas, em geral, companheiros das vítimas. Um estudo realizado em 11 cidades estadunidenses, com a análise de 220 casos de feminicídio, verificou que 70% das vítimas sofriam violência física do parceiro íntimo antes do assassinato. O estudo também demonstrou que o acesso a armas de fogo, a dependência química e o fato de vítima e agressor residirem no mesmo endereço são fatores de risco importantes. (CERQUEIRA, 2020, p.39)

Ao considerar o local de residência de vítima e agressor, bem como os locais de morte de homens e mulheres no Brasil, vê-se que a taxa de homicídios na residência ficou constante

entre 2008 e 2013, aumentou 8,3% entre 2013 e 2018 e houve estabilidade entre 2017 e 2018. Ao passo que a taxa de homicídios ocorridos fora da residência da vítima segue a mesma tendência da taxa geral de homicídios e da taxa total de homicídios de mulheres no país, com quedas nos períodos entre 2013 e 2018 e entre 2017 e 2018 (redução de 11,8% em ambos os períodos), e aumento no decênio 2008-2018 (3,4%). (CERQUEIRA, 2020)

Para as mulheres não há lugar seguro. No início de 2019, a ONG Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) encomendou ao DataFolha uma pesquisa para avaliar o impacto da violência contra as mulheres no Brasil. Os dados da pesquisa estão em consonância com outros estudos e demonstram que grande parte das mulheres que sofreram violência dizem que o agressor era alguém conhecido (76,4%). Mulheres pretas e pardas são mais vitimadas do que as brancas; as jovens, mais do que as mais velhas.

Outro dado alarmante se relaciona aos casos de assédio. Segundo o levantamento da pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva e pelo Instituto Patrícia Galvão, em 2019, 97% das mulheres afirmaram ter sofrido assédio no transporte público e privado no Brasil. Para que a pesquisa fosse realizada, os institutos entrevistaram 1.081 mulheres que utilizaram transporte público ou privado (táxis e transporte por aplicativo) nos 3 meses anteriores à data do início do estudo. As entrevistadas foram ouvidas em todas as regiões do Brasil. Quase todas as mulheres responderam que já passaram por ao menos uma das situações como: olhares insistentes (41%) no transporte coletivo, (10%) no transporte por aplicativo e (11%) no táxi, cantadas indesejadas (33%) no coletivo e (9%) nos aplicativos e táxis.

Outra pesquisa realizada no Brasil e em mais três países (Índia, Quênia e Reino Unido), encomendada pela organização internacional ActionAid, entrevistou 2.560 jovens (homens e mulheres) entre 14 e 21 anos, nos quatro países, e teve o objetivo de investigar quando e onde começa a exposição ao ódio contra as mulheres, e como as experiências de assédio sexual ocorrem durante a adolescência. A pesquisa revelou que o temor cotidiano sentido por meninas é maior no Brasil do que nos outros países citados. O estudo divulgado em janeiro de 2019, mostrou que 53% das brasileiras entre 14 e 21 anos convivem diariamente com o medo de serem assediadas. O medo diário do assédio afeta 41% das adolescentes entre 14 e 16 anos, aumentando para 56% na faixa etária entre 17 e 19 anos, e chegando a 61% entre as brasileiras entre 20 e 21 anos, o que sugere que a consciência sobre os riscos aos quais as mulheres ficam expostas aumenta com o passar do tempo.

Em contrapartida, a pesquisa também demonstrou que a conscientização sobre o assunto parece estar crescendo nessa geração. Ao serem questionados sobre o nível de tolerância a determinadas agressões, 88% dos jovens (meninos e meninas brasileiros) consideraram comentários negativos sobre a aparência de meninas inaceitáveis, e 85% se mostraram totalmente intolerantes a piadas sexuais envolvendo garotas – os melhores resultados entre os países.

Em todos os países, os dados demonstraram que os jovens acreditam que a educação é a melhor forma de combater o assédio contra meninas e mulheres (80%). No Brasil, 59% disseram que o caminho é ensinar os meninos nas escolas sobre como tratar as meninas; 54% apontaram a educação de meninas, também nas salas de aula, sobre como denunciar assédios como medida importante; e 41% acreditam na necessidade de conscientizar professores a levarem as denúncias a sério, mesma porcentagem dos que afirmaram também ser importante educar as famílias.

A situação das pessoas LGBTQIAPN+ é ainda mais grave, visto que os indicadores de violência contra essas pessoas são escassos. Isso ocorre tanto pela ausência de informações relativas à identidade de gênero e orientação sexual no censo, nos registros de ocorrência do sistema de segurança pública ou ainda qualquer outro sistema de compilação de dados do Estado brasileiro, como pela subnotificação e pela invisibilização estrutural da existência mesma das pessoas LGBTQIAPN+.

O Atlas da Violência de 2020 nos mostra que, de 2011 a 2018 houve um pico de denúncias de violência contra pessoas LGBTQIAPN+. Em 2012 foram notificados 3.031 casos, dos quais 405 se concentraram no estado de São Paulo. Registrou-se, também, um aumento de 127% nas denúncias de homicídio de pessoas LGBTQIAPN+ entre 2011 e 2017, com redução de 28% na passagem para 2018. Contudo, houve um aumento de 88% nas



denúncias de tentativa de homicídio entre 2017 e 2018. É imprescindível destacar que as vítimas são majoritariamente negras, e que mulheres são mais vitimadas que homens.

O Relatório anual de mortes violentas do GGB (2020) corrobora a tendência de queda no número de mortes apontada no Atlas da Violência 2020 (CERQUEIRA, 2020). De acordo com o GGB, a cada 20 horas, ocorre uma morte por Lgbtphobia no Brasil. O grupo registrou a ocorrência de 329 mortes violentas de LGBTQIAPN+ em 2019, sendo 297 homicídios e 32 suicídios. Na contabilização dessas mortes, foram notificados 174 gays (52,8%), 118 travestis e transsexuais (35,8%), 32 lésbicas (9,7%) e 5 bissexuais (1,5%). Ao analisar, em termos relativos, o número de mortes de pessoas trans em 2019, e considerando a estimativa de um milhão de travestis e transsexuais no país, é possível afirmar que o total de 118 mortes sinaliza que o risco de uma pessoa trans ser assassinada é aproximadamente 17 vezes maior do que um gay.

Desde 2009, o projeto de pesquisa *Trans Murder Monitoring* (TMM) monitora e realiza relatórios de homicídios de pessoas trans e com diversidade de gênero em todo o mundo. Seu último relatório indica que, entre 1 de janeiro de 2008 e 30 de setembro de 2019, 3314 pessoas



trans foram assassinadas ao redor do mundo, sendo 2608 casos na América Latina e 61% delas profissionais do sexo. Desde o início do levantamento, o Brasil tem sido o país que mais reporta assassinatos de pessoas trans no mundo. Apenas entre outubro de 2018 a setembro de 2019, somou-se um total de 331 homicídios reportados de pessoas trans entre 74 países em todo o mundo: o Brasil registrou 130 mortes, seguido do México (65) e Estados Unidos (31). (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020, p.56-57)

Outras formas de violência, pouco detectáveis por levantamentos quantitativos, também confirmam a urgência do enfrentamento da discriminação e opressão de gênero em nossa sociedade. No contexto escolar, por exemplo, é difícil mensurar a permanência e/ou trajetória educativa de pessoas LGBTQIAPN+, uma vez que a orientação sexual e a identidade de gênero não são dados coletados no sistema de cadastro escolar. Essa problemática, contudo, solicita novas formas de construção do conhecimento capazes de abarcar a emergência do reconhecimento de identidades na constituição dos sujeitos que vivenciam os espaços formais de educação, e quais formas de violência esses espaços conservam e (re)produzem a fim de negar identidades distantes da norma organizadora das instituições escolares no ocidente.

Entre dezembro de 2015 e março de 2016, organizações não-governamentais de sete países da América Latina realizaram uma pesquisa, por meio virtual, a respeito da vivência escolar de jovens LGBTQIAPN+. Os resultados indicam que a maioria dos estudantes que se identificam como LGBTQIAPN+ se sentem inseguros na escola. Os resultados da pesquisa foram apresentados em audiência pública das comissões de Relações Exteriores e de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados.

A pesquisa foi feita com estudantes do ensino básico, com idade acima de 13 anos e que se identificavam como LGBTQIAPN+. No Brasil, 1.016 adolescentes responderam ao questionário, feito pela internet, de forma anônima. E o cenário é o seguinte: 73% desses estudantes sofrem *bullying* homofóbico; 60% se sentem inseguros nas escolas; e 37% já sofreram violência física, de acordo com a Agência Câmara Notícias.

Com relação especificamente ao Instituto Federal de São Paulo, as questões de gênero suscitam reflexão, em primeiro lugar, a partir da disparidade de gênero. Tal disparidade, já documentada em diversos espaços da sociedade brasileira, também se faz presente em nossa instituição tanto na composição do grupo de servidores, em que 39% são mulheres, e 61% homens, quanto no acesso aos cursos, conforme dados do Relatório de Gestão 2018.

Nos cursos técnicos, as mulheres não ultrapassam 47% na modalidade integrada ao ensino médio, e a disparidade é acentuada nos cursos concomitantes e subsequentes com 34% de estudantes mulheres e 66% homens. Já no Ensino Superior, há certo equilíbrio apenas nos cursos de licenciatura. Nos cursos de Bacharelado e Tecnologia, as mulheres não ultrapassam 35%, e quando se considera o ingresso por meio de cotas de escola pública e étnico-racial, vê-se que as mulheres negras das escolas públicas representam apenas 30% dos ingressantes, o que pode indicar a dificuldade de acesso à política pública de cotas e a possibilidade reduzida de ocuparem postos de trabalho melhor remunerados. (ANUÁRIO IFSP N.º 2, 2012 – 2016).



4

Princípios éticos e políticos para uma educação não sexista

Uma instituição também se caracteriza por suas condutas, isto é, pelas práticas que realiza ao relacionar-se com pessoas e grupos e que resultam de deliberação tanto das instâncias que a governam, como dos agentes que cumprem as deliberações dadas pela autoridade institucional.

A conduta humana se caracteriza pela deliberação, ou seja, o agir humano é precedido pela liberdade de decidir e pela responsabilidade ante as consequências desse agir, por isso mesmo, o termo grego *ethos* se refere à conduta e não só a resposta automática ao estímulo, que caracteriza o comportamento.

Nesse sentido, é possível afirmar que há no IFSP uma conduta com relação ao gênero e à sexualidade, ancorada nos documentos já mencionados na seção Marco Legal. É preciso dizer que os fenômenos do cotidiano e das vivências institucionais precedem às normativas, criadas no intuito de atender as demandas da comunidade e o cumprimento de leis federais e acordos internacionais, isto é, a existência das normas não garante a transformação da conduta. A declaração de irrelevância das questões de gênero e sexualidade, por exemplo, já constitui uma deliberação, que orientará uma conduta institucional a qual está sujeita à responsabilidade por tal declaração.

Por outra parte, como instituição estatal e pública, o IFSP também tem sua conduta sujeita a princípios éticos emanados da leitura das leis e normas que regulamentam suas práticas e, nesta seção, vamos apresentar os valores expressos em normas que apontam para a relevância das questões de gênero e sexualidade que se apresentam à nossa prática cotidiana institucional e educativa.

Dito de uma forma simples, a ética defende a dignidade humana e se opõe à negação dessa mesma dignidade, sendo a violência toda ação ou omissão que resulta na redução da pessoa e dos grupos humanos a objetos de decisões de outras pessoas ou grupos humanos. Portanto, não se objetificam nem pessoas, nem grupos sociais. Uma interação social e pessoal ética é aquela em que os agentes entram, permanecem e saem na integridade de sua condição de sujeitos, isto é, tendo respeitadas a sua consciência, a sua liberdade, a sua responsabilidade e a sua discursividade.

Considerando os fundamentos legais quanto ao respeito à dignidade humana no que toca ao gênero e à sexualidade já apresentados e que esta é uma instituição organizada em torno da Educação, a reflexão acerca dos princípios éticos que nos prescrevem é uma necessidade que precede nossa prática institucional e educativa.

A Educação se constitui de dimensões pedagógicas/educativas, políticas e éticas. Essas dimensões se refletem no Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe sobre a "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", tripé indispensável e fundamental para a construção de conhecimento, uma vez que visa a produção de conhecimento socialmente relevante, a

consolidação do diálogo com os diversos setores da sociedade e a formação acadêmica articulada com demandas sociais.

De forma simplificada, tem-se atribuído ao ensino o objetivo de transmitir os conhecimentos historicamente construídos e socialmente legitimados, sendo o papel do/a educador/a a socialização desse corpo de saberes e, sua responsabilidade, a qualidade dessa transmissão. Mas a pedagogia não se encerra apenas nos aspectos formais, técnicos e metodológicos. A atuação pedagógica também possui uma dimensão política, uma vez que o saber sistematizado não possui sentido sem vínculo com a sociedade em que se insere. Nesse caminho, não é possível considerar o/a educador/a simplesmente como um transmissor de conhecimentos, pois a educação se efetiva apenas na sua inserção social, concretamente definida.

A pessoa humana é um ser histórico e a sua história é um processo de constante mudança e transformação. O acesso ao conhecimento é uma forma de desenvolvimento da consciência (através da abstração da realidade concreta), daí o seu caráter transformador. Tornando-se consciente da condição humana, o indivíduo deixa de ter consciência de si para ter uma consciência para si, sendo consciência objetivada, recupera a concepção histórica do desenvolvimento do gênero humano e o seu papel nesse percurso.

Paulo Freire, educador brasileiro, defendia que a educação deve ter um caráter revolucionário, por meio da qual os oprimidos possam reconhecer-se como oprimidos, despertando a consciência e a autonomia, o que o conduzirá à sua libertação e humanização. Para tanto, o/a educador/a não pode reproduzir mais uma faceta

da opressão, dirigindo, manipulando, adaptando as pessoas ao mundo, mas sim, deve adotar postura dialógica e responsável. Freire faz a crítica à concepção “bancária” de educação, em que o/a educador/a é o sujeito e o/a educando/a, objeto da educação. Para que a educação seja transformadora, considera a ação educativa orientada no sentido da humanização de ambos, “implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.67). Sendo assim, sugere que a educação seja problematizadora, insira-se criticamente na realidade, estabeleça uma forma autêntica de pensar e atuar, ser e estar no mundo.

Nessa direção, a Educação também assume a sua dimensão política e o/a educador/a deve adotar um papel de engajamento, que transcende a sala de aula e estende-se à imersão no cotidiano do corpo discente. Educar é se propor a mudanças nos gestos, nas atitudes e nos comportamentos. Reflete um compromisso constante com o papel transformador da Educação. O/a educador/a deverá estar atento/a em buscar novas estratégias, em mobilizar ações, em organizar projetos, pensando sempre no sentido de criar interlocuções com a sociedade e com o entorno da escola, um dos papéis da Extensão como parte do tripé da Educação.

Essa dimensão nos leva imediatamente à dimensão ética da Educação, pois, no sentido transformador, a Educação também assume a instrumentalidade para a redução das desigualdades socioeconômicas e culturais entre indivíduos. O desenvolvimento da

Educação numa perspectiva crítica da realidade é a forma em que as diferenças podem ser evidenciadas e valorizadas. É de imprescindível relevância que a Educação valorize a diversidade e reconheça as opressões. Esse é o papel problematizador que a Educação deve assumir.

A Educação que valoriza as diferenças abre também a possibilidade para uma nova construção de conhecimentos, que são aqueles partilhados entre uma cultura universal, sistematicamente construída e aqueles de culturas particulares. Dá-se, a partir dessas novas interações, novos pontos para reflexão novas perguntas e novas respostas. Daí surge a prática do/a educador/a pesquisador/a no seu aspecto crítico-reflexivo. Nesse sentido, também deve ser um compromisso do/a educador/a manter-se constantemente atualizado/a, buscar novas perspectivas de conhecimentos e novas práticas, o que pode ser efetivado a partir de programas de formação continuada, de modo que se construa uma relação direta entre o conhecimento teórico aplicado à prática educativa. No processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário que as diferentes linguagens e culturas, formas de se ver e se identificar sejam reconhecidas. A Educação faz parte de um processo de comunicação, sendo que conteúdos devem ser assimiláveis. A Educação é, dessa forma, um processo dialógico e a partir desse processo constroem-se novos conhecimentos. Sendo troca, educadores/as e educandos/as se transformam em sujeitos reais na construção de sua autonomia. E é a partir dessas trocas que se estabelecem as bases da Educação: Ensino, Pesquisa e Extensão.



4.1 *Princípios e valores*



Na difícil, mas necessária, tarefa de refletir e delinear nossos princípios e valores mais importantes, nos deparamos com o inevitável batimento entre deontologia e axiologia, entre determinação e liberdade. São muitas as possibilidades de abordagens e das quais podem decorrer incontáveis princípios e valores, por isso, partiremos do reconhecimento da legitimidade dos princípios, valores e regras que já estão em nossa constituição e em todo aparato normativo (moral) e conceitual (ético) expresso e consolidado na jurisprudência e nas leis brasileiras. Isso não significa dizer que nossos princípios e valores possuem uma origem única ou que se referem a uma temporalidade que diz respeito apenas ao passado, eles compõem algo que é, ao mesmo tempo, produto e produtor de humanidades, ou

seja, algo que, como tudo que é humano, não se permite aprisionar em um tempo ou em apenas uma perspectiva teórica, mas remete a múltiplas temporalidades, como a da promessa de um futuro melhor ou a da urgência da transformação de uma realidade que é injusta no presente. Da mesma forma, partir da legitimidade expressa nas leis nacionais e internacionais, especialmente os princípios basilares de nossa Constituição, não significa defender que estas normas ou os elementos que as fundamentam sejam perfeitos e não careçam de aprimoramento e de correções, ao contrário, ao postular a historicidade/ humanidade de tais princípios, valores e normas, reconhecemos a necessidade de pensá-los e repensá-los constantemente, em um movimento permanente de aperfeiçoamento, pois tudo que é humano é dotado de uma incompletude fundamental que lhe garante a possibilidade de liberdade e transformação.

Também consideramos importante destacar, desde esse ponto, que a enunciação desses valores e princípios não significa que eles não possam se desdobrar em outros “subvalores” ou “subprincípios”, nem tampouco que não possam ser enunciados de um modo diferente, sem que isso significasse o abandono dos sentidos assumidos pelo Núcleo.

Portanto, os princípios e valores aqui assumidos e enunciados significam uma atitude conceitual e prática (uma *práxis* e uma *léxis*) diante da realidade e dos sentidos e significados que são produzidos nesta e para esta mesma realidade.

4.1.1 *Justiça*



A justiça pode ser vista como uma categoria ética, uma virtude e um processo social. Vamos discutir cada um desses aspectos, dentro de um contexto de mediação das relações de gênero e de diversidade da vivência sexual e afetiva.

A justiça como categoria ética: Sendo *a ética a discussão racional da conduta que afirma a dignidade humana nas relações sociais e interpessoais*, de modo a prevenir a violência, compete a essa discussão racional estabelecer uma escala de valores pelas quais se ordenam as tomadas de decisão que levam à conduta.

Para maior clareza, cabe definir os **valores éticos** como os critérios de decisão que utilizamos para estabelecer a nossa conduta. No campo social dos costumes, da moral e do

direito, esses critérios são fontes das normas sociais. Chamamos de **escala de valores** a ordem de importância pela qual examinamos os valores éticos em nossas decisões e chamamos de **princípios** os primeiros valores dessa escala, o que inclui os valores que utilizamos para construí-la, como é o caso da **justiça**.

Pela própria definição que assumimos de ética, a **dignidade humana** se apresenta como o primeiro valor, a que chamamos de **princípio dessa escala**. Por sua vez, a **justiça** é a categoria ética pela qual se estabelece a **ordem** por que esses valores se apresentam em sequência, quando necessitamos de uma decisão ética, isto é, diante de uma situação em que há risco de violência. Nesse sentido, a violência é uma categoria ética negativa, é uma relação interpessoal ou social em que uma pessoa ou grupo humano é instrumentalizado, coisificado ou transformado em objeto das decisões e ações de outras pessoas e grupos. A relação de violência é, portanto, aquela em que se **nega**, implícita ou explicitamente, passiva ou ativamente, a dignidade humana.

Definimos, inicialmente, a justiça como **a categoria que ordena os valores para a afirmação da dignidade humana em todas as decisões sobre a conduta**, de modo que ela se constitui em um **princípio** dessa escala, sendo precedida necessariamente pela **dignidade humana**, que é a sua referência. Apresentado esse aspecto inicial da justiça, podemos nos interrogar como ordenamos os valores por meio da justiça e, para tanto, precisamos examinar a justiça como **virtude ética**.

Justiça como virtude¹ ética: A categoria ética da **virtude ética** tem por característica a qualidade de ser aprendida mediante o esforço pessoal, por ser desenvolvida pelo hábito e por conduzir a conduta a um resultado ético, ou seja, o bem. Desse modo, nenhuma pessoa é naturalmente justa ou injusta, mas a justiça, tanto no campo pessoal como no social, depende de aprendizado. Do ponto de vista **social**, a justiça é, portanto, uma **construção histórica e sistemática** de escalas de valores que afirmem a dignidade humana. Dizemos sistemática porque o aprendizado da justiça não é espontâneo. É possível, por exemplo, a um grupo social repetir indefinidamente um cotidiano de violências, pela simples atitude acrítica de não examinar os seus hábitos e vícios. A ruptura de um cotidiano de violências só é possível se há um questionamento explícito das práticas sociais, ou seja, de um exame e uma reflexão que resultem na organização de **um discurso sobre a ordem dos valores sociais**, em outras palavras, uma sistematização sobre a justiça. Essa sistematização é uma atividade prática, pois é preciso observar o que ocorre em sociedade, identificar as violências e buscar saná-las com novas condutas. Não por acaso, Aristóteles distinguiu a sapiência teórica – a *sofia* dos gregos – dessa sabedoria prática, de decidir na direção do bem e da felicidade – à qual chamou de *phronesis*. Portanto, como virtude ética no campo social, a justiça consiste no exame crítico das práticas sociais, para identificação das relações de violência e de suas desconstruções por meio de condutas éticas, sejam elas inovadoras, restauradoras ou reparadoras. Cabe então perguntar sobre como se dá a **vivência histórica** dessa virtude na sociedade.

Justiça como processo social: As primeiras propostas de prática social da justiça resultaram em modalidades de ação, hoje bem conhecidas e ainda praticadas, a saber:

Justiça compensatória ou meritória, que consiste em dar à pessoa aquilo que ela tem direito de pretender, ou seja, aquilo que ela merece, como proposto por Hugo Grócio (1625). Contudo, do ponto de vista histórico, a proposta de uma justiça compensatória remonta, de forma negativa, à modalidade das leis de talião, como o código de Hamurabi, “olho por olho, dente por dente”, dando origem ao termo “retaliação” como forma primitiva de justiça. Num sentido mais construtivo, é o ponto de partida da justiça, na medida em que **toda pessoa humana tem o direito de pretender o respeito à sua dignidade e é merecedora de tal respeito**. Devem-se observar as outras modalidades de ação pela justiça, uma vez que a justiça compensatória não é suficiente para efetivar toda a justiça, dado que o mérito pode ter sido impedido em razão de violência. Por esse motivo, a justiça compensatória não se confunde com a meritocracia, na medida em que essa consiste no **vício de excesso** de compreender que é suficiente o reconhecimento do mérito para que haja justiça, sem outras modalidades de ação.

Justiça comutativa ou corretiva, fundamentada no princípio de que a justiça se orienta pela **igualdade**. A justiça comutativa estabelece que em todas as relações sociais, sobretudo nas de troca, devem se igualar as vantagens e as desvantagens de cada parte, sejam elas voluntárias ou involuntárias.

1 - Utilizaremos o termo virtude por ser ainda usual em nossa língua, embora inapropriado, pois estamos cientes de que sua origem é fortemente vinculada ao gênero, dado que “vir”, no latim clássico designa exatamente a pessoa humana de morfologia masculina; ao passo que “homo” designava todo o gênero humano. O termo grego para virtude, que é “areté”, é normalmente traduzido por “excelência”, que também não é uma tradução consensual, sendo o seu uso na ética considerado muito específico e, para o escopo desse documento, inadequado à compreensão do significado de “qualidade ética de interação humana” que os termos “areté” e “virtus” possuem respectivamente no grego e no latim.

De forma ampla, a justiça comutativa também se expressa em máximas como “a cada direito corresponde um dever”, “quem tem o bônus também deve ter o ônus” e similares, pois tratam de compensações e correções entre vantagens e desvantagens obtidas nas relações. A contribuição dessa perspectiva é a de enfatizar a necessidade de correção nas ações de modo a manter a igualdade entre as partes.

Justiça distributiva ou proporcional, também fundamentada no princípio de **igualdade** e similar à justiça compensatória, propõe retribuir a cada um conforme o que lhe é devido, proporcionalmente à sua contribuição ou mérito. Aplicam-se aqui as mesmas distinções para a justiça distributiva e a meritocracia, já dadas para a justiça compensatória. Tanto a justiça comutativa como a justiça distributiva foram discutidas inicialmente por Aristóteles (2021) na sua *Ética a Nicômaco*, no séc. IV a.C. A contribuição dessa perspectiva é a de enfatizar a proporcionalidade no âmbito da igualdade, entretanto, por manter uma visão ainda ideal de igualdade, é submetida a uma crítica contemporânea da **diferença**.

Justiça distributiva contemporânea ou justiça como equidade. A ampla discussão sobre a justiça na filosofia moderna, no iluminismo e na contemporaneidade se deparou com um novo elemento no século XX: a diferença. De fato, os estudos críticos e historiográficos sobre o pensamento ético, filosófico, sociológico, político foram instrumentalizados pelo racismo e eurocentrismo do que seria essa “pessoa racional de direitos” da ética e mesmo, dos

direitos do cidadão da Revolução Francesa. De diversas frentes de pensamento surgiram críticas: da teoria crítica da sociedade, proposta pela Escola de Frankfurt; o estruturalismo, o pós-estruturalismo em Lyotard e Foucault; a fenomenologia existencial de Sartre e Simone de Beauvoir; a destacada crítica ao colonialismo e pós-colonialismo de Fanon (1961), que no Brasil encontrou expressão inicial em Gislene Santos (2005) e diversas outras fontes apontaram para uma direção incômoda. A justiça como igualdade possuía um grave limite que era a ausência de um estado inicial de igualdade que pudesse servir de referência às ações. Com isso, a discussão ética dedicou-se ao **exame crítico da diferença** e suas consequências para a prática da justiça. Entre essas discussões, teve grande efetividade a proposta de **justiça distributiva como equidade** de John Rawls (2000). Nessa perspectiva, abre-se mão de uma visão utópica de restauração da igualdade por uma visão mais pragmática de que a desigualdade tende a permanecer na história e que, portanto, justa é a sociedade que atende a dois princípios: o princípio da liberdade individual e o princípio de igualdade democrática. Contudo, o princípio de igualdade democrática é delimitado pela visão pragmática de desigualdade permanente, portanto ele precisa se concretizar por meio de: a) ações que favoreçam aos grupos que estão em desvantagem permanente ou prolongada na sociedade; e b) ações que destinem lugares de poder e de produção a esses grupos, de modo a estabelecer oportunidades a eles numa sociedade competitiva. Desse modo, as propostas de justiça distributiva como equidade fundamentaram as chamadas **ações afirmativas** como modalidade de ação justa social.



A ação justa no contexto de gênero e sexualidade, aplicada às vivências institucionais, surge de conflitos sociais existentes com relação a violências praticadas contra pessoas e grupos de gênero e sexualidades discriminados pela sociedade. A fonte da violência é a decisão de pessoas e grupos em promover o preconceito e o ódio contra pessoas que possuem corpos diferentes – como é o caso do corpo e do gênero femininos, que se tornam objetos de pessoas e grupos machistas – e sexualidades diversas da heterossexual aparente – que se tornam objeto de homofobia, transfobia e outras formas de violência.

Não foi por acaso, também, que a própria evolução da discussão ética chegou à categoria da **diferença, como elemento visado pela violência**, pois, na medida em que a ética evoluiu, em que a dignidade humana alcançou status de valor e princípio das decisões sociais e políticas, também os grupos hegemônicos e opressores precisaram criar estratégias de desumanização, coisificação do outro para oprimi-lo, por meio de diferenças até imaginárias. Nesse cenário brutal, em que machismo, feminicídio, homofobia, transfobia e negação de existência das pessoas intersexo gera diariamente mortes na sociedade brasileira, uma instituição educacional necessita de um posicionamento ético explícito e eficaz no combate à promoção cultural da dignidade humana em suas diferenças. Isso implica em respeitar a dignidade humana das pessoas em seu gênero e em sua sexualidade, enfrentar o ônus das ações necessárias para que tal dignidade seja afirmada, efetivar as ações reparadoras que deem a devida oportunidade de participação social, política e, no caso da escola profissional, no mundo do trabalho a grupos que são reiteradamente agredidos, até mesmo à morte, pela sociedade brasileira.

4.1.2 Igualdade



De acordo com o dicionário Houaiss, igualdade pode significar:

[...] fato de não se apresentar diferença de qualidade ou valor, numa comparação, mostrar-se as mesmas proporções, dimensões, naturezas, aparências, intensidades; uniformidade, paridade; estabilidade [igualdade de oportunidades] [...] princípio segundo o qual todos os homens [e mulheres] são submetidos[as] à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações. (HOUAISS, 2001, 1569 [acréscimo nosso])

A possibilidade de múltiplas significações e a deriva característica dos sentidos no uso do termo “igualdade” impõem que, ao menos, sinalizemos

para onde queremos apontar ou qual o sentido (ou jogo de sentidos) que desejamos atribuir ao termo, de modo que ele se integre assertivamente à rede de significados aqui assumidos e defendidos, especialmente no tocante ao princípio da democracia e horizontalidade, tendo em vista o caráter fundamental que a igualdade terá em nossa compreensão de democracia e de participação democrática. Portanto, igualdade será compreendida em uma relação intrínseca e indissolúvel com a política, a ética, a história e a cultura. Nesse sentido, ela é indissociável da ideia de liberdade e de dignidade humana assumidas neste documento.

Considerando que não dispomos da pretensão de expor aqui toda complexa e ampla discussão filosófica sobre igualdade que permeia os diferentes campos do saber, especialmente o da Filosofia e do Direito, pontuamos apenas que, assim como indicado por Barros (2009, p. 14-18), “a igualdade é antes de tudo um sentimento” e é também “um direito fundamental do ser humano”.

Isto significa que ao nos referirmos à igualdade não estamos nos dirigindo especificamente às identidades biológicas, mentais e/ou físicas. Implica antes em assumir e respeitar o direito à singularidade ao mesmo tempo em que compreendemos esse direito como algo inerente a toda pessoa, sem o qual ela não alcança de fato status de pessoa ou só o alcança precariamente e de modo indigno. Ou seja, consiste em um direito que é, a um só tempo, singular e universal, coletivo e individual, formal e material, seja do ponto de vista da DUDH: “Artigo 1º. Todas as pessoas nascem

livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade [...]” (ONU, 1948), ou do modo como esse preceito é assumido e expresso em nossa constituição:

Art.5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos seguintes termos: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988)

Entendemos, assim como Barros (2009, p. 15), que “para a manutenção da dignidade humana, a sociedade deve atribuir a cada um e a todos os seus componentes o mesmo grau de oportunidade, ônus e benefício”. Assim, em nossa compreensão de igualdade, há uma preocupação fundamental com a sua materialidade, com sua efetivação real a partir das condições materiais que sustentam e embasam a vida humana, sem que isso signifique a subordinação da ética aos postulados da economia, sem que a preocupação com a produção se sobreponha às necessidades éticas, culturais, estéticas e psicológicas das pessoas e de grupos de pessoas. Ou seja, a nossa compreensão de igualdade enseja uma atitude crítica e um compromisso efetivo das pessoas, dos grupos, das instituições e do Estado com o combate à desigualdade e com a promoção da igualdade.

Conforme aponta Barros:

É que a Constituição, além de traduzir teoricamente, no pensamento de Rousseau, em Contrato Social, a mais legítima manifestação da vontade de todos os cidadãos, ainda exige um comportamento ético de cada um e de todos os constituintes, consagrando, já no pressuposto, o princípio da igualdade, tanto na formação do Estado como na percepção dos resultados de sua atuação. [...] É na Constituição, pois, que se institui o princípio da cidadania, atributo que faz do indivíduo um sujeito de direitos e deveres frente a toda a comunidade em que vive, de tal modo a patentear verdadeira reciprocidade entre o interesse coletivo e o interesse particular. Em outros termos, é na Constituição que se impõe, em maior amplitude, o tratamento igualitário, não só entre cidadãos, mas entre comunidade e cidadãos. (BARROS, 2009, p. 18)

Uma vez compreendida nesses termos, a Constituição Brasileira não coaduna com um Estado mercenário ou constituído fundamentalmente por agentes mercenários que sacrificam a dignidade humana em proveito do lucro ou de interesses particulares ligados à propriedade e à posse. Nesse sentido, nossa Constituição, assim como o significado de igualdade que assume, não pode ser reduzida à sua dimensão formal e/ou negativa/proibitiva. Como indica Barros (2009, p.21), para entendermos e respeitarmos a Constituição quanto à igualdade e à isonomia, é necessário que compreendamos também a sua dimensão afirmativa, no sentido

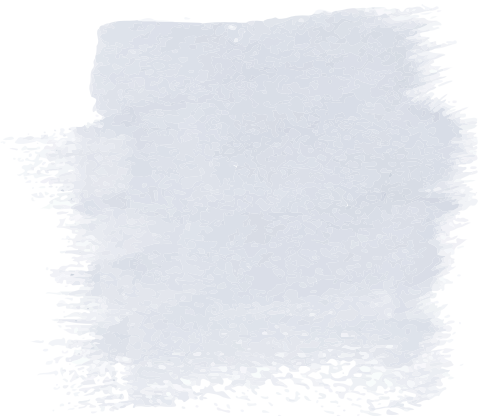
de compreender o seu comando como algo que implica em ações concretas do Estado, das instituições e de particulares para transformar a realidade injusta, desigual e discriminatória em uma mais igualitária e que respeite a dignidade da pessoa. Desse modo, não podemos aceitar e sermos coniventes com as desigualdades sociais, com violência contra as mulheres, contra as pessoas LGBTQIAPN+, e toda gama de injustiça e crueldade que ainda vigora em nossa sociedade e no mundo.

Assim, a igualdade aqui assumida tem por fundamento a dignidade humana, o reconhecimento de que toda pessoa é multidimensional e possui uma relação fundamental com todas as demais pessoas, especialmente no que tange essa dignidade. Aqui, o reconhecimento de sua identificação com outras pessoas é um processo diferente da imposição da condição de igualdade por um ato de força externa. Para um tirano, todos os seus súditos são também iguais, mas a igualdade imposta pela força é totalitária e se baseia numa desigualdade fundamental de poderes.

A igualdade fundada na dignidade humana nos ajuda a estabelecer que, mesmo nas diferenças que podemos encontrar entre as pessoas, há em todas algo que pode ser e é partilhado, como por exemplo a capacidade de construir e buscar a própria felicidade pessoal e, ao mesmo tempo, participar da construção de um bem comum histórico, que não é puramente individual. Somente pela defesa intransigente dessa igualdade fundamental é que podemos construir relações sociais justas, uma vez que a história mostra que o destino da negação dessa igualdade fundamental é a guerra, a violência e a morte, próprias dos processos totalitários. A igualdade implica no reconhecimento e na tolerância às diferenças, na descoberta de alternativas de vida criadas ou experimentadas pelos nossos semelhantes em sua jornada humana, entendendo que, embora cada pessoa possa e precise ter a sua escala de valores, a convivência entre diferenças, estabelecida pela igualdade, ocupa, em qualquer escala, a posição de um princípio, que rege os demais valores.



4.1.3 *Autonomia e liberdade*



Reportando-nos aos princípios anteriormente mencionados acerca da educação que leva à consciência e a autonomia, o que conduzirá à libertação e humanização, faz-se necessário que pensemos no sentido emancipatório da Educação. O conceito de emancipação remete-nos, em princípio a Kant, que relaciona o próprio Iluminismo ao esclarecimento, ou seja, para ele, a autonomia do sujeito acontece por meio do bom uso da sua racionalidade, quando ele poderá superar a menoridade e construir o conhecimento científico capaz de dominar e quantificar sua realidade, livre de crenças ou preconceitos. Posteriormente, Adorno amplia o conceito, retirando o seu domínio do campo individual (emancipação do sujeito) para o campo da realização coletiva, ou seja, a emancipação social, dada a partir da construção coletiva do conhecimento, capaz de superar o pragmatismo e a fragmentação científica e que possibilite desvendar os mecanismos de dominação e alienação social. Essa tradição filosófica é traduzida por Paulo Freire que constrói sua teoria pedagógica fundamentada nos valores humanistas, na perspectiva da transformação social.

Na perspectiva de Kant, a emancipação não é garantida pela autonomia (que constitui propriamente o sujeito racional do iluminismo), pois essa depende da vontade de toda uma coletividade, racionalmente esclarecida e livre para manifestar seu pensamento. “[...] é perfeitamente possível que um público a si mesmo se esclareça. Mais ainda, é quase inevitável, se para tal lhe for dada liberdade” (KANT, 2009, p. 11). A emancipação tem na sua visão, uma dimensão moral, relaciona-se à vontade individual.

Posterior a Kant, Marx também tratou do conceito de emancipação, mas trazendo o enfoque para o campo político, para o mundo concreto, percebendo que a emancipação não se consolida no campo individual, mas a partir de quando a coletividade transforma concretamente suas forças sociais em forças políticas:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forces propres) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2006, p. 37).

Adorno, também com forte influência marxista, proclama a necessidade de se resgatar o que Kant argumentou sobre o esclarecimento, mas analisando-o criticamente, uma vez que o esclarecimento por si só não é capaz de promover a emancipação. O conhecimento científico também pode ser produzido com a finalidade de se transformar em coisa, em mercadoria, em instrumento de dominação, sendo a verdade científica apenas um meio para justificar o procedimento, mas que perde o vínculo com a realidade, ou seja, ao mesmo tempo em que a racionalidade proclama uma sociedade emancipada, cria também estruturas de dominação e de impedimento da própria emancipação. Para ele, a educação deve entender esse aspecto da sociedade moderna e assumir a missão de formadora da consciência de indivíduos.

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, pp. 181-182).

Para Adorno, a dimensão de resistência quanto à prática educativa projeta-se com especial relevância na perspectiva do não assujeitamento dos indivíduos, parte de um conceito de inteligência mais amplo do que o saber formal e científico, mas baseado numa inteligência concreta, que entende o pensar e a realidade num processo dialético, que prepare o ser humano para o confronto com a experiência real e não para a experiência alienada de mundo.

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (ADORNO, 1995, p. 151).

Baseados nestes três aspectos da emancipação: o aspecto moral, o político e o social, Paulo Freire constrói a sua Pedagogia do Oprimido, a qual leva em consideração todo o acúmulo do conhecimento produzido em busca de uma construção emancipatória, mas extrapola o campo teórico em busca de uma práxis educativa. A emancipação em Paulo Freire revela-se através do conceito de humanização. Entende que a emancipação se efetiva a partir da ação concreta do homem no sentido de mudar, transformar a realidade:

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2005, p. 34).

Já na Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire é insistente na necessidade do pensar certo. Isso significa não apenas pensar logicamente, mas também eticamente. Para ele razão e liberdade são categorias constitutivas do ser humano e não podem ser dissociadas, sendo o ser humano um ser em construção, guiado pela necessidade ontológica de superar as determinações históricas. A esse processo de construção alia-se a consciência de sua inconclusão:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2010, p. 57)

Para Freire, a educação cumpre o papel de promover a conscientização da condição da existência humana, mas uma existência concreta e condicionada, que esse ser humano tem razão para conhecer e liberdade para decidir. Aproxima-se ao conceito iluminista, na medida em que:

A relação que há em Freire entre autonomia e libertação já ocorria no iluminismo, no entanto, o/a educador/a brasileiro propõe a libertação em relação às opressões da realidade social injusta causada pelo sistema capitalista, já os iluministas propunham a libertação em relação às opressões causadas pela tradição, pela religião e pelo Antigo Regime.

Tanto para os iluministas quanto para Freire, cabe à educação formar um sujeito crítico, que enquanto tal seja capaz de se libertar, se emancipar da condição de minoridade. Nesse sentido Paulo Freire é herdeiro do iluminismo. (ZATTI, 2007, p. 64)

Mas o que difere sua teoria do iluminismo é que ele defende que a emancipação depende de uma teoria de ação. Sintetiza assim as concepções tanto de Kant, quanto as de Marx e Adorno quando afirma que as pessoas, no uso de suas liberdades e racionalidade, chegarão a um nível de consciência esclarecida. E que estas liberdades devem ter como referência a coletividade, sendo a humanidade heterônoma,

produtora de relações desiguais, que criam sistemas opressivos e desvelam estruturas de submissão, que devem ser superadas.

Assim, liberdade pode ser considerada como um sinônimo de autodeterminação, independência, autonomia, sendo uma expressão genuína da essência humana. No seu sentido ético reporta ao direito de escolha de indivíduos, independentemente de qualquer determinação externa. Contudo, esse direito pressupõe que para exercê-lo faz-se necessário que exista a responsabilidade individual sobre os próprios atos, sendo associado ao de consciência, poder, dever e da condição humana. São elementos constitutivos da liberdade a diversidade, a possibilidade e a independência. Diversidade no sentido de poder escolher, poder optar, em negar quaisquer determinismos; possibilidade se referindo ao poder de manifestar-se ou de silenciar-se diante de algo; e independência manifesta-se no sentido de negar-se ao constrangimento ou coerção. Em resumo, é o poder da vontade em se autodeterminar, em poder optar por agir ou não agir, e com isso, o de não haver coação por nenhuma força nem exterior e nem interior.

Nesse sentido, a liberdade compreende também questionamento e transformação, sendo uma prática política. É a possibilidade de transcendência, a ação pela qual a pessoa executa o movimento de ultrapassar a si mesma no confronto a quaisquer determinismos. Dito isso, a compreensão da liberdade ultrapassa o individualismo, posto que o ser humano é um ser cultural e vive sua experiência humana a partir da transformação do mundo pelas suas ações (trabalho), situadas num contexto histórico e social, o que faz impossível a liberdade fora da condição de humanidade, e reitera todos os demais princípios aqui elencados.

A humanidade se revela pelo e no trabalho, na ação social, na práxis. A liberdade assim, não se reduz a uma dimensão individual e/ou formal, mas se relaciona também ao interesse coletivo e material, pois é a partir dela que a vida, em todas as suas dimensões, se realiza pelo e no trabalho, este último compreendido aqui como a possibilidade de transformar-se ao mesmo tempo em que transforma o mundo.



4.1.4 *Dignidade Humana e Promoção dos Direitos Humanos*



Derivam das perspectivas relacionadas aos conceitos de emancipação alguns valores fundamentais para a construção de um sistema internacional de proteção aos direitos humanos, justamente na medida em que a dignidade da pessoa humana no pensamento de Kant deve ser considerada como um fim em si mesmo e em função da sua autonomia enquanto ser racional.

*[...] Conseqüentemente, é na **liberdade** inerente aos seres humanos, enquanto entes racionais submetidos a leis morais, ou seja, na personalidade humana, que se funda todo o sistema internacional de proteção aos direitos humanos. [...] É por essa razão que se identifica na obra de Kant, o mais radical dos pensadores da Modernidade, a base para a construção da contemporânea filosofia dos direitos humanos. Afinal, todo o sistema internacional de proteção dos direitos humanos nada mais é do que uma tentativa de restauração do paradigma da modernidade jurídica diante da irrupção do fenômeno totalitário. Por isso, a concepção kantiana a respeito da **dignidade** é essencial à atribuição*

de significado jurídico ao termo e, logicamente, para a determinação do sentido do alcance do princípio da dignidade da pessoa humana.

*Para Kant, a dignidade é o valor de que se reveste tudo aquilo que não tem preço, ou seja, não é passível de ser substituído por um equivalente. Dessa forma, a dignidade é uma qualidade inerente aos seres humanos enquanto entes morais: na medida em que exercem de forma autônoma a sua razão prática, os seres humanos constroem distintas personalidades humanas, cada uma delas absolutamente individual e insubstituível. Conseqüentemente, a dignidade é totalmente inseparável da **autonomia** para o exercício da razão prática, e é por esse motivo que apenas os seres humanos revestem-se de dignidade.*

*O grande legado do pensamento kantiano para a filosofia dos direitos humanos, contudo, é a **igualdade** na atribuição da dignidade.*

Na medida em que a liberdade no exercício da razão prática é o único requisito para que um ente se revista de dignidade, e que todos os seres humanos gozem dessa autonomia, tem-se que a condição humana é o suporte fático necessário e suficiente à dignidade, independentemente de qualquer tipo de reconhecimento social. (CUNHA, 2005)

Os grifos nessa citação são nossos e têm esse destaque para trazermos à reflexão algumas das condições inalienáveis para a constituição do ser humano, sujeito de direitos: a liberdade, a autonomia e a dignidade humanas.

Os direitos humanos são os direitos e liberdades básicas de todos os seres humanos. Seu conceito também está ligado à ideia de liberdade de pensamento, de expressão, e a igualdade perante a lei. A ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, após a Segunda Grande Guerra e em oposição aos horrores do nacional-socialismo e do fascismo. No Brasil, particularmente com a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1993), a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, 1993), Sistema Único de Saúde (SUS, 1990) e outros marcos referenciais aos direitos humanos tornam-se centrais no plano legal e na execução das políticas públicas, como exposto na seção Marco Legal.

No direito positivo, a dignidade da pessoa humana está posta como fundamento da República Federativa do Brasil (artigo 1º, III, da Constituição Federal). O respeito à autonomia também é indissociável da ideia de reconhecimento de dignidade. Reconhece-se como um princípio da mais alta relevância, sendo um valor intrínseco de toda a pessoa humana. A dignidade significa que a pessoa humana deve ser tratada como sujeito de direitos e jamais objeto de direitos. Nenhum indivíduo deve ser instrumentalizado. "Todo homem, porque é pessoa, existe como um fim em si mesmo; daí que deva ser considerado sempre como fim e nunca como meio [...]" (MARQUES, 2014).

A ideia de dignidade da pessoa humana é indissociável da ideia de liberdade e de sua possível restrição. De um modo geral, a autonomia pode ser identificada com a liberdade. A palavra autonomia é formada pela junção de dois termos gregos: *autos* (mesmo, próprio) e *nomos* (lei, norma). Autonomia, assim, é a lei para si próprio. É a lei dada para si mesmo. É o reconhecimento que o ser humano tem certa soberania em si mesmo.

O conceito moderno de liberdade se relaciona com o espaço de autodeterminação do indivíduo e na garantia de participação política, a qual somente pode ser restrita caso outro direito fundamental colidente prevaleça, o que significa que, aliado ao conceito de liberdade também está o de responsabilidade, que nesse caso implica que todo ser humano tem liberdade para agir e também o dever de responder por seus atos. A discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de criar suas próprias leis, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno.

Nessa perspectiva, não apenas a participação política e a construção de regras sociais devem ser garantidas, mas também se torna "[...] indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir

sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra” (BOBBIO, 2000). Ao longo das transformações sociais ocorridas no curso da história, o direito individual do sujeito soberano confrontou-se com uma realidade de organizações, grupos, associações, sindicatos, interesses partidários de uma sociedade, ao final, burocratizada. Dessa forma, os protagonistas da vida política numa sociedade democrática não são mais apenas os indivíduos, mas, sim, os grupos “contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos)” (BOBBIO, 2000, p. 35). Ou seja, o tema da participação social e política de indivíduos amplia-se para a complexidade de que se reveste a questão da distribuição do poder nessas sociedades, isto é, a representação.



Nesse sentido, o tema da representação política como elemento fundante de relações democráticas tem permeado o debate acadêmico e as lutas de trabalhadores e de estudantes, cuja preocupação central sempre foi a de aperfeiçoar a democracia, ou a de romper com ela, buscando nas idéias socialistas inspiração para movimentos denominados autonomistas e/ou participacionistas (MARTINS, 2001).

Assim, a participação política resguarda a participação de atores coletivos em processos de decisão institucional, seja no ambiente político ou no ambiente organizacional, sendo que os movimentos autônomos e/ou participativos constituem o amplo cenário político e social que alimentam muitas das mudanças, operadas no âmbito da gestão das organizações.

No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema da autonomia remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a ideia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (GADOTTI, 1992).

4.1.5 *Sensibilidade estética*



Quando utilizamos o termo estética é fácil encontrar, no senso comum, uma relação de sentido que remete às inúmeras iniciativas que as pessoas hoje em dia adotam para adequarem-se a determinados padrões de beleza. Estética, nesse caso, acabou se convertendo em uma ampla e complexa área de desenvolvimento, comercialização e utilização de produtos e procedimentos de embelezamento. Ao tomarmos a estética com esse significado, que envolve a maneira como percebemos e lidamos com o nosso corpo e com o corpo das demais pessoas, estamos evocando uma dimensão da estética que apela mais diretamente para nossos sentidos e para nossas sensações e percepções. Essa dimensão pode ser tomada de uma forma restrita, circunscrita a uma corporeidade localizada, limitada e determinada ou pode receber um sentido que ultrapassa os limites de um corpo objeto, determinado de fora – heterodeterminado – para compreender uma experiência existencial que, embora se ancore em nossos corpos, é capaz de transcender e mergulhar em um mar de sentidos que se perde no tempo e no espaço.

Enquanto experiência existencial e transcendente, a estética nos remete à capacidade de sentir, mas também à capacidade de refletir sobre nossos sentimentos e nossas formas de nos relacionarmos com o que é considerado belo e com o que é considerado feio. Nesse sentido, sensibilidade estética envolverá também a capacidade de depuração de nosso modo de perceber e significar nossos corpos e as circunstâncias que os localizam. Desse modo, estará sempre em relação à práxis cotidiana que compreende e significa o mundo interno e externo de cada pessoa. Assim, falar em estética é também falar de política, economia e ética. A separação empreendida aqui, bem como os recortes conceituais, tem apenas a finalidade pedagógica de tornar a enunciação mais inteligível, de tornar o dizer também ele uma experiência estética libertadora.

A partir dos sentidos e significados assumidos pelo NUGS, a estética envolverá a capacidade de reconhecer-se, de significar-se e de significar a sociedade da qual se faz parte. Nesse sentido, apontamos como primordial uma atitude crítica, contrária e combativa diante de padrões de beleza, discursos e práticas sobre o que é e o que não é belo, que signifiquem, em primeira ou última análise, o estabelecimento de uma hierarquia de valores e a criação ou manutenção de relações de poder que produzam a exclusão e o sofrimento. Portanto, a partir de uma compreensão do belo e da beleza que está inscrita social e historicamente, consideramos promissora uma atitude de desconfiança de padrões e regras estéticas que

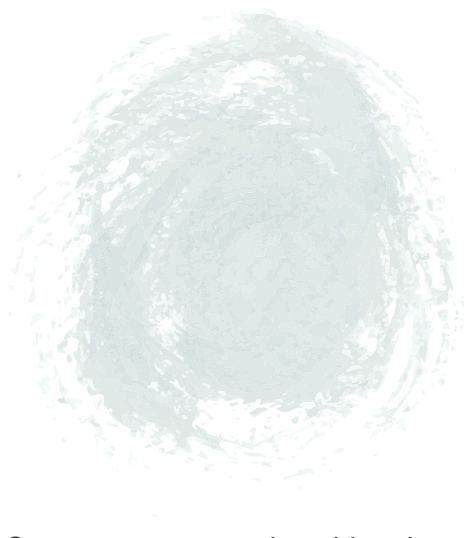
são demasiado estabilizados e que se fecham de modo a prender a pessoa e impedir a vivência saudável de sua corporeidade e da capacidade de ir além, de criar, de fazer arte, de fazer cultura.

Como nos ensina o filósofo Merleau-Ponty (1992), eu não tenho um corpo, eu sou meu corpo. Isso não significa reduzir a condição da pessoa ao puramente objetivo e material, pelo contrário, significa reconhecer que nossa corporeidade é parte constitutiva do que somos e a saúde e libertação da pessoa passa pela saúde e libertação de seus corpos, que muitas vezes são aprisionados física e simbolicamente. Um corpo aqui é muito mais do que pura matéria, é também jogo de sentido. São sentimentos, pensamentos e emoções, isto é, uma pessoa compreendida em sua totalidade, ainda que essa totalidade seja um constante fazer-se, descobrir-se, significar-se, situado historicamente, uma totalidade marcada pelo inacabamento. Como diz o filósofo, "é necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, que é um entrançado de visão e movimento" (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 19).

Uma vez que "ser corpo é estar atado a um certo mundo" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 205) a sensibilidade estética tanto mais será depurada quanto mais reconhecer e compreender a historicidade e os jogos de força que estão envolvidos quando qualificamos algo como bonito ou feio. Tal depuração não deve ter um fim em si mesma, pois significaria arrogância e não sensibilidade. Ela deve apontar para a emancipação da pessoa e para uma vivência do belo que é libertadora, solidária e promotora de relações mais saudáveis para a pessoa e para o grupo do qual ela faz parte.



4.1.6 Democracia, participação e horizontalidade



Começaremos por situar historicamente, em linhas gerais, o sentido que o termo democracia assume no ocidente. Como aponta Cabral Neto (1997, p. 288), desde a Antiguidade, a democracia apresenta contradições que levaram a uma maior ou menor inclusão das pessoas no jogo democrático. Na Grécia Antiga ela foi concebida e praticada por uma elite, excluindo a maior parte da população; na Idade Média e parte da Moderna, ela praticamente deixou de existir diante do supremacismo religioso ou do absolutismo monárquico. Com o advento dos Estados Nacionais Modernos e seu regramento, a democracia assume os contornos de uma filosofia e projeto burguês, pautado pelo liberalismo político e econômico. Em nossos dias, os países mais desenvolvidos articularam princípios do *Estado Welfare*, que Ascoli (apud NETO, 1997, p. 305) classifica como institucional-redistributivo, com maior participação dos diversos segmentos sociais nos processos democráticos. Entretanto, muitas das contradições e desafios à democracia ainda permanecem em nossos dias. A redistribuição de renda limitada por processos de corrupção, a leniência, prevaricação e imoralidade

de agentes estatais, por exemplo, assim como a absolutização da propriedade privada, que se torna um valor acima e às custas da condição humana, nos revelam que a defesa da democracia implica no reconhecimento e combate de suas limitações em nossos dias. Esse reconhecimento não pode prescindir da história e precisa estar referenciado por sentidos e conceitos consistentes o bastante para diminuir o risco de nos perdermos em meio a um relativismo pernicioso que ilude e, ao invés de libertar, escraviza. Por isso, recorreremos a Rousseau, que é considerado por muitas pessoas um dos pais da democracia moderna, para ancorar os sentidos de liberdade e de democracia que estamos apresentando. O próprio filósofo reconhece e enumera dificuldades que a democracia enfrenta:

[...] quantas coisas difíceis de reunir não supõe tal governo? Primeiro, um Estado muito pequeno, em que seja fácil reunir o povo e onde cada cidadão possa conhecer facilmente todos os outros; segundo, uma grande simplicidade de costumes que previna o grande número de dificuldades e as discussões espinhosas; em seguida, muita igualdade nas classes e nas fortunas, sem o que a igualdade não poderia subsistir por muito tempo nos direitos e na autoridade; e, enfim, pouco ou nenhum luxo, pois ou o luxo é o efeito das riquezas ou as torna necessárias; corrompe ao mesmo tempo o rico e o pobre, um pela posse, outro pela cobiça; vende a pátria à lassidão e à vaidade; subtrai ao Estado todos os seus cidadãos para sujeitá-los uns aos outros, e todos à opinião. (ROUSSEAU, 1999, p. 83- 84)

Mas ele também nos aponta os princípios fundamentais para conceber e seguir na direção das ideias e práticas democráticas:

Se indagarmos em que consiste precisamente o maior de todos os bens, que deve ser o fim de qualquer sistema de legislação, chegaremos à conclusão de que ele se reduz a estes dois objetivos principais: a liberdade e a igualdade. A liberdade, porque toda dependência particular é igualmente força tirada ao corpo do Estado; a igualdade, porque a liberdade não pode subsistir sem ela. (ROUSSEAU, 1999, p. 62)

Desse modo, quando a Constituição de 1988, dando vazão aos anseios democráticos de um povo que tinha passado mais de 30 anos de autoritarismos e abusos por parte do Estado, assume e apregoa o que já estava determinado na DUDH, de 1948, que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (BRASIL, 1988, art. 5.º), isso não acontece por acaso, a adoção do princípio da igualdade se impõe ao optar-se por um Estado Democrático de Direito. A igualdade é condição *sine qua non* para se viver e praticar a democracia, não há democracia entre desiguais.

Além disso, o pensamento de Rousseau nos autoriza a dizer que para conceber e viver a democracia que queremos, a igualdade e a liberdade não podem ser apenas um começo, mas também um fim, isto é, não podem se resumir ou se confundir com a liberdade e a igualdade dos liberais, pois, como aponta Neto:

[...] a igualdade que está na base do pensamento liberal é a igualdade jurídica, a igualdade de oportunidade, a qual prevê a equidade dos pontos de partida e não dos pontos de chegada. O direito do cidadão é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o privilégio hereditário. É o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual. (NETO, 1997, p. 294)

Portanto, a igualdade tal como é concebida aqui neste documento não pode ser usada para justificar desigualdades e relações de poder que significam, em última instância, dominação e opressão de uns sobre outros. Da mesma forma é importante compreender que a igualdade propugnada pela Constituição e exigida pela democracia não comporta nem faz concessão a concepções uniformistas e unitaristas que negam a diversidade e as múltiplas formas de ser e de viver de cada pessoa, cultura ou povo. Ou seja, a igualdade não implica ou requer uniformidade, ao contrário, exige de nós a capacidade de reconhecer, respeitar e viver com as diferenças, pois aquela pessoa ou grupo que é diferente, em princípio, detém os mesmos direitos e obrigações que qualquer outro. Isso significa dizer que o princípio da igualdade sustenta ontologicamente a ideia de democracia aqui defendida.

Isso significa que, uma vez que democracia implica em igualdade de condições, é necessária a pró-atividade estatal e institucional na criação de medidas compensatórias que corrijam

ou minimizem os danos produzidos contra determinados segmentos e grupos sociais que terminaram por inferiorizá-los, criaram obstáculo ou simplesmente excluíram-nos dos processos participativos. Portanto, o sentido de democracia aqui assumido não pode ser reduzido àquilo que pretendem as concepções fundadas ou inspiradas no liberalismo, ao contrário, ela enseja uma compreensão em que as injustiças históricas e a necessidade de reconhecê-las e corrigi-las estão inseridas. Portanto, não nos convém uma noção puramente abstrata e formal, que nega ou apaga essa realidade.

Tanto no âmbito intrínseco de atuação do NUGS quanto em termos gerais, é importante adotar uma compreensão da relação parte e todo, individual e coletivo que não se reduza a parâmetros quantitativos, mas se aproxime de uma compreensão mais qualitativa dessas relações, como o faz Rousseau:

[...] a soberania, sendo apenas o exercício da vontade geral, nunca pode alienar-se, e que o soberano, não passando de um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo; pode transmitir-se o poder – não, porém, a vontade. [...] Pela mesma razão por que é inalienável, a soberania é indivisível, visto que a vontade ou é geral ou não é; ou é a do corpo do povo, ou unicamente de uma parte. No primeiro caso, essa vontade declarada é um ato de soberania e faz lei; no segundo, não passa de uma vontade particular ou de um ato de magistratura; é, quando muito, um decreto. (ROUSSEAU, 1999, p. 33-35)

Assim, no âmbito interno do núcleo devemos entender a participação direta como prioridade e a representação quando a participação direta for estritamente impossibilitada.

No âmbito externo a defesa da democracia, das práticas democráticas estará ligada ao combate a toda distorção ou deformação da democracia que implique em menor participação e maior cerceamento das liberdades individuais e coletivas, bem como de narrativas que tentam justificar e legitimar a desigualdade e a violência entre as pessoas. A defesa da democracia não significa apenas a defesa de maior e plena participação, mas também o combate a toda prática, atitude ou discurso que corroam os valores democráticos, como a corrupção, o machismo, a violência em suas múltiplas formas, a excessiva burocratização dos processos e canais de participação, a segmentação, exclusão e hierarquização, bem como a resistência à primazia da condição de objeto/coisa/mercadoria sobre a dignidade humana.



4.1.7 *Solidariedade*



De acordo com o filósofo Fernando Savater (2012), podemos resumir os princípios éticos fundamentais que podem e são seguidos pelas pessoas em geral em quatro enunciados básicos: fazer o bem para seu próprio bem; fazer o bem por amor às outras pessoas; fazer o bem pela religião ou fazer o bem pelo bem que nos atrai a partir de fora (princípio filosófico). Se olharmos esses princípios de perto veremos que eles acabam se misturando de um jeito ou de outro e, ao falar de um, acabamos tangenciando os outros.

Aqui partiremos do chamado princípio político ou sociológico, considerando que ele enuncia com maior destaque os elementos que queremos apresentar neste ponto acerca da solidariedade, da alteridade e da capacidade de empatia das pessoas e dos grupos nos quais elas se inserem. Mas, sempre considerando essa perspectiva em que, de alguma forma, todos os outros princípios estão contidos nesse que alude com maior ênfase à preocupação com as outras pessoas.

Importante destacar desde aqui o vislumbre que temos da interface entre emoção e razão ao enunciarmos esses princípios. Ao tratar sobre a solidariedade, falamos de algo que pertence a essa “natureza” de coisas, de sentidos que nos desafiam a estabelecer um constante ir e vir entre emoção e razão. Falar de solidariedade implica em começar reconhecendo essa relação indissolúvel entre essas duas dimensões, que habitam também o campo da ética e da justiça, que se materializam, por exemplo, em fenômenos como a promessa, o compromisso, a confiança, o altruísmo e toda uma gama de afetos que nos faz ver e sentir como nossas vidas estão conectadas às outras vidas, como as outras pessoas são valiosas e dignas e, por isso mesmo, são passíveis de serem o foco de nossos afetos e sentimentos.

Como aponta Silva (2018, 40:17-40:51), o modo de pensar cartesiano impôs grande dificuldade na identificação das outras pessoas como detentoras de liberdade, consciência e dignidade, pois instaura um paradigma em que a única certeza é a certeza da racionalidade de si. Entendemos que para compreender e viver a solidariedade que aqui defendemos é necessário superar esse paradigma. Para isso, é necessário reconhecer e compreender a forma como o sistema capitalista se apropriou do cartesianismo para constituir um campo de sentido, de significado que faz com que consideremos as outras pessoas de uma perspectiva egocêntrica, que transforma o humano em objeto de conhecimento a ser dominado e transformado.

O individualismo narcisista do capitalismo contemporâneo transforma as pessoas em unidades de produção, com um olhar que apela para a solidão e para o isolamento, como uma forma de torná-las mais produtivas. Daí decorre a ideia de uma impessoalidade nas relações que, supostamente, tornaria as pessoas mais eficientes e eficazes. Hoje em dia, como apontado por Silva (2018, 41:01-42:00), é comum reivindicarmos a singularidade e individualidade para nós na mesma medida em que negamos essa mesma singularidade às outras pessoas, transformando-as em projeção de nosso próprio ego, que falseia, dificulta e impede o encontro.

Atualmente, queremos antes conhecer a pessoa para depois aceitá-la como merecedora de respeito e detentora de direitos. É necessário renunciar a essa anterioridade do conhecimento que coloca a diferença como negativo, pois, uma vez dominados por ela, a descoberta das singularidades das outras pessoas causará sempre estranhamento e conflito. Quando antes queremos conhecer as pessoas para depois aceitá-las, nunca vamos conhecê-las de fato, pois não haverá aproximação efetiva, não haverá encontro. É necessário que tenhamos para com elas uma atitude de aceitação anterior, em princípio, de sua liberdade e de suas singularidades para que possamos realmente encontrá-las e conhecê-las. Por isso, uma atitude ética de solidariedade diante dos/das outros/outras implica em uma escolha livre e consciente por aceitar suas diferenças, sua liberdade e suas singularidades, aceitar que a pessoa também é livre, autônoma e detentora do direito a uma vida plena e feliz.

Portanto, a solidariedade aqui defendida não pode ser pensada nem compreendida sem estar relacionada à liberdade e à responsabilidade, pois trata-se de um valor e um princípio ético-político. Da mesma forma, implica em uma postura crítica

com relação ao sistema hegemônico que não carece de pessoas eticamente constituídas, mas de unidades de produção eficazes e eficientes, como apontado por Silva (2018, 2:20-5:42). Sistema esse que promove a dissolução dos valores, da liberdade e, conseqüentemente, da ética. É necessário se contrapor a um sistema que transforma a ética em uma antiética e reduz ou dissolve a dignidade humana em prol de uma solidão que é sinônimo de sofrimento, de esvaziamento do sentido da vida. Essa última, para ser uma vida boa, em grande parte, depende de nosso encontro com as outras pessoas, que só podem existir de fato a partir de histórias que são singulares e diferentes.

Consideramos a diferença condição fundamental da singularidade, da mesma forma que entendemos a "vida boa", mencionada anteriormente, não como isenta de conflitos e desafios, de altos e baixos, de momentos díspares e conflitantes, mas que assume um sentido e se torna mais significativa na medida em que se abre para o mundo e para as outras pessoas, ainda que isso exija coragem e capacidade para correr o risco da confiança. Viver é também um ato de fé, mesmo que seja a vida de uma pessoa atea. Fé na própria vida e na vida das demais pessoas.

Para estar no NUGS é necessário acreditar que uma vida melhor é possível apesar de todos os males do mundo e que ela não precisa ser perfeita para ser boa, assim como as pessoas também não precisam. Mas essa vida boa só se efetiva na medida em que temos coragem de enfrentar o desafio que ela encerra, entre eles, um dos maiores é aceitar as pessoas ainda que não as conheçamos. É necessário suportar, tolerar o peso que isso implica, sem confundir tolerância com indiferença, conivência e imobilidade diante da violência e das injustiças contra as pessoas, especialmente contra as mais vulneráveis.

Para nós, podemos falar de tolerância ao tratarmos sobre solidariedade, mas é importante ficar claro o que queremos dizer com essa palavra:

[...] o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. [...] Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. [...] **A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro.** Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser aplicada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado. A tolerância é o sustentáculo

dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos. [...] praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar as próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, do seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem. (UNESCO, 1995 [grifo nosso])

Ao assumirmos a Declaração de Princípios Sobre a Tolerância, aprovada pela conferência geral da UNESCO, em sua 28.^a reunião, em Paris, no ano de 1995, cujo excerto apresentamos acima, não defendemos que o sentido de tolerância nela expresso esteja isento de problemas e que não precise ser aprimorado, mas o tomamos como um ponto de partida legítimo que nos possibilita ir além dele e realizar, na prática da tolerância, o que hoje muitas pessoas chamam de "sororidade", isto é, a capacidade e prática da empatia e do companheirismo em vista de um bem que é comum e que supera a opressão e a violência, sobretudo aquela com base em percepções de gênero, conforme indicam Tinoco (2016), Souza (2016) e Rosa (2019).

Portanto, ser tolerante não significa ser indulgente ou tolerar a intolerância, pelo contrário, implica em uma atitude efetiva de denúncia e combate aos diversos tipos de intolerâncias que se materializam em nossa sociedade, da mesma forma que implica uma certa “intolerância” aos processos e práticas que são excludentes e que negam a condição humana. Para ter e fazer sentido a tolerância, neste documento, precisa ser compreendida em sua relação intrínseca com todo o conjunto de valores aqui expressos. Nesse contexto, ela se converte em um valor a ser cultivado que se vincula ao caráter prospectivo da vida, no qual embasamos, em grande parte, nossa prática e nossa práxis atual, sem perder o vínculo com aquilo que nos permitiu chegar onde chegamos, assumindo e lidando com o bem e o mau de uma vida humanamente responsável.

Resta-nos destacar que a responsabilidade e a sororidade aqui mencionadas também estão direcionadas ao mundo de um modo geral, que envolve os animais, a natureza e o meio ambiente. Isso não significa conceder o estatuto de humano aos objetos, mas compreender que, como diz o filósofo Merleau Ponty (op. cit.), “ser corpo é estar atado a um certo mundo”, o que significa dizer que as coisas, a natureza, não podem ser reduzidas a mera reserva de matéria-prima para a produção, pois as coisas/objetos são carregadas de sentidos e participam de nossa constituição. A destruição da natureza implica também em nossa destruição. Portanto, o sentido de solidariedade responsável aqui assumido se estende até os horizontes de nosso modo de compreender e nos relacionarmos com a natureza e com os objetos, que, de certo modo, nos constituem tal como somos.

Por fim, é importante destacar que nosso princípio da solidariedade-responsabilidade-sororidade assenta-se no fato, como apontado por Silva (2018, 2:00-3:00), de que ser social não nos é acidental, mas é estrutural e estruturante. Escolher viver em total solidão nos é impossível assim como nos é impossível renunciar completamente à capacidade de liberdade, de autonomia e, portanto, à responsabilidade por nossas escolhas que são capazes de promover o encontro ou a solidão. Insistir em uma direção contrária à solidariedade, à autonomia e à responsabilidade pelas outras pessoas e pelo mundo que habitamos é o mesmo que insistir em uma contradição ontológica, significa investir em uma falha fundamental de nossas condutas ético-morais e políticas, é antiético, é anti-humano.



4.1.8 *Laicidade do Estado*



A Laicidade do Estado é um conceito essencial para a existência de uma sociedade democrática, que preze pelos direitos individuais e coletivos. O objetivo de um Estado laico é a existência de uma sociedade onde nenhum grupo social ou pessoa possa impor seus valores religiosos aos demais que a integram, ou seja, o Estado brasileiro laico prega a dissociação da religião e de seus valores sobre os atos governamentais para que o Estado aja com o máximo de imparcialidade possível com relação às mais diversas pautas religiosas.

Em nossa Constituição, a relação entre o Estado e as religiões ou instituições religiosas é abordada nos seguintes termos:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou

manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público [...] III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si. (BRASIL, 1988)

De tal forma que a laicidade do Estado é um preceito constitucional e reflete o resultado da história de um país que aprendeu, ainda que não o bastante, com os erros do passado. Porém, podemos observar que ainda estamos longe de efetivar, com a profundidade e amplitude necessárias, o que é determinado pela Carta Magna. Sem muita dificuldade, um olhar sincero para a realidade brasileira atual permite inferir como grupos religiosos e determinadas profissões de fé alojaram-se no poder e exercem sobre a maior parte da população uma enorme influência, nem sempre saudável e ética. Por isso, consideramos primordial que esteja suficientemente explícita a nossa defesa da laicidade do Estado no contexto deste documento. Não podemos subestimar a importância desse ponto e da compreensão adequada do que significa, sob pena de tornar inviável tudo o que defendemos até agora e a própria existência de uma instância como o NUGS.

Muitos dos preconceitos que estão por trás da discriminação e violência contra as pessoas que professam fés de matriz afro-brasileira ou indígena, por exemplo, bem como contra pessoas LGBTQIAPN+, tem origem em concepções religiosas pautadas em fundamentalismos ou teologias rasas que não compreendem ou são incapazes de aceitar a existência de um Estado laico.

Como aponta Farias (2018):

Temos em determinadas cidades metropolitanas que, ao chegarmos na entrada da cidade, encontramos a seguinte expressão “essa cidade é do Senhor Jesus”, ou seja, temos o Estado que aponta um direcionamento. Outro dado de extrema importância, é a questão das dificuldades e resistências que muitos educadores encontram ao trabalharem a lei 10.639². É um desafio. (FARIAS, 2018, p. 55)

Assim, a defesa da laicidade do Estado muitas vezes significa que temos de ser capazes de reconhecer e combater a realidade de apropriação do espaço público e das instituições públicas por determinados segmentos religiosos que tentam convertê-los em prolongamentos de seus templos, em instrumentos de manipulação psicológica e socioafetiva das pessoas. Por isso, se pretendemos contribuir para que as pessoas sejam realmente capazes de conviver com as diferenças, em um ambiente de saudável respeito mútuo e em um contexto que lhes permita seguir na direção de uma vivência saudável, livre e emancipada de suas singularidades, é necessário que assumamos essa tarefa de, a um só tempo, reconhecer e combater a intolerância religiosa em suas múltiplas formas e defender o Estado Laico, tal como o concebem Cunha e Oliva (2014):

[...] Estado Laico é imparcial em matéria de religião, este deve respeitar todas as crenças religiosas, mas também a não crença. Embora não dificulte a difusão das ideias religiosas ou contrárias à religião, o Estado Laico não apoia nenhuma delas, nem sequer um conjunto delas, nem mesmo todas as religiões, caso isso fosse possível. (CUNHA; OLIVA, 2014, p. 212)

Portanto, julgamos mais que oportuna uma compreensão do que diz a Constituição que nos autoriza a defesa intransigente da liberdade de crença e de não crença, na mesma medida em que defendemos que as profissões de fé, sejam elas quais forem, desde que não atentem contra a dignidade humana e/ou contra o bem público, são questões de foro íntimo, da mesma forma que as igrejas, templos e demais instituições religiosas devem ser consideradas como organizações privadas pelo Estado, tendo obrigações e deveres como quaisquer outras organizações privadas, como nos faz lembrar Ugarte (2013):



2 - A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. (BRASIL, 2003)



A laicidade, então, foi se articulando em diversas direções: uma que implica a criação de instituições estatais para salvaguardar a liberdade de consciência e religião; outra que visa garantir que nenhuma igreja ou religião colonize a vida política e social, por isso que as submete igualmente à legislação civil. [...] Em um Estado laico, as crenças religiosas devem ser consideradas um fato privado, e as associações religiosas devem ser consideradas associações privadas como todas as demais.³ (UGARTE, 2013, p. 26-27) (tradução livre)

Ugarte (2013) também elenca um conjunto de princípios que, na contemporaneidade, para além das iniciativas de inspirações meramente liberal, devem materializar institucionalmente a laicidade do Estado:

3 - La laicidad, entonces, se fue articulando en diversas direcciones: una que implica la creación de instituciones estatales para salvaguardar la libertad de conciencia y religión; otra que se orienta a garantizar que ninguna Iglesia o religión colonicen la vida política y social, por lo que las somete por igual a la legislación civil. [...] en un Estado laico las creencias religiosas deben ser consideradas como un hecho privado, y las asociaciones religiosas deben ser consideradas como asociaciones privadas como todas las demás.

4 - 1) Principio de la Neutralidad negativa del Estado (Principio de No-intervención negativa) que implica que, salvo algunos casos extremos, el estado no debe prohibir actos de culto, individuales o de grupo, en aras de garantizar la libertad religiosa de las personas; 2) Principio de la neutralidad positiva del Estado (principio de no-intervención positiva), que "impone al estado omitir cualquier ayuda o subvención, directa o indirecta a favor de las religiones y sus organizaciones"; 3) Principio de la libertad de apostasía, que "establece la igual dignidad jurídica del ateísmo"; 4) Principio de neutralidad de las leyes civiles frente a las normas morales religiosas, que "impone la separación entre derecho y normas éticas normativas religiosas"

1) Princípio da Neutralidade Negativa do Estado (Princípio da Não Intervenção Negativa) que implica que, exceto em alguns casos extremos, o Estado não deve proibir atos de culto, individuais ou coletivos, a fim de garantir a liberdade religiosa das pessoas; 2) Princípio da neutralidade positiva do Estado (princípio da não intervenção positiva), que "impõe ao Estado a omissão de qualquer auxílio ou subsídio, direto ou indireto, a favor das religiões e suas organizações"; 3) Princípio da liberdade de apostasia, que "estabelece a igual dignidade legal do ateísmo"; 4) Princípio da neutralidade das leis civis contra as normas morais religiosas, que "impõe a separação entre a lei e as normas éticas normativas religiosas".⁴ (UGARTE, 2013, P. 27) (tradução livre)

Confiamos que esses princípios sintetizam apropriadamente o que estamos defendendo quando apregoamos um Estado laico. Trata-se de uma atitude concreta e efetiva na defesa do direito à crença e à não crença, mas também de uma defesa firme da imparcialidade do Estado quanto às questões de foro íntimo, como uma condição básica para a promoção da equidade, da igualdade, da pluralidade, da democracia, da justiça e da ética.

4.1.9 *Transparência*

Para o NUGS, o princípio da Transparência relaciona-se primeiramente à própria prerrogativa da transparência na administração pública – como não poderia deixar de ser. Em sua organização, o Núcleo planeja, mantém e avalia mecanismos de prestação de contas dos seus trabalhos para a comunidade interna e externa ao IFSP e, dessa forma, apresenta-se à avaliação da sociedade a qual objetiva servir.

No entanto, a transparência é entendida, no Núcleo, como um elemento da política mais ampla de Publicidade, que “requer a existência de fóruns onde os sujeitos discursivos possam fazer o uso público da razão e concretizar uma noção mais ampla de autonomia.” (FILGUEIRAS, 2011, p.86).

Nesse sentido, não basta que suas ações e decisões estejam acessíveis à comunidade apenas enquanto informação mas, ao contrário, a própria existência do NUGS se configura como um espaço de diálogo efetivamente democrático para participação, construção e responsabilidade da própria comunidade para com as questões de gênero e sexualidade no âmbito do IFSP. Trata-se, assim, da “capacidade de compromisso moral dos cidadãos com o bem público, fazendo com que a responsabilidade seja constitutiva de práticas públicas de cidadania e de composição da força das instituições políticas”. (FILGUEIRAS, 2011, p.92)

4.1.10 *Pluralidade/Diversidade*



Os estudos acerca das diferenças culturais passaram a ter um especial destaque a partir das grandes transformações ocorridas nas sociedades modernas, especialmente nas situações coloniais e do imperialismo, no sentido de que a antropologia começa a se aperceber de que a etnografia teria negligenciado o contexto histórico, sendo que a pesquisa no ambiente acadêmico teria mantido sua preocupação sobre as perspectivas ou evolucionistas ou relativistas da cultura. As influências iluministas caminhavam na direção de uma cultura universal (e eurocentrada), e as românticas, que tratavam da pluralidade, estabeleciam ainda uma noção de cultura como fenômenos fixos sendo que as relações ainda eram tratadas de forma a dicotomizar os povos entre o "eu" e o "outro", sempre colocando em desvantagem os povos dominados, que normalmente são rotulados como exóticos, irracionais, violentos, subalternos.

No cenário histórico percebido após os grandes eventos mundiais do século XX, especialmente após as duas grandes guerras, a presença de regimes totalitários, os processos de descolonização, a crise do capitalismo e a globalização da economia, as fronteiras territoriais já não representam barreiras para as interações culturais, surgindo uma realidade de diversidade cultural, uma realidade multiculturalista. Nesses meios multiculturais, diferenças entram em evidência e fazem surgir o sentimento de reafirmação da identidade. A cultura passa a ter um sentido moral e político, pela qual se expressam formas de resistência à hegemonia das classes dominantes, numa reivindicação da identidade particular. O multiculturalismo pode apresentar-se de forma a ser diferenciador, estampando orgulho ou preconceito diante do outro, ou crítico, quando desafia todas as formas de preconceito.

O multiculturalismo de diferença é voltado para dentro, atende aos próprios interesses e é inflado de orgulho acerca da importância de determinada cultura e de sua alegação de superioridade. O multiculturalismo crítico, em contrapartida, é voltado para fora e está organizado de modo a desafiar os preconceitos culturais da classe social dominante com o propósito de expor a parte vulnerável do discurso hegemônico. (KUPER, 2002, p 294).



A crítica que se faz costumeiramente ao culturalismo remete ao fato de que as culturas não são autônomas e indissolúveis, sendo o relativismo útil apenas como método, sem, contudo, haver a possibilidade de definir um limite entre uma cultura e outra, visto que as culturas não são estáticas, mas dinâmicas. Por outro lado, deve-se ao culturalismo a percepção de que não existem “selvagens” ou “bárbaros” e que a diferenciação cultural se processa por meio da educação, sendo a cultura um sistema organizado de diversos elementos interdependentes, considerando que a língua exerce papel fundamental da estruturação de uma cultura.

As diferenças culturais têm estado presentes nas discussões sobre as práticas pedagógicas nos últimos anos, mas ainda existem usos diferentes para o conceito, e o senso comum, que classifica o culto e o inculto, ainda se evidencia. Quando se menciona a diversidade, ainda se fala no sentido de tolerância e respeito às diferenças, o que nos indica um caminho para um essencialismo, como se a diferença fosse uma coisa dada, fixa. Mas se substituirmos o termo diversidade por diferenças, esse assume uma condição de processo social, que é produzido a partir das relações de poder e de autoridade. As diferenças concebidas como processo de construção-desconstrução-reconstrução devem ser reconhecidas e valorizadas, enquanto a transformação delas em desigualdades tende a favorecer o preconceito e a segregação.

A abordagem multiculturalista no campo pedagógico pode ser dividida em três aspectos, segundo nos afirma Candau (2011):

O “multiculturalismo assimilacionista”, que tem uma acepção prescritiva em que se compreende que a sociedade seja multicultural, mas propõe que todos se “integrem” à cultura hegemônica, sem levar em conta o caráter monocultural presente na sua dinâmica, bem como as relações sociais presentes entre os diferentes sujeitos envolvidos.

Já no “multiculturalismo diferencialista”, reconhece-se que existem diferenças culturais e preconiza-se que espaços para as expressões das identidades culturais devem ser garantidos. Mas essa posição acaba por assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais, em que se prioriza o acesso aos direitos sociais e econômicos com vistas às identidades culturais percebidas nos bairros, na escola, nas aldeias, nas comunidades de uma maneira geral. Essa visão implica na criação de um isolamento dessas comunidades ao contexto global, o que resulta na fixação de conceitos pré-definidos e estigmatizantes para essas identidades, favorecendo a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

Nas abordagens comuns, a simples tolerância e respeito à diversidade ainda não possuem a dimensão de questionar

as relações de poder que produzem as diferenças, mantém o espaço de dominante (nesse caso, o benevolente) e dominado (nesse caso, o respeitado). Outro aspecto é que, quando há a naturalização da diferença, conduz-se o diferente à estigmatização, a preconceitos e violências. Também quando há uma apresentação superficial e distante das diferenças, considerando como curioso ou exótico, algo distante, onde não há confrontos, essas se apresentam como estáticas, fechadas em si.

A proposta da autora encontra na terceira abordagem o seu caminho, que é a “interculturalidade”, um multiculturalismo aberto e interativo em que práticas de igualdade e de identidades se articulam. Nesse aspecto, essa proposta vislumbra um caminho de promoção à inter-relação entre diferentes grupos. Essa perspectiva favorece a noção de identidades

abertas, em contínuo processo de construção, a partir de relações sociais permeadas por mecanismos de poder, que marcam os processos de discriminação e estigmatização. Processos de trocas, de diálogos entre saberes e conhecimentos são favorecidos, os conhecimentos relacionam-se a conceitos, ideias e reflexões sistematizados pelas diversas áreas das ciências e se aportam no que é dito como “conhecimento universal e científico”. Já saberes se referem às práticas cotidianas, às tradições e às visões particulares de mundo. Nesse sentido, a perspectiva intercultural descarta qualquer tentativa de hierarquizar os diferentes saberes e conhecimentos.

Nesse caminho, pensar a diferença é pensá-la como o múltiplo e não o diverso. A diversidade é estática e estéril. O múltiplo é ativo, é produtivo, é onde a diferença é reconhecida, como define Emilia Ferrero (apud Lerner, 2007), como uma “vantagem pedagógica”.



4.2 *Diretrizes*

- Pesquisa com rigorosidade metodológica e abertura para a realidade que é diversa, mas que não cede à tentação do relativismo exacerbado e ao ceticismo epistemológico e moral;
- Respeito aos saberes tradicionais não acadêmicos que não afrontam nossos princípios e que representam alicerces importantes de nossa sociedade;
- Reconhecimento das desigualdades, vulnerabilidades e injustiças produzidas historicamente, bem como da necessidade de combatê-las;
- Reconhecimento da necessidade de políticas afirmativas e compensatórias para pessoas e grupos que são notadamente mais vulneráveis e vulnerabilizados historicamente, sem negar a sua capacidade de autodeterminação e de emancipação;
- Posicionamento crítico e combativo diante de abordagens práticas e teóricas que relativizam as injustiças e minimizam os danos delas decorrentes;
- Reconhecimento, valorização e promoção do corpo e da materialidade como uma dimensão fundamental da pessoa que compõe a sua integralidade e dignidade, uma vez que não temos um corpo, mas somos um corpo;
- Reconhecimento, valorização e promoção das pessoas na sua dimensão intangível ou imaterial, no seu desenvolvimento ético e estético, em seus afetos, sentimentos, emoções e desejos;
- Adoção de uma atitude crítica, libertária, liberatória e, quando a realidade assim ensejar, transgressora, diante de concepções, práticas e procedimentos que, a pretexto de defender a conservação da tradição, promovem a manutenção das injustiças e dos sentidos e significados que as reforçam;

- Reconhecimento do valor de nossa cultura, sem que isso signifique uma atitude acrítica e uma aceitação incondicional a tudo que ela representa e expressa;
- Reconhecimento da possibilidade de transformação para melhor da sociedade, atuando para que ela ocorra, sem negar a dimensão do inacabamento, da incompletude, isto é, a sua dimensão histórica e dinâmica, que não se reduz a uma temporalidade linear ou cronológica;
- Reconhecimento de que os processos educacionais não se reduzem ao seu fim, mas que todo ato educativo é uma forma de intervenção no mundo e, como tal, comporta todas as dimensões do humano, inclusive a política;
- Necessidade de identificar e compreender as escolhas éticas, estéticas e epistemológicas que fundamentam e orientam as ações do NUGS;
- Radicalidade e rigor na defesa dos valores e princípios aqui elencados, sem que isso signifique desrespeito ou atitude violenta que agrida a pessoa divergente em sua dignidade;
- Reconhecimento da democracia e do diálogo como a melhor forma de gerir conflitos e estabelecer consensos, revelando uma postura dialética, dialógica e proativa frente a realidade;
- Reconhecer, assumir e defender a integralidade da pessoa, que se materializa nas ações do IFSP na indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como em concepções e práticas mais sistêmicas, integralizantes e integradoras, que repercutam em uma educação e cultura mais inclusivas;
- Atuação orientada para a equidade, bem-estar e proteção de todos, sobretudo daquelas e daqueles que carregam os estigmas da discriminação;
- Supressão das formas de opressão e de toda forma de constrangimento físico e/ou moral, em favor da autonomia e independência para a existência e expressão da diversidade humana.

5

Datas importantes

Janeiro

- 30** Dia da Não Violência e da Paz
- 29** Dia da visibilidade trans

Fevereiro

- 20** Dia da Resistência Não-Violenta

Março

- 08** Dia Internacional da Mulher

Abril

- 27** Dia da Empregada Doméstica

Maiο

- 17** Dia nacional contra a homofobia
- 18** Dia Nacional do Combate à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes
- 25** Dia Internacional de Ação pela Saúde da Mulher
- 28** Dia de Combate à Mortalidade Materna

Junho

- 29** Dia Internacional do Orgulho Gay

Julho

- 01** Dia da Cidadania

Agosto

- 07** Dia Internacional da Educação
- 29** Dia da Visibilidade Lésbica

Setembro

- 23** Dia Internacional contra a Exploração Sexual e o Tráfico de Mulheres e Crianças
- 23** Dia da Visibilidade Bissexual

Outubro

- 26** Dia da Visibilidade Intersexual

Novembro

- 16** Dia Internacional da Tolerância - UNESCO
- 25** Dia internacional de combate à violência contra a mulher

Dezembro

- 01** Dia Internacional de combate a AIDS – ONU
- 08** Dia da Pansexualidade
- 10** Dia Internacional dos Direitos Humanos – 1948

Referências

ACTIONAID. **53% das adolescentes e jovens brasileiras convivem com medo diário de assédio, mostra pesquisa da ActionAid**, Disponível em <http://actionaid.org.br/na_midia/pesquisa-assedio/> Acesso em 05 set.2019.

ADORNO, T. L. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Disponível em: shorturl.at/gxyGK. Acesso em: 03/07/2021.

BARROS, AF. Igualdade. In LIVIANU, R., coord. **Justiça, cidadania e democracia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. pp. 13-26. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 13/11/2021.

BENEVIDES, B. G.; NOGUEIRA, S. N. B. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, v. 80, 2020.

BIROLI, F. Divisão sexual do trabalho e democracia. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 59, n.º 3, 2016. p. 719-754.

_____. **Gênero e desigualdade: limites de democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____; MIGUEL, L. F. **Feminismo e política**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2014. Disponível em: <http://moodle.ibiruba.ifrs.edu.br/pluginfile.php/25050/mod_resource/content/1/BIROLI_%20MIGUEL.%20Feminismo-e-Politica-Uma-Introducao-Boitempo-Editorial-2015.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Direito e estado no pensamento de Emanuel Kant**. São Paulo, Mandarin, 2000b.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abril 2021.

_____. Decreto n.º 4.377 de 13 de setembro de 2002. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 abril 2021.

_____. Ação Direta de Inconstitucionalidade: ADI 4277 DF. **Jusbrasil**, 2011. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20627236/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4277-df-stf>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 7.716 de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006, Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 13.104 de 9 de março de 2015, Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Decreto n.º 10.088 de 5 de novembro de 2019, Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa. **Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Decreto Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Código Penal. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Decreto n.º 8.727 de 28 de abril de 2016, Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Presidência da República, Casa Civil, Secretaria Geral**, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Resoluções CNE/CES n.º 1/2018. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 4.275, DF. Jusbrasil, 2019. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/768143102/acao-direta-de-inconstitucionalidade-adi-4275-df-distrito-federal-0005730-8820091000000>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Provimento 73 CNJ de 28/06/2018. **Recivil**, 2018. Disponível em: <<https://www.recivil.com.br/app/webroot/files/uploads/2018/cursos/PROVIMENTO%2073%20CNJ.pdf>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal STF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental: ADFP 132 RJ. **Jusbrasil**, 2011. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/20627227/arguicao-de-descumprimento-de-preceito-fundamental-adpf-132-rj-stf>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.277 Distrito Federal. **Supremo Tribunal Federal**, 2011. Disponível em: <<https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI4277MA.pdf>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Superior Tribunal de Justiça STJ - Recurso Especial: REsp 1183378 RS/2010 / 0036663 - 8 Inteiro teor. **Jusbrasil**, 2011. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/21285514/recurso-especial-resp-1183378-rs-2010-0036663-8-stj/inteiro-teor-21285515>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Casamento homoafetivo: norma completa quatro anos. **Conselho Nacional de Justiça**, 2017. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/lei-sobre-casamento-entre-pessoas-do-mesmo-sexo-completa-4-anos/>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 10.948, de 5 de novembro de 2001, Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 2001. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2001/lei-10948-05.11.2001.html>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 15.082, de 10 de julho de 2013, Altera a Lei n. 10.948, de 5 de novembro de 2001, que dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, 2013. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2013/lei-15082-10.07.2013.html>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. LOAS Anotada: Lei Orgânica da Assistência Social. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**, 2009. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/LoasAnotada.pdf>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Estudantes LGBT se sentem inseguros nas escolas, aponta pesquisa. **Câmara dos Deputados**, 2017. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/525534-estudantes-lgbt-se-sentem-inseguros-nas-escolas-aponta-pesquisa/>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural. **DHnet**, 2011. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_questao_didatica_multicultural.pdf>. Acesso em: 06 junho 2021.

CERQUEIRA, Daniel (IPEA); BUENO, Samira Bueno (FBSP) (coord.). **Atlas da violência 2020**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

COELHO, G. Supremo aprova equiparação de homofobia a crime de racismo. **Consultor Jurídico**, 2019. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2019-jun-13/stf-reconhece-criminalizacao-homofobia-lei-racismo>>. Acesso em: 06 junho 2021.

CUNHA, A. D. S. **A normatividade da pessoa humana: o estudo jurídico da personalidade e o Código Civil de 2002**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o Estado laico. In: PÚBLICO, C. N. D. M. **Ministério Público em defesa do Estado laico: coletânea de artigos**. Brasília: CNMP, 2014. p. 207-257.

ESCOLA SEM PARTIDO. Quem somos. **Escola sem partido**, 2020. Disponível em: <<https://escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 06 junho 2021.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 1961. Disponível em: shorturl.at/iqLV1. Acesso em: 03 julho 2021.

FARIAS, J. O município e a escola como reprodutores da intolerância: desafios cotidianos. In: BRASIL, M. D. D. H. S. N. D. C. **Estado Laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil: pesquisas, reflexões e debates**. Brasília: Imprensa Oficial, 2018. p. 54-55.

FILGUEIRAS, F. Além da Transparência: accountability e a política da publicidade. **SciELO**, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/3Z88sCrZZbTrnKy5SW6j6MK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 06 junho 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

G1. Justiça de SC reconhece que pessoa pode se declarar com gênero neutro. **G1 Santa Catarina**, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/04/12/justica-de-sc-reconhece-direito-de-pessoa-se-declarar-com-genero-neutro.ghtml>>. Acesso em: 18 abril 2021.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende. MIOLO - **Manual para uso não sexista da linguagem.indd**, 2014. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 18 abril 2021.

GRUPO GAY DA BAHIA. Relatórios anuais de mortes LGBTI+. **Grupo Gay da Bahia**, 2019. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>>. Acesso em: 06 junho 2021.

GRÓCIO, H. **O direito da guerra e da paz**. 1625. Disponível em: shorturl.at/bBM49. Acesso em: 03 julho 2021.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Relatório de Gestão. **Instituto Federal de São Paulo**, 2020. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/institucional/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/137-relatorio-de-gestao>>. Acesso em: 06 junho 2021. [2001-2020].

_____. Resolução n.º 1, de 31 de agosto de 2009. **Instituto Federal de São Paulo**, 2009. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2009/resoluo-n-01-de-31-de-agosto-de-2009.pdf>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Documentos Institucionais/Estatuto. **Instituto Federal de São Paulo**, 2013. Disponível em: <<https://ifsp.edu.br/o-que-e-rss/9-assuntos/reitoria/78-documentos-institucionais>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Anuários IFSP. **Instituto Federal de São Paulo**, 2012-2016. Disponível em: <<https://ifsp.edu.br/noticias/42-assuntos/ensino/1314-anuarios-ifsp>>. Acesso em: 06 junho 2021.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. Trans Murder Monitoring / Observatório de Pessoas Trans Assassinadas (TGEU, 2017). **Instituto Patrícia Galvão: dados & fontes**, 2017. Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/dados-e-fontes/pesquisa/pessoas-trans-assassinadas/>>. Acesso em: 06 junho 2021.

JENSEN, S. C. A Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes de 1988. **Jornal de Relações Internacionais**, 2020. Disponível em: <<http://jornalri.com.br/2020/a-carta-das-mulheres-brasileiras-aos-constituientes-de-1988>>. Acesso em: 06 junho 2021.

KANT, I. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: KANT, I. **A Paz Perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2009. p. 100-116.

KUPER, A. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: Edusc, 2002.

LERNER, D. Enseñar en la diversidad. Conferência dictada en las primeras jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: **Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporâneos**. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata: [s.n.], 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, v. 6, n. 4, 2007.

LIMA, N. As várias faces da violência contra as mulheres. **Revista Carta Capital**, mar. 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/as-varias-faces-da-violencia-contra-as-mulheres/>>. Acesso em: 06 set. 2020.

MARTINS, A. M. Tese de doutorado: Autonomia e gestão da escola pública : entre a teoria e a prática. **Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP**, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252098>>. Acesso em: 06 junho 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. A Questão Judaica. In: MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Laret, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **O olho e o espírito**. 2. ed. Lisboa: Veja, 1997.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NETO, A. C. Democracia: velhas e novas controvérsias. **Estudos de Psicologia**, Natal, 2, dezembro de 1997. 287-312. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/mggTDX8wXtRq5X5mKLkKBwb/?lang=pt>>. Acesso em: 06 junho 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher. **Tratado Internacional**, 1979. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discrimulher.htm>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 13/11/2021.

_____. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em: 18 abril 2021.

_____. C111 - Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação. **Organização Internacional do Trabalho**, 1958. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235325/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Conheça a Agenda 2030: Conheça o plano de ação global para mudar o mundo até 2030. **Plataforma Agenda 2030**, 2020. Disponível em: <<http://www.agenda2030.org.br/sobre/>>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Declaração Universal dos Direitos das Crianças - UNICEF. **Unicef**, 1959. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 06 junho 2021.

_____. Resolução 1325 (2000). **Conselho de Segurança**, 2000. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_pazeseg/Mulheres_paz/1325-2000-PT.pdf>. Acesso em: 06 junho 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração e princípios sobre a tolerância**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1995%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Princ%C3%ADpios%20sobre%20a%20Toler%C3%A2ncia%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 13/11/2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Convenção Americana Sobre Direitos Humanos. **Comissão Interamericana de Direitos Humanos**, 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 06 junho 2021.

PAINEL INTERNACIONAL DE ESPECIALISTAS EM LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS E EM ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO. Princípios de Yogyakarta. **Princípios de Yogyakarta**, 2006. Disponível em: <<https://www.refworld.org/cgi-bin/txis/vtx/rwmain/pendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>>. Acesso em: 18 abril 2021.

PARLAMENTO EUROPEU. Linguagem neutra do ponto de vista do gênero no Parlamento Europeu. **GNL_Guidelines_PT-original.pdf**, 2018. Disponível em: <https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187108/GNL_Guidelines_PT-original.pdf>. Acesso em: 18 abril 2021.

RODRIGUES, L. Parada lgbt reúne três milhões de pessoas em São Paulo. **Metrópole**, 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/parada-lgbt-reune-3-milhoes-de-pessoas-em-sao-paulo>>. Acesso em: 21 maio 2021.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, G. A. **A invenção do "ser negro"**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ, 2005.

SANTOS, D. B. C. D.; ARAUJO, D. C. D. Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ, S. E. E. **Sexualidade**. Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 13-24.

SÃO PAULO. São Paulo sedia XIV Encontro Nacional de Travestis e Transexuais. **Cidade de São Paulo Saúde**, 2009. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/vigilancia_em_saude/publicacoes_no_doc/index.php?p=7449>. Acesso em: 06 junho 2021.

SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Planeta, 2012.

SILVA, F. L. Deleuze: filosofia da diferença. **Youtube**, 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/6HerOPEsMao>>. Acesso em: 06 junho 2021. [00:40:17-00:40:51].

SOUZA, B. **Vamos juntas? O guia da sororidade para todas**. 1a Ed. Rio de Janeiro: Galera Record, 2016.

TINOCO, Dandara. Sororidade, substantivo feminino. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/sororidade-substantivo-feminino-18959230>. Acesso em 16 nov. 2021.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

UGARTE, P. S. **Los dilemas de la laicidad**. Ciudad de Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, Cátedra Extraordinaria Benito Juárez, 2013.

UNIVERSIDADE DE BLUMENAU (FURB). Sobre pesquisas com jovens alunos do Ensino Médio. IX ANPED SUL: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1462/69>>. Acesso em: 06 junho 2021.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

