

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

KATAMARA MEDEIROS TAVARES MELO

DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA I SEMANA
ARCO-ÍRIS NO IFRN, CAMPUS MOSSORÓ

MOSSORÓ

2019

KATAMARA MEDEIROS TAVARES MELO

**DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA I SEMANA
ARCO-ÍRIS NO IFRN, CAMPUS MOSSORÓ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Verônica Maria de Araújo Pontes.

Coorientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Silva Souza.

MOSSORÓ

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

M 528 Melo, Katamara Medeiros Tavares.
 Diversidade sexual na educação básica: o caso da I Semana
 Arco-Íris no IFRN, Campus Mossoró / Katamara Medeiros Tavares
 Melo – Mossoró, RN, 2019.
 125 f.

 Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte,
 Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade
 Federal Rural do Semiárido, 2019.
 Orientadora: Dra Verônica Maria de Araújo Pontes.

 1. Semana Arco-Iris 2. Diversidade sexual 3. Educação básica
I. Título.

KATAMARA MEDEIROS TAVARES MELO

**DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O CASO DA I SEMANA
ARCO-ÍRIS NO IFRN, CAMPUS MOSSORÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora constituída pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, ampla associação UERN/UFERSA/IFRN, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Dissertação apresentada e aprovada em: ____/____/2019, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Verônica Maria de Araújo Pontes, Dra – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Francisco das Chagas Silva Souza, Dr. – Coorientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Guilherme Paiva de Carvalho, Dr. – Examinador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Dr. – Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Paulo Augusto Tamanini, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-árido

AGRADECIMENTOS

Ao Deus, todo poderoso.

A minha avó Rita Medeiros Tavares, que sempre me ensinou o bem, a humildade e o acolhimento às pessoas, independentemente de quaisquer diferenças.

A minha tia Auri Tavares, pelo exemplo de fortaleza e fé.

As minhas filhas Ana Beatriz e Ádria Sofia! Filhas das quais me orgulho.

Ao meu bom José, pelas palavras de incentivo e de irreverência.

A minha orientadora, Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes, por sua dedicação, sabedoria e irreverência, valiosas, nesta caminhada.

Ao meu Co-orientador, Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, pelo exemplo de competência, disposição e sabedoria.

À Professora Leonor de A. B. Oliveira, pela gentileza e competência. Muito grata!

Aos Professores/as que compuseram a Banca examinadora, pelas valorosas contribuições.

Aos Professores/as do Pós-Ensino: “Se eu vi mais longe, foi por estar de pé sobre ombros, de gigantes” (Isaac Newton).

Ao inspirador, Dr. Emanuel Freitas.

Às amigas de minha vida, em especial: Martha Ruth, Nara Maria e Roseanny Moura.

Aos servidores/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró.

Aos idealizadores/as da I Semana Arco-Íris, pelo exemplo de pioneirismo e grandiosidade.

Aos colegas do Pós-Ensino, com os quais compartilhei vivências, dificuldades e superações. Em especial a Daiane Duprat, Éliða, Eliel e Elis.

Aos queridos/as colegas professores/as e técnico/as-administrativo/as do Departamento de Enfermagem da UERN, pelo apoio e incentivo. Em especial: Amélia Carolina, Devson Wendel, Daiane Nunes, Érica Louise, Maria Isabel, Johny Carlos, Josenildo Martins, Josy, Kelianny Pinheiro, Lúria Nogueira, Magda Fabiana, Suzanna Carneiro e Zeiza Salles.

Aos colegas enfermeiras/os, diretoras e coordenadoras da UPA Cochecita Ciarline. Em especial: Adriana Freitas, Edivânio Rocha, Elizabeth Câmara, Lidianne Garcia, Nilzete Fernandes, Priscila Fernandes, Sandra Andrade, Suzanna Saldanha, Thasia Luzia e Zoraionara.

A todas as pessoas que colaboraram para que eu alcançasse tão válido objetivo, minha gratidão.

RESUMO

Nesta dissertação, caracterizada como pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, abordamos, como estudo de caso, a I Semana Arco-Íris, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró. Este evento foi idealizado pelo Grêmio Estudantil, com apoio do IFRN, no âmbito do Ensino Médio Integrado (EMI), tendo a pretensão de questionar a heteronormatividade e combater a LGBTfobia. O nosso objetivo foi compreender os impactos da I Semana Arco-Íris quanto à abordagem dos temas da diversidade sexual para a formação discente, no mundo do trabalho, no contexto da Educação Básica do IFRN, campus Mossoró. As pesquisas que trataram sobre diversidade sexual, na Educação Básica do Brasil, entre 2013 e primeiro semestre de 2018, disponíveis na Plataforma Sucupira, apontaram que a abordagem da diversidade sexual, na Educação Básica, apesar de necessária, é tratada com abjeções e silenciamentos. Em nosso referencial, os autores propõem o questionamento, a desestabilização e a superação do sexismo normativo, reiterado nas instituições de ensino. Colhemos os dados a partir de registros sobre o evento (vídeos, fotos, carta-convite e *folder*) e entrevistas abertas com os/as idealizadores/as e organizadores/as da I Semana Arco-Íris, que compunham o quadro institucional do IFRN, em 2016. Analisamos os dados a partir da triangulação de três fontes de evidências: as revisões de literatura, o estado do conhecimento e a análise das entrevistas abertas. No PPP do IFRN, está proposto o respeito à diversidade e combate a todas as formas de preconceito, favorecendo a materialização da I Semana Arco-Íris. Este evento promoveu discussões sobre diversidade sexual no âmbito do EMI do IFRN, sendo, por isso, considerado de suma importância, nas falas entrevistadas, uma vez que foi requerida a sua continuidade, em caráter institucional, e que provocou, nos/nas docentes, mudanças exitosas relacionadas ao reconhecimento e respeito à diversidade sexual. Conjecturamos, por isso, que a abordagem desses temas, no âmbito do EMI, no IFRN, campus Mossoró, fortaleceu a ética e o respeito à diversidade sexual, potencializando, também, a formação discente para o mundo do trabalho.

Palavras-chave: Semana Arco-Íris. Diversidade sexual. Educação Básica.

ABSTRACT

In this dissertation, characterized as a qualitative, descriptive and exploratory research, the case study was the I Rainbow Week, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró Campus. This event was conceived by the Grêmio Estudantil, with the support of the IFRN, within the framework of the Integrated Higher Education (EMI), with the aim of questioning heteronormativity and combating LGBTophobia. Our objective was to understand the impact of the I Rainbow Week on the approach of the subjects of sexual diversity to the student training, in the world of work, in the context of the Basic Education of the IFRN, Mossoró campus. The researches that dealt with sexual diversity, in the Basic Education of Brazil, between 2013 and the first half of 2018, available in the Platform Sucupira, pointed out that the approach to sexual diversity in Basic Education, although necessary, is treated with abjections and silencings. In our referential, the authors propose the questioning, the destabilization and the overcoming of normative sexism, reiterated in the educational institutions. We collected the data from records about the event (videos, photos, invitation letter and folder) and open interviews with the designers and organizers of the I Rainbow Week, which comprised the institutional framework of the IFRN, in 2016. We analyzed the data from the triangulation of three sources of evidence: literature reviews, the state of knowledge and the analysis of open interviews. In the PPP of the IFRN, it is proposed respect for diversity and combat all forms of prejudice, favoring the materialization of the I Rainbow Week. This event promoted discussions on sexual diversity within the EMR of the IFRN and, therefore, it was considered extremely important, in the lines interviewed, since its continuity was required, in an institutional character, and that provoked, in the teachers, successful changes related to the recognition and respect for sexual diversity. We conjecture, therefore, that the approach to these themes, within the scope of the EMI, at the IFRN, Mossoró campus, strengthened ethics and respect for sexual diversity, also enhancing student training for the world of work.

Keywords: Rainbow Week. Sexual diversity. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Abertura da I Semana Arco-Íris	74
Imagem 2 – O saiaço.....	84
Imagem 3 – Encontro Somos Todas as Cores.....	97

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Quantitativo da produção acadêmica sobre heteronormatividade na Educação Básica, por região.....	49
Gráfico 2 – Quantitativo de mortes por assassinato e suicídio de pessoas LGBT por regiões até primeiro quadrimestre de 2018.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações sobre a problemática da heteronormatividade na Educação Básica.	45
Quadro 2 – Referências teóricas e métodos utilizados nas teses e dissertações sobre a problemática da heteronormatividade na Educação Básica.....	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
2.1 CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL	23
2.2 AS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INSCRIÇÃO DOS CORPOS: PERTENCIMENTO E EXCLUSÃO	30
2.3 DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO	43
3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN E A DIVERSIDADE	56
4 A I SEMANA ARCO-ÍRIS DO IFRN: (TRANS)FORMAR NO (CIS)TEMA	67
4.1 A IDEALIZAÇÃO DA I SEMANA ARCO-ÍRIS NO IFRN	75
4.2 A PROGRAMAÇÃO DA I SEMANA ARCO-ÍRIS: AFRONTAMENTO OU SUBVERSÃO?	85
4.3 OS IMPACTOS DA SEMANA ARCO-ÍRIS PARA A FORMAÇÃO DISCENTE, NO IFRN	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Nossa experiência docente com o componente acadêmico denominado “Gênero e Enfermagem”, no terceiro período, do curso de graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), há 8 anos, despertou-nos o interesse de entender os temas sobre diversidade sexual, no contexto da Educação Básica, relevantes para a formação ética e profissional dos/as discentes do curso de Enfermagem.

Os/as alunos/as matriculados/as neste componente relatavam deficiência de saberes sobre os temas da diversidade sexual, desde o Ensino Médio, pois vingava, apenas, a abordagem heterossexual, já que as outras identidades de gênero e sexualidade, consideradas desvios, eram silenciadas ou abordadas superficialmente. Conforme Pino (2017, p. 141-142), desde a infância, a família ensina e padroniza os relacionamentos afetivos “entre pessoas de sexos opostos, e raramente – para não dizer nunca – existe a referência contrária, ou seja, entre pessoas do mesmo sexo, como se essa possibilidade não existisse”, sendo, portanto, reprovada.

Por outro lado, alguns/as estudantes tinham noções a respeito destas temáticas, quando vivenciaram experiências de hostilidade e exclusão, a partir de si mesmo/as. Nesse caso, referimo-nos às (aos) discentes que se identificavam como LGBT¹ e não se conformaram às designações impostas para o seu sexo biológico ao nascer. Alguns não se sentiam à vontade com seu sexo biológico, tampouco, bem-vindos, no meio universitário.

Ouvimos estudantes relatarem casos de outros/as colegas que, ao se assumirem homoafetivos e/ou lésbicas, foram coagidos a abandonarem seus estudos, ainda na Educação Básica, por sofrerem constantes abusos e violências dos/as colegas, professoras/es e gestoras/es – como se não bastasse a condição de sofrimento que enfrentavam com suas famílias. Lamentavelmente, com o passar dos anos, esses/as jovens adentraram o mundo da prostituição, além dos/as que foram assassinados ou cometeram suicídio. Para as/os alunas/os LGBT, portanto, chegar à academia foi uma das mais significativas provas de resistência e vitória.

Os conteúdos estudados no componente curricular “Gênero e Enfermagem” representaram, para os alunos/as, um divisor de águas, na vida e na formação acadêmica, de acordo com as avaliações finais, ano após ano. Possivelmente, alguns sofrimentos foram amenizados. Por isso, interessou-nos entender, em uma pesquisa, quais as limitações para abordar estas temáticas na Educação Básica, porque era visível essa necessidade.

¹ Sigla que faz referência a algumas das identidades de gêneros e orientações sexuais (Lésbicas, *gays*, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis). Existem outras siglas mais abrangentes que a sigla LGBT, mencionadas no decorrer da pesquisa.

Além da vivência enquanto docentes, presenciamos, também, a situação de hostilidade contra *gays*, *travestis* e *lésbicas*, nos serviços de saúde – outro *lôcus* de nossa atuação profissional. De fato, que as notícias e dossiês², no contexto nacional, acusam o não atendimento com ética e integralidade às necessidades específicas de saúde das pessoas LGBT.

Tentando nos situar aos parâmetros conceituais da diversidade sexual, entendemos que o gênero de uma pessoa se constitui culturalmente. Para Louro (1997), são designados os modos como homens e mulheres devem sentir, expressar e estabelecer relações de sexualidade. Desde o nascimento, esses padrões são instituídos pela família e pelos demais dispositivos sociais (como a escola, a igreja e os grupos de socialização) que se baseiam nas características biológicas (genitais, cromossômicas e hormonais) diferenciadas entre os sexos.

Dito de outro modo, o gênero é a integração de valores socialmente construídos, que diferenciam expressões (afetivas, física e intelectual) e comportamentos para homens e mulheres. “Diferente do sexo, que vem determinado com nascimento, o gênero se aprende e se pode modificar, sendo portanto, cultural e socialmente construído” (TOURINHO, 2017, p. 13).

Nessas formas prescritas, homem e mulher devem manter comportamentos padronizados socialmente. Ademais, são ensinados a se complementarem, mantendo relações afetivas e sexuais que garantam a continuidade da espécie humana. Butler (2015) e Bento (2006) denominaram de *heteronormatividade* essa padronização normativa de papéis sexuais que são designados para regular, compulsoriamente, os modos de ser, de se expressar e de viver os desejos corporais da sexualidade, estabelecidos socialmente. Essa norma obedece, portanto, o panorama biológico (genital) e determinista. Para Louro (1997), a coerência natural entre sexo, gênero e orientação do desejo sexual configura-se como uma condição hegemônica.

Para Reis (2018), somos cisgêneros quando nos identificamos, em todos os aspectos, com o gênero que nos foi atribuído ao nascer. Ou seja, se nos sentimos confortáveis em nos reconhecer, nos expressar, de acordo com o sexo que nascemos, somos considerados/as cisgêneros. Mas, quando não nos “adequamos” às designações e linearidades entre nosso sexo (ao nascer), o gênero imposto e o desejo esperado, somos considerados/as transgêneros.

Ser transgênero significa “não se identificar”, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado ao nascer (NOGUEIRA, 2017b; REIS, 2018; TOURINHO, 2017). Por isso, os transgêneros (ou pessoas trans) têm expressividades que transcendem as convenções de gênero e sexualidade. Nesta categoria,

² Nogueira, Cabral e Aquino (2017) publicaram, pela Rede Trans-Brasil, um relatório (dossiê) que apontou as situações hostis de vulnerabilidades (doenças, violências e assassinatos) enfrentadas por *gays*, *travestis*, *transsexuais*, *lésbicas*, entre outros.

incluem-se as transexuais e travestis. Estas vivenciam papéis de gênero feminino, porém, não se reconhecem como homens ou mulheres, transitando entre gêneros, ou, como referiu Nogueira (2017b), pertencem a um terceiro gênero ou um *não-gênero*. Desse modo, “[...] uma vez que, travestis e transexuais são transgênero, por definição. Ou escreva-se travestis e transexuais, ou escreva-se transgêneros, ou, de preferência, pessoas trans” (REIS, 2018, p. 30).

Para Reis (2018), existem transexuais que procuram se adequar à identidade de gênero na qual se sentem pertencidas. Por isso, parte dessas pessoas trans recorrem a tratamentos de terapia hormonal, e, em alguns casos, a cirurgias de redesignação sexual³. A transexual feminina reivindica ser reconhecida como mulher, mesmo com genital masculino (ao nascer). E o homem transexual, mesmo com a genitália feminina (ao nascer), sente-se como masculino e reivindica ser reconhecido homem. A condição transexual, portanto, não é determinada, como muitos pensam, apenas por cirurgia de redesignação sexual (NOGUEIRA, 2017b).

Para Nogueira (2017b), não existe consenso conceitual entre transgênero, transexual e travesti. Mas é comum utilizar, também, o marcador de classe para estabelecer diferenças. Por exemplo, em sites que noticiam assassinatos por LGBTfobia, geralmente, o termo transgênero e transexual são referidos às pessoas da elite.

Portanto, transcender esses desígnios normativos significa negar o corpo biológico e assumir uma expressão diferente de genitália, ao nascer, mas de acordo com a afinidade de cada um/a. Não importam as normas biológicas, religiosas e sociais. Rompe-se com a norma sexista.

Como essas concepções, acima citadas, retroalimentam-se, colocam-nos a crença de que ser cisgênero e heterossexual parece ser o caminho correto e/ou viável para aceitação social. Por outro lado, quando nos desviamos dessa matriz, estamos vulneráveis aos estigmas do preconceito, violência e risco de morte.

Infortunadamente, no Brasil, acontecem os maiores índices de hostilidades, violências e mortes contra as pessoas transgêneros (principalmente) e homoafetivas. Diante de tantas imposições e riscos, ser transgênero e homoafetivo não é escolha (REIS, 2018).

Esse processo de exclusão e opressão é a causa primordial do abandono escolar entre os jovens LGBT⁴ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). “Esse cenário, muitas vezes, origina um processo de evasão escolar (ou podemos considerar expulsão?) dos/as estudantes que não suportam a sucessão de atos de intolerância e exclusão” (PINO, 2017, p. 79).

³ Nesse caso, adequam sua genitália de acordo com o gênero que se identificam.

⁴ Sigla que faz referência a algumas das identidades de gêneros e orientações sexuais. Existem outras siglas mais abrangentes que a sigla LGBT, mencionadas no decorrer da pesquisa.

É relevante destacar que pessoas transgêneros são vítimas de crimes perversos. Frequentemente, após a morte, ou são enterradas pelas/os amigas/os, ou como indigentes, porque as famílias não clamam o corpo. “Na maior parte das reportagens sobre casos de assassinatos de pessoas trans, seus nomes sociais e gêneros são desrespeitados” (NOGUEIRA, 2017a), desde o seu nascimento até o fim da sua vida, pois não há o reconhecimento de ser sepultado/a com o nome social com o qual associou a sua identidade de gênero.

Para Nogueira (2017a, p. 8), “[...] a situação no Brasil é especialmente preocupante, com 40% dos casos desde janeiro de 2008, e 42% dos casos em 2016 até agora em todo o mundo”. Portanto, a autora aponta o agravamento destas situações, no Brasil – o país que mais mata transexuais. Dados mais recentes, até o primeiro quadrimestre de 2018, mostraram que essa realidade ainda prevalece, como descrito posteriormente.

Neste cenário, interessou-nos entender as limitações para abordar os temas da diversidade sexual, na Educação Básica, pois era visível a demanda reprimida, o interesse e a necessidade das/os estudantes por esses enfoques, desde os anos iniciais da vida escolar. E, sendo o Brasil um país laico, no qual está imersa a diversidade cultural, religiosa, sexual, étnica, entre outras, é necessário refletir por que educadores/as se abstêm sobre esses assuntos.

Ademais, as notícias virtuais apontam inúmeras limitações impostas aos temas da diversidade sexual, na Educação (LOURO, 1997). Se antes tínhamos a convicção de que estes temas ganharam, em alguns contextos, projeção no âmbito das políticas de educação, agora, presenciamos, a passos rápidos, o retrocesso evidenciado pelas proibições, supressões e limitações destes assuntos, nos conteúdos curriculares (PINO, 2017), que não avançam, como pautas prioritárias, por estarem na mira dos discursos reguladores do contexto político atual.

Historicamente, nossa sexualidade foi fantoche dos discursos políticos, travestidos nos saberes médico, jurídico e cultural, contingenciados pelo poder do Estado, controlador sobre o sexo dos cidadãos (LINS; BRAGA, 2005). O sexo, então, tornou-se objeto de disputa entre o indivíduo e o Estado. Nisso, “[...] todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmando sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades” (FOUCAULT, 1988, p. 29-30).

Ultimamente, vemos, no Brasil, um ativismo religioso reacionário, que apostou no combate às temáticas de gênero e sexualidade, estabelecendo equívocos conceituais sobre as mesmas. Desse modo, utilizaram os termos *ideologia de gênero*, *teoria do gênero*, entre outros afins, para mobilizar a sociedade contra os estudos de gênero. Infiltram o medo sobre a abordagem de gênero na dinâmica das instituições. “Para tanto, tais cruzados morais investem

maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual” (JUNQUEIRA, 2017, p. 26).

Cogitamos que, sob essas limitações, nas políticas educativas, quanto aos estudos sobre a diversidade sexual, estamos imersos no retrocesso, diante das políticas internacionais, nacionais e municipais. A exemplo, em 2017, o presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, proibiu o uso das palavras “transgênero” e “diversidade” nos documentos do orçamento de 2018, pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (TRUMP..., 2017). Também, no Brasil, Projetos de Lei tentaram impedir a discussão sobre “gênero, sexualidade, orientação sexual, entre outros, que contestem os papéis patriarcais socialmente atribuídos ao masculino e ao feminino de forma naturalizante” (PINO, 2017, p. 13).

Cancian (2017), em matéria publicada na Folha de São Paulo, criticou a decisão do Ministério da Educação (MEC) quanto à retirada das expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” da última versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), homologada pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 21 de dezembro de 2017. Ademais, da estrutura da BNCC, foram retiradas as disciplinas de Filosofia e Sociologia, cujos conteúdos se articulam às correntes de pensamentos e movimentos sociais, que abordam as temáticas da diversidade e as manifestações de combate à discriminação.

No Rio Grande do Norte (RN), em 2017, citamos também, entre outros municípios que aderiram a essas as proibições, a Câmara municipal de Apodi, na região Oeste Potiguar. Nesse município, foi aprovado o Projeto de Lei nº 149/2017, que proibia⁵ o debate sobre a orientação sexual dentro do ambiente escolar, com a justificativa de que abordar esse assunto é papel da família e não cabe aos professores essa atuação (VEREADORES..., 2017).

Ainda recentemente, foi criada a Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019, que estabeleceu a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, a qual excluiu a comunidade LGBT da composição do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos⁶. Nesse Ministério, o Artigo 43 contemplou os direitos da mulher, da família, da criança/adolescente, da juventude, do idoso, da pessoa com deficiência, da população negra, das minorias étnicas/sociais e do índio (BRASIL, 2019). Embora expresse, no V item do Artigo

⁵ Outros municípios também acataram estas proibições. Citamos, por exemplo, que, desde 2015, estas discussões foram proibidas no município de Volta Redonda, no Rio de Janeiro. Em 2016, nas escolas de Teresina, no Piauí. No mesmo ano, as escolas do Crato, no Ceará. E, na Câmara Municipal do Cabo de Santo Agostinho, em Pernambuco, a votação abrangeu a proibição, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas da cidade. No Rio Grande do Norte, citamos os Municípios de Apodi e Pau dos Ferros, entre outros exemplos.

⁶ Antes denominado: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH). Foi criado no governo de Dilma Rousseff, em 2015, e extinto em 2016, por Michel Temer.

43, “combate a todas as formas de violência, preconceito, discriminação e intolerância”, não existem menções às demandas de LGBT como pautas aos Direitos Humanos (BENTO, 2019).

Por outro lado, o apoio a essas ordens, no âmbito legislativo, executivo ou judiciário, a que assistimos em nossa época, passa a ser da sociedade, pois “aceita o que lhe impõem seus líderes espectrais e os heróis fabricados pelos detentores do poder econômico” (PINO, 2017, p. 227). Isto, também, institui e enaltece a família tradicional em linearidade aos gêneros binários – feminino e masculino. Enfim, ainda não superamos a heteronormatividade que acusa os estudos de gênero como doutrinação ideológica, principalmente, na escola.

Quanto à origem do termo ou sintagma capcioso *ideologia de gênero*, sua aplicação foi, anteriormente, utilizada pela Sociologia. Vale destacar que a análise em Sociologia conduzia à identificação, compreensão e crítica “[...] das relações de gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens” (JUNQUEIRA, 2017, p. 27).

Tiburi (2016, p. 217) comentou sobre a falácia do termo *ideologia de gênero*, para persuadir a comunidade contra as abordagens de gênero e diversidade sexual nas instituições de Ensino. Sobre a sexualidade, tratam dela reduzida ao sentido da reprodução heterossexual. Nisso, “[...] tentam transformar a discussão sobre gênero em ideologia. Para isso, confundem, propositalmente, o sentido de gênero e invertem, falaciosamente, até mesmo o sentido da crítica da ideologia [...]”. Isto, *a priori*, é uma tentativa de desgastar os estudos de gênero, especialmente, na escola (LOURO, 1997, 2009).

De fato, os estudos de gênero apontam para situações corriqueiras que evidenciam hostilidade às mulheres cisgêneros e pessoas LGBT, culminando com índices alarmantes de assassinatos (REIS, 2018). Desse modo, precisamos entender e nos colocarmos atentos/as diante da criação desses equívocos, pois sabemos que, por outro lado, existem as reais necessidades de falar sobre os estudos de gênero na diversidade sexual. Citamos os educadoras/es da cidade de Pau dos Ferros, RN, que protestaram contra a aprovação do Projeto de Lei nº 1.804/17. Este proibiu abordar sobre identidade de gênero e sexualidade, em quaisquer escolas da Rede Pública e Privada daquele município (FERNANDES, 2017).

Em face à necessidade de enfrentarmos estas imposições, resta-nos discutir tais temáticas, no amparo oficial de três (entre dez) “competências gerais” da BNCC, citadas por Brasil (2017, p. 9-10). Referimo-nos à sexta, oitava e nona competências⁷, expostas abaixo:

⁷ Brasil (2017) descreve o conceito de competência como desenvolvimento de conhecimentos (concepções conceituais e procedimentos), habilidades (cognitivas, sociais e emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...] 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...].

Isto é relevante diante da heterossexualidade compulsória e do desinteresse no combate à LGBTfobia, nas escolas. Conforme a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), sobre as experiências de jovens LGBT, no Brasil, “[...] 68% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as, verbalmente, na instituição educacional, por causa de sua identidade / expressão de gênero; um quarto (23,5%) relatou ter sido agredido por este motivo com frequência ou quase sempre” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2016, p. 39).

A UNESCO (2004) divulgou uma pesquisa aplicada em 241 escolas (públicas e privadas) de 14 capitais brasileiras. Nessas, 39,6% dos estudantes masculinos não gostariam de ter um colega de classe homossexual, 35,2% dos pais não gostariam que seus filhos tivessem um colega de classe homossexual e 60% dos professores afirmaram não ter conhecimento, suficiente, para lidar com a questão da homoafetividade, em sala de aula. Por isso, “significações e representações culturais, baseadas em estereótipos dificultam a participação de indivíduos que apresentam modos de identificação transgressores de padrões e de condutas estabelecidos por discursos e saberes hegemônicos” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 60).

Defendemos que os dispositivos constitucionais têm a responsabilidade de assegurar a igualdade e o respeito à diversidade sexual. Para isso, são fundamentais, o questionamento e o combate aos pragmatismos morais e religiosos, que afetam a vida e a desenvoltura de pessoas LGBT, causando, entre outros prejuízos, a evasão escolar. Para Brasil (1998, p. 300),

Experiências bem sucedidas com Orientação Sexual em escolas que realizam esse trabalho apontam para alguns resultados importantes: aumento do rendimento escolar (devido ao alívio de tensão e preocupação com questões da sexualidade) e aumento da solidariedade e do respeito entre os alunos. Quanto às crianças menores, os professores relatam que informações corretas ajudam a diminuir a angústia e a agitação em sala de aula. No caso dos adolescentes, as manifestações da sexualidade tendem a deixar de ser fonte de agressão, provocação, medo e angústia, para tornar-se assunto de reflexão.

Em meio a essa realidade de limitações quanto à abordagem dos estudos de gênero e sexualidade, na escola, emergiu, em nós, o interesse de pesquisar sobre a contextualização destes temas, na Educação Básica, em Mossoró. Soubemos, então, pelas redes sociais, da realização de um evento intitulado “I Semana Arco-Íris”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em Mossoró, em julho de 2016.

Caracterizada como evento extracurricular, a I Semana Arco-Íris foi idealizada a partir da iniciativa do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros⁸. Também contou com o apoio da gestão e parte dos servidores⁹ docentes e administrativos do IFRN. O objetivo desse evento foi promover visibilidade aos temas da diversidade sexual e combater a LGBTfobia. Até aquele momento, ano de 2016, não conhecemos outro evento, dessa natureza, nas escolas de Educação Básica, em Mossoró, RN. E, embora o IFRN também contemple o Ensino Superior, esclarecemos que esse evento foi iniciativa de alunos do Ensino Médio Integrado (EMI). Por isso, nossa constante referência ao âmbito da Educação Básica, um dos espaços que o IFRN abriga na educação para o Mundo do trabalho, promovendo o respeito à diversidade e o combate à LGBTfobia. Acrescente-se que essas construções éticas são necessárias à formação discente para o mundo do trabalho, uma vez que, a I Semana Arco-Íris foi idealizada pelos estudantes do EMI do IFRN.

Nesta pesquisa, os termos que compõem a diversidade sexual são expostos de acordo com os autores do referencial teórico. Tratam-se de terminologias complexas. Ademais, são restritas as suas abordagens na família e na escola, e nem todos/as se dispõem a essas leituras. Quer seja por convicções particulares, e/ou, coerções sociais, religiosas e culturais. Em alguns autores, como Nogueira, Cabral e Aquino (2017), observamos referência aos termos: *transgêneros*, *transexuais* e *travestis*. Aparecem poucos trechos com a sigla *LGBT*. O enfoque desses autores sobre o termo *transgênero* parece contemplar, *a priori*, a visibilidade das subversivas identidades e expressões de gênero¹⁰. A ABGLT (2017) usa com recorrência a sigla *LGBT*. Por outro lado, existem outras siglas com denominações mais abrangentes. Tiburi (2016) recorre, com frequência, ao termo *diversidade sexual*, forma mais abrangente que, ao nosso ver, supera as siglas. Do mesmo modo, os termos *homofobia*, *lesbofobia*, *LGBTfobia* e

⁸ Homenagem a um artista de rua que tocava gaita em Mossoró, ao redor do mercado público (QUEIROZ, 2017).

⁹ No IFRN, são referidos/as como servidoras/es, todas/os as/os profissionais que compõem os quadros: docente, técnico-administrativo e demais profissionais (enfermeiras/os, médicas/os, psicólogas/os, pedagogas/os e assistentes sociais).

¹⁰ Reis (2018) conceituou expressão de gênero como o modo que uma pessoa manifesta seu nome, sua aparência, seu comportamento, sua voz e/ou características corporais. Enfim, seu modo particular de interagir com as pessoas. E isso independe do sexo genital.

transfeminicídio referenciam os atos de hostilidade, violência e morte (referindo-nos ao *transfeminicídio*) praticados contra pessoas transgêneros, transexual e travestis.

Junqueira (2009), Karnal (2017a, 2017b), ABGLT (2018), Nogueira, Cabral e Aquino (2017) usaram, com predominância, o termo *homofobia*. O Grupo Gay da Bahia (2018), Baére e Conceição (2017) usaram o termo *homotransfobia* porque enfocaram a homofobia contra as pessoas transgêneros, travestis e transexuais, enfatizando o aspecto identitário do gênero.

Pino (2017), Reis (2018), Santos (2017), Mott, Michels e Paulinho (2017) referiam, com frequência, LGBTfobia. Baére e Conceição (2017) usaram, raramente, este termo. Já o termo *transfeminicídio*, utilizado por Bento (2014), surgiu, inédito, em nossas referências. Ferraz (2017) usou o termo *homo-lesbo-bi-transfobia*, contemplando a fobia contra os/as bissexuais¹¹.

Com relação às siglas que contemplam a diversidade sexual e de gênero, observamos variações. Por exemplo, a sigla LGBT foi utilizada com recorrência. Mas, a diversidade sexual abriga muitas possibilidades de siglas, que se modificam, avidamente. Reis (2018) referendou a sigla “LGBTI+”, incluindo pessoas intersexo e todas as possíveis orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Ferraz (2017) citou a sigla “*LGBTPQIA+*” como a mais abrangente e inclusiva. Neste caso, o acréscimo das letras: P, Q, I, A, fez menção, respectivamente, às pessoas: pansexuais¹², *queer*¹³, intersexo¹⁴, assexuais¹⁵ e aliadas/os¹⁶. O sinal + referenciou as pessoas que não se sentem representadas pela sigla.

¹¹ Bissexuais têm atração afetiva e sexual por pessoas do sexo/gênero masculino e feminino (REIS, 2018).

¹² O pansexual sente afeto e desejo sexual por outras pessoas, independente da identidade de gênero e sexualidade que assumem. De modo geral, o prefixo “pan” abrange a noção de tudo e a pansexualidade rejeita limitações de sexo, gênero e sexualidade (REIS, 2018). Pansexualidade também foi referida, em Tourinho et al. (2017, p. 16), como omnissexualidade, polisssexualidade ou trisssexualidade, sendo caracterizada pela atração sexual ou romântica por pessoas independentemente do sexo ou gênero das mesmas. Assim, o pansexual pode se sentir atraído/o por intersexuais, transexuais, entre outros/as.

¹³ Termo utilizado para contemplar as pessoas que subvertem as normas de gênero. Requerem respeito à diferença sem que, para isso, precisem de uma identidade. Recusam-se, pois, a se limitar em qualquer identidade de gênero e sexualidade. Na leitura estadunidense, de acordo com Bento (2006), *queer* significa estranho. Mas, os movimentos *queer* resignificaram este termo de modo que se projetarem como extraordinários, excêntricos e raros. Por mais “estranhos” que possam parecer. Assim, tendem a se apresentar mais transgressores e serem vulneráveis ao estranhamento. Para Marques (2013), o termo *queer* foi utilizado para pessoas que se identificam e se aceitam como de ambos os gêneros. Possuem, portanto, variadas orientações, preferências e hábitos sexuais. Ou seja: é um termo neutro utilizado por todos/as os/as adeptos/as desse movimento.

¹⁴ Objetivamente, o sexo de uma pessoa é o resultado da combinação entre: os genitais (vagina ou pênis), os cromossomos (XX ou XY) e os hormônios (estrogênios ou testosterona). No caso da pessoa intersex ou intersexo, há uma combinação dos dois sexos (REIS, 2018). Para Tourinho et al. (2017), a pessoa intersexo possui variação de caracteres sexuais, incluindo cromossomos, gônadas e/ou órgãos genitais dos dois sexos. Isso confunde a identificação como totalmente feminino ou masculino e pode envolver ambiguidade genital, combinações de fatores genéticos e aparência.

¹⁵ A vogal “a”, que se encontra no final da sigla, remete a duas palavras com significados distintos, a primeira se refere às pessoas assexuais e a segunda se refere às/aos aliadas/os – *allys*, em inglês. A assexualidade compreende a ausência de atração sexual. Também, incluem-se pessoas sem orientação sexual definida.

¹⁶ Abrange as pessoas que não pertencentes ao grupo LGBTQPIA+, mas os respeitam e asseguram que seus direitos sejam cumpridos. Eram, comumente, conhecidas como Simpatizantes (MARQUES, 2013). As/os aliadas/os

No Brasil, a sigla mais utilizada por entidades governamentais e movimentos sociais, a exemplo dos manuais que pesquisamos, foi a sigla LGBT (JAYME, 2018). Em nível internacional, a sigla “LGBTQQICAPF2K+” foi sugerida após os anos 90, mas sofreu críticas, mesmo dentro da comunidade LGBT, devido aos muitos termos, que ainda causam confusão conceitual, mesmo para quem se dedica aos estudos de gênero (LGBTQQICAPF2K+..., 2018). Ademais, vimos em Hall (2000) o quanto as fragmentações identitárias podem fraturar, equivocar e, conforme Freire (2015), enfraquecer as pautas coletivas.

Em relação ao acréscimo de novas identidades, conforme as demais letras, Jayme (2018) explicou que as letras Q, C, F, o número 2 e a letra k significam¹⁷, respectivamente: questionando-se, curioso, amigos/família, dois espíritos e *kink* (na língua inglesa), que designa excitação sexual, usando modos e/ou artefatos pouco comuns.

Existem outras formas de entendimento e reflexão crítica a respeito das nomenclaturas e termos que compõem a diversidade sexual. Não enfocamos todos os âmbitos semânticos, políticos e culturais, visto a complexidade e tempo que nos demandaria. Porém, entendemos que não poderíamos deixar de esclarecer sobre alguns dos mais contemplados termos nas referências que buscamos. Além disso, os estudos de gênero abrangem amplitudes ilimitadas da diversidade sexual e, a partir delas, precisam ganhar visibilidade e projeção necessárias para contemplação de suas pautas e conquistas políticas.

De fato, estudar sobre a diversidade de gênero e sexualidade requer a contemplação diversa de termos e significados. Ademais, o gênero e a orientação sexual podem mudar, em curto espaço de tempo. E o nosso compromisso é entender, e nos fazer entender, à luz das referências que exploramos, para atender ao nosso objeto de estudo: a abordagem do tema de gênero e diversidade sexual, na Educação Básica, sendo a I Semana Arco-Íris o nosso estudo de caso.

Para isso, enfatizamos a questão que conduziu o nosso interesse, pois o questionamento constitui o problema da pesquisa, sendo fundamental para a sua condução, uma vez que a investigação tem início “[...] por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2009, p. 16). Nesta

também atuam contra a opressão embora que, biologicamente, pertençam ao grupo opressor, como por exemplo: um homem que milita contra o machismo (TOURINHO et al., 2017).

¹⁷ O sentido de se questionar condiz com a condição de qualquer pessoa, com relação ao seu gênero e orientação sexual. O curioso, refere-se às pessoas que têm experiências diferenciadas com relação a sua sexualidade, quebrando os paradigmas da heteronormatividade. Família e amigos está relacionado às pessoas que têm laços familiares e de amizade com diversos gêneros e sexualidades. E dois espíritos, são as pessoas que têm em sua essência espiritual, dois gêneros. Como percebemos, são concepções similares, mas, ao mesmo tempo, complexas.

pesquisa, a questão foi identificar “quais os impactos da I Semana Arco-Íris, para formação discente no IFRN, Campus Mossoró?”

Por isso, o nosso objetivo foi compreender os impactos da Semana Arco-Íris quanto à abordagem dos temas sobre diversidade sexual, para a formação discente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró.

Os objetivos específicos para essa condução, foram:

- Conhecer as construções histórico-epistemológicas da diversidade sexual;
- Identificar a abordagem temática existente sobre os estudos de gênero na diversidade sexual, na Educação Básica do Brasil;
- Compreender as concepções dos servidores e discentes do IFRN a respeito das temáticas promovidas durante a I Semana Arco-Íris e seus impactos com relação à formação discente para o mundo do trabalho.

Caracterizamos a pesquisa como descritiva, exploratória e de abordagem qualitativa. É descritiva, porque tem na realidade o seu campo de análise para entender e explicar os fatos que nela acontecem. A aplicabilidade dos estudos descritivos se destaca no contexto da educação, devido ao interesse desses estudos pelo conhecimento da realidade, descrevendo, com precisão, seus fenômenos e acontecimentos. Para isso, utilizamos teorias, estratégias e métodos que direcionaram a coleta de dados e a interpretação dos resultados (TRIVIÑOS, 2009).

Gil (2009) defendeu que os métodos utilizados na pesquisa qualitativa apreendem os fenômenos em seu estado real, compreendendo os fatos a partir das concepções dos autores e das transformações contextuais. Com relação à característica exploratória, Minayo (2009) descreveu a coleta e análise dos dados como momentos para organizar o material a ser pesquisado, os conteúdos que o fundamentam o que vai ser colocado em prática e o início da formulação das ideias. Isso produz referências que auxiliam a interpretação dos resultados.

Quanto à abordagem qualitativa, Minayo (2009) a descreveu como o universo da produção humana inteligível no mundo das relações, das representações e da intencionalidade, gerando conhecimentos e novas demandas, num ciclo dinâmico e complementar. São estudados significados, representações, opiniões e perspectivas inseridas nas condições específicas de um contexto. Por essa razão, “[...] a pesquisa qualitativa é guiada por um desejo de explicar esses acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes” (YIN, 2010, p. 7). E pelas múltiplas fontes de evidências, aproxima-nos da análise dos atos humanos, em sociedade.

O eixo da diversidade, proporcionado pela análise qualitativa, é relevante para as disciplinas e profissões, porque alerta sobre o desafio em arriscar definições sucintas ou abrangentes (YIN, 2016). Em se tratando dos temas de gênero e diversidade sexual, lidamos

com questões polêmicas adornadas por tabus e preconceitos. Outrossim, a discussão desses assuntos, na Educação Básica, contempla concepções subversivas às normas sexistas. Nesse sentido, exploramos a I Semana Arco-Íris como objeto de análise desta pesquisa, concebendo-a como estudo de caso, por se tratar de um evento até então inédito, no âmbito da Educação Básica, em Mossoró. Desse modo, “[...] o estudo de caso é usado, em muitas situações, para contribuir com nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24).

Para atender aos objetivos propostos, organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a construção epistemológica das identidades de gênero e diversidade sexual, com base nos saberes constituídos nas três fases do movimento feminista e nos saberes antropológicos/filosóficos que criticam a fixidez identitária. Também enfocamos o estado de conhecimento sobre a abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual na Educação Básica, pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES. No segundo capítulo, descrevemos os princípios de formação do IFRN para entender o contexto no qual se materializou a I Semana Arco-Íris. Recorremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN para visualizar suas articulações com a realidade da diversidade sexual, no contexto dos discentes, docentes e demais servidores. Finalmente, no terceiro capítulo, descrevemos sobre a idealização, organização, operacionalização e os impactos da I Semana Arco-Íris no processo de formação discente. Partimos das falas dos representantes do Grêmio Estudantil, dos docentes e demais profissionais entrevistados – do IFRN, envolvidos na I Semana Arco-Íris.

Desse modo, pretendemos que essa pesquisa projete visibilidade à abordagem das temáticas da diversidade sexual, na Educação Básica, tomando como escopo o caso da I Semana Arco-Íris, no IFRN, agregando elementos de reflexão e de análise, a um grupo de produções, ainda escassa, uma vez que esta temática, na Educação Básica, ainda é restritamente explorada.

2 GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, *a priori*, os marcos teóricos nos aproximaram dos temas sobre as identidades de gênero e as orientações afetivas/sexuais – que compõem a diversidade sexual – para entendermos os impactos da I Semana Arco-Íris, na análise desta pesquisa.

A compreensão histórica, conceitual e situacional da diversidade sexual proporcionou entendimentos sobre o processo de exclusão e vulnerabilidade que sofrem as identidades não normativas (subversivas), e, ao mesmo tempo, possibilitou identificarmos os motivos que fazem essas abordagens serem combatidas e limitadas, na Educação Básica.

Tais evidências também constaram nas pesquisas que tratam dessa temática, na Educação Básica, entre os anos de 2013 e primeiro semestre de 2018, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e acessíveis na Plataforma Sucupira.

2.1 CONSTRUÇÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL

As culturas das diferentes sociedades tiveram seus referenciais construídos, historicamente, conforme categorias que lhes foram peculiares. No contexto destas categorias, uma casta, em particular, mereceu nossas reflexões e análises: a hierarquia do gênero. Nisso, “[...] todos os povos se dividiram entre homens e mulheres. E em quase todos os lugares os homens foram privilegiados, pelo menos desde a Revolução Agrícola” (HARARI, 2017, p. 152). Então, a discussão sobre as relações iníquas entre os sexos existe há 12 mil anos¹⁸.

Biologicamente, os humanos estão divididos entre os sexos masculino e feminino. O *Homo sapiens* do sexo masculino tem um cromossomo X e um cromossomo Y; um indivíduo do sexo feminino tem dois cromossomos X. Mas “homem” e “mulher” são categorias sociais, não biológicas. [...] O sexo se divide em masculino e feminino, e as características dessa divisão são objetivas e permaneceram constantes ao longo da história. O gênero se divide em homem e mulher (e algumas culturas reconhecem outras categorias). As chamadas características “masculinas” e “femininas” são intersubjetivas e passam por constantes mudanças (HARARI, 2017, p. 156-157).

A dicotomia da humanidade em homens e mulheres, instituída pelo sistema patriarcal, desencadeou uma crise que dividiu cada pessoa contra si mesma, uma vez que “[...] para corresponder ao ideal masculino ou feminino, cada um tem que rejeitar em si aspectos que são considerados do outro sexo, de alguma forma, se mutilando” (LINS; BRAGA, 2005, p. 500).

A representação de masculinidade e feminilidade tem variado entre umas e outras sociedades e culturas. Por isso, são os mitos criados e reproduzidos, culturalmente – e não a

¹⁸ Início da Revolução Agrícola, de acordo com Yuval Harari.

biologia – que definem os papéis, direitos e deveres de homens e mulheres.

Pelo menos desde a Revolução Agrícola, a maior parte das sociedades humanas têm sido sociedades patriarcais que valorizam mais os homens do que as mulheres. Independentemente de como a sociedade definia “homem” e “mulher”, ser homem sempre foi melhor. Sociedades patriarcais educam os homens para pensar e agir de modo masculino e as mulheres para pensar e agir de modo feminino, punindo qualquer um que ouse cruzar essas fronteiras. Apesar disso, não recompensam da mesma forma aqueles que se adaptam. Qualidades consideradas masculinas são mais valorizadas do que aquelas que são consideradas qualidades femininas [...] (HARARI, 2017, p. 163).

Em contrapartida epistemológica, o feminismo¹⁹ apontou reflexões relevantes, que combateram concepções essencialistas com ênfase no biológico e anatômico, até então inexoráveis (LOURO, 1997, 2016; SILVA, 2016). Para Lins e Braga (2005, p. 500), “[...] até a Revolução Sexual e o movimento feminista, as atitudes e os comportamentos de homens e mulheres eram bem definidos”.

A tradição milenar chinesa concebia o universo como organismo vivo conectado por uma energia fundamental, denominada *Qi*. Coexistiam duas outras forças básicas, denominadas *yin* e *yang*. Enquanto *yin* era o princípio feminino e estava associado às trevas, *yang* era o princípio masculino, ligado “às ideias de luz solar, calor e ternura” (BYNUM, 2017, p. 10).

Inicialmente, a categoria gênero adquiriu relevância por questionar a “essência” instituída para aceitação da dominação, da subordinação e a da opressão, concebidas e vivenciadas pelas mulheres nos contextos públicos e privados, amparadas pelas diferenças existentes entre os sexos. Portanto, desmistificou o conceito de gênero alicerçado nos paradigmas sobre os papéis adequados para o masculino e o feminino (LOURO, 1997).

Quanto ao patriarcado, criticado e combatido pelo feminismo, constituiu-se como poder masculino exercido sobre o feminino. E foi considerado o regime em vigor desde o princípio da humanidade, no qual “[...] o privilégio biológico permitiu aos homens afirmarem-se sozinhos como sujeitos soberanos” (BEAUVOIR, 2016, p. 112).

Nas sociedades ocidentais, os homens, sem nunca terem abdicado de seus privilégios, tornaram-se, historicamente, os donos de quaisquer decisões e em quaisquer contextos. Mesmo na época em que as mulheres tiveram algum estatuto de privilégios, não eram socialmente reconhecidas, pois “[...] podiam desempenhar o papel de regente, mas o faraó era o homem; os sacerdotes e guerreiros eram homens; elas só interferiam na vida pública de modo secundário; e na vida privada exigiam dela uma fidelidade sem reciprocidade” (BEAUVOIR, 2016, p. 123).

¹⁹ Movimento que questionou as desigualdades entre os gêneros masculino e feminino, requerendo equidade entre os mesmos (LOURO, 1997; LARA et al, 2016; CARRARA, 2009).

Dessa forma, o conceito de *gênero*, pensado nesta dimensão subversiva (e não no âmbito biológico), ganhou projeção a partir do movimento feminista, amparando-se nas iniquidades sociais e desiguais relações de poder entre mulheres e homens.

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para "provar" distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero. O movimento feminista vai, então, se ocupar centralmente dessa diferença — e de suas consequências (LOURO, 1997, p. 45).

O *ser homem e ser mulher*, portanto, foram pontuados pela cultura. Esta, baseou-se pela anatomia dos corpos, conferindo valor e poder ao homem. Questionando essa hierarquia, o feminismo desencadeou uma ruptura e revés epistemológico do século XX (LOURO, 1997), pela crítica da apropriação do corpo feminino, concebendo-a como fruto das relações de poder, e não, estritamente, da naturalização dos corpos.

Por isso, as temáticas de gênero têm seu histórico nas construções conceituais do movimento feminista mundial, representado pela filósofa existencialista Simone de Beauvoir, com a publicação dos primeiro e segundo volumes de *O segundo sexo* – em Paris, nos anos 1949 e 1964 (LOURO, 1997). Sua obra foi considerada polêmica e subversiva²⁰. De fato, Beauvoir foi considerada uma mulher à frente de seu tempo (CHAPERON, 1999).

Louro (1997), Carrara (2009) e Lara *et al.* (2016) descreveram que o movimento feminista se constituiu em três etapas: conceituais, ideológicas e políticas, denominadas “ondas do feminismo”. Essas etapas, não necessariamente tiveram linearidade ou unanimidade temporal quanto aos seus ideais, enfoques e objetivos políticos, mas encamparam lutas com enfoques específicos para cada uma destas fases e/ou ondas.

Na primeira onda, as feministas reivindicaram o direito das mulheres ao voto e à participação política – também conhecido como movimento Sufragista²¹ (LARA et al., 2016). Na segunda onda, questionaram as desigualdades binárias entre os gêneros masculino e feminino, requerendo equidade quanto aos direitos sexuais e reprodutivos, bem como a participação e remuneração no mundo do trabalho. Simone de Beauvoir foi considerada a representante teórica mundial da segunda onda (LOURO, 1997; CARRARA, 2009).

Ao recusar a narrativa da mulher tomada apenas na qualidade de mãe e esposa dedicada, abriu-se um campo de discussão sobre os processos sociais e

²⁰ Em 1956, esta obra foi incluída no *Index* – a lista de livros proibidos pela Igreja Católica (CHAPERON, 1999).

²¹ Devido à referência ao voto ou sufrágio.

psíquicos que determinariam o que é ser mulher, nesse contexto. A reflexão que primeiro e mais contundentemente embasou tais questionamentos foi, sem dúvida, *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir. [...]. O que quer a mulher, para essa autora francesa, é um devir de liberdade, no qual ela seja mais do que o Outro do homem, que goza da possibilidade de uma plena realização e autonomia não facultada às mulheres (AMBRA, 2018, p. 21).

No primeiro volume de *O segundo sexo*, foram contextualizados mitos e tabus construídos no entorno do sexo feminino e que limitaram as mulheres ao cuidar devoto à casa, aos filhos, ao homem e à honra familiar tradicional pautada aos papéis de gêneros designados aos homens e às mulheres. Nessa perspectiva, o questionamento sobre: “o que é ser uma mulher”, apontaram as designações na formação social do feminino, onde o enfoque e a crença da naturalização biológica relegaram à mulher, ser acolhedora e subjugada. Assim, o *status quo* da mulher sempre foi definido pelo homem. Este ainda figura com posição central na sociedade, trazendo para si a referência universal de “ser humano”, resignando à mulher uma posição secundária e um papel de coadjuvante na história (CARRARA, 2009). Tal qual o patriarcado subjugou a mulher ao homem, entendemos que a heteronormatividade – que tem íntima articulação com o patriarcado – subjugou as “outras” identidades de gênero e sexualidade.

Em relação à terceira onda, as teóricas feministas combateram a universalização dos conceitos de mulher e de homem. Aqui, o discurso anterior – da segunda onda – foi compreendido como excludente porque não contemplou as opressões que atingiam as mulheres, quando imersas nos recortes de classe, etnia, transgeneridade²² e raça (O QUE..., 2018).

Para Tourinho *et al* (2017, p. 14), essa articulação das opressões existentes na sociedade é denominada interseccionalidade de opressão. Juntas, potencializam as desigualdades e os sofrimentos individuais e/ou coletivos. Foram consideradas opressões: as manifestações de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e as diferenças de classes sociais. Estes elementos não atuam independentes, mas “[...] estão inter-relacionadas e não podem ser examinadas de forma separada, pois suas interações podem potencializar a opressão e a desigualdade”. Nesse sentido, “[...] os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos [...]” (LOURO, 1997, p. 33).

As tentativas de corporativismo identitário entre mulheres, instituídas na segunda onda, foram problematizadas na terceira onda. A ideia de união/unidade, defendida pela segunda onda, implicava necessariamente numa anulação das especificidades de cada unidade e/ou grupos de mulheres. E a terceira onda deu visibilidade a um prisma de diversidade sexual e de

²² Mulheres transgêneros.

gêneros (assim como as diferentes variedades de identidades e experiências de ser mulher/ser homem). É neste contexto que a filósofa estadunidense, Judith Butler, em 1990, desenvolveu sua tese de Doutorado *Problemas de Gênero*, na qual evidenciou as limitações do feminismo de Simone de Beauvoir, considerando a necessária superação da categoria mulher “universal”, para abrigar a pluralidade de mulheres existentes, em relação às classes, raças, aos gêneros, entre outras (RODRIGUES, 2018). Essa fase do feminismo contrapôs-se ao normativismo de que a mulher cisgênero branca e heterossexual seja, por essas situações isoladas e designáveis, a única representante do feminismo. Em seus argumentos, relacionou as diferenças de como as relações de poder são instituídas nos corpos femininos e masculinos (RODRIGUES, 2018).

Para Ambra (2018, p. 22), as teorias de gênero compuseram, assim, uma terceira fase do feminismo, inauguradas com Judith Butler, e voltadas a problematizar os essencialismos presentes no próprio Feminismo, bem como questionaram as naturalizações “presentes num certo ideal de mulher, supostamente branca, cisgênero e heterossexual”. Estava presente nesta fase, portanto, essa crítica radical de se conceber “a mulher” como único sujeito do feminismo.

Para Carvalho e Oliveira (2017), os estudos de gênero se restringiram, intensamente, na década de 70, aos estudos sobre mulheres, e, primordialmente, à concepção da construção social dos sexos pela naturalização das relações de iniquidade entre homens e mulheres. Podemos inferir essa compreensão popular como “guerra entre os sexos”, embora a compreensão de gênero, no início dos anos 90, tenha transcendido esse binarismo²³ pela concepção das inúmeras possibilidades de materialização dos sexos, dos gêneros e das sexualidades.

A esse respeito, não somente as mulheres poderiam ser o enfoque das problemáticas “[...] mas, principalmente, os homens, na medida em que estão situados no polo de poder da relação” (SILVA, 2016, p. 95). Por isso, atualmente, embora tenham sua origem no campo dos estudos de mulheres, as análises de gênero não são sinônimo de estudo, apenas, das mulheres.

Os questionamentos emergentes – neste terceiro momento dos estudos de gênero, no feminismo – referem-se, também, à problematização da suposta linearidade entre sexo, gênero, sexualidade e subjetividade, perpassadas por uma leitura do corpo como significante, em permanente construção de significados múltiplos (BENTO, 2006).

De modo geral, o movimento feminista foi imprescindível para as discussões de gênero e sexualidade, uma vez que suas discussões se voltaram, criticamente, contra a afirmação de qualquer neutralidade e denunciou as desigualdades entre o masculino e o feminino.

²³ Butler (2015) criticou o binarismo em Beauvoir (2016), que se limitou a analisar relações estabelecidas entre homens e mulheres cisgêneros. Por isso, Judith Butler superou o enfoque binário, quando projetou visibilidade às variadas expressões de gênero e sexualidade que os corpos podem abrigar.

Fizeram mais ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses em livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico. [...] Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão, e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente não eram neutros (LOURO, 1997, p. 19).

A História oficial protagonizou a imagem, os ditos e os feitos masculinos. As mulheres ainda permanecem, em alguns contextos, invisíveis e abjetas. Desse modo, “[...] o preconceito contra a mulher, a misoginia²⁴, é sólido e universal. É o preconceito mais antigo, estruturado e danoso de todos. É possível que outros preconceitos históricos, como a homofobia, sejam filhos da misoginia” (KARNAL, 2017a, p. 51).

Para Baére e Conceição (2018), gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros sempre vivenciaram, de modos distintos, a abjeção, a hostilização e a violência, pois suas expressões e comportamentos fogem dos padrões de normalidade heterossexual, conforme Bento (2006), Butler (2015) e Louro (1997, 2001, 2016) também referiram.

[...] liberdades que associamos ao movimento feminista, ao movimento LGBTQI, desestabilizam uma ideia mais tradicional da dominação masculina sobre a família e a ideia de que o casamento heterossexual e a reprodução heterossexual são, de alguma forma, mandamentos de Deus ou da Bíblia. E é muito difícil para as pessoas, que têm se beneficiado dessa dominação e se beneficiado do caráter hegemônico do casamento heterossexual [...]. Todas essas reivindicações que vieram dos movimentos feministas e LGBTQI, embaralham a família heterossexual (JUDITH..., 2017).

Fonseca (2018, p. 27), em suas memórias, atesta os sofrimentos ocasionados pelo seu comportamento feminino que o deslocou da aceitação social, no seu contexto escolar. Uma conjuntura de abjeção ao feminino, porque fugia da matriz heteronormativa. Um feminino tão seu, mas que que habitava, subversivamente, o seu corpo masculino.

[...] sem entender a conotação sexual ligada às injúrias que recebia, eu sabia que meu “jeito” estava mais para o feminino do que para o masculino, e era justamente esse mau comportamento que incomodava [...]. De tanto incomodar os outros, isso passou a me incomodar também. [...]. Não queria agir com “trejeitos femininos”! Era por esses trejeitos que eu sofria.

Subverter a matriz heterossexual quebrou a ordem pretensa dos eixos sexo-gênero-sexualidade, supostos e arbitrariamente designados. Fortalecendo esta barreira de aceitação, as subversivas identidades de gênero e sexualidade sofrem, inclusive, com suas próprias barreiras de aceitação de si mesmas, conforme afirmou Fonseca (2018, p. 37):

²⁴ Aversão ao feminino (KARNAL, 2017a).

Criado nessa sociedade heteronormativa, eu jamais gostaria de ser *gay* e passar o que eu passei por toda a minha infância e adolescência. Um dos meus maiores medos sobre minha sexualidade era dar veracidade aos discursos de meus opressores. Eles estavam certos! Eu realmente era o viadinho! Aqueles discursos eram verdadeiros e, se eu já havia sofrido tanto durante a minha infância e adolescência, como seria a minha vida a partir de minha aceitação?

A crise existencial dos subversivos de gênero faz-nos retomar as nossas discussões iniciais sobre a improvável linearidade pretendida entre sexo, gênero e sexualidade. Isso difere entre as pessoas, conforme suas convicções e as designações do contexto. Pois, o corpo é “o suporte no qual são produzidas as diferenças simbólicas de gênero” (FONSECA, 2018. p. 41).

Bourdieu (2012) questionou a pretensão do elo sequencial “sexo-gênero-sexualidade”, imposta pela heteronormatividade, por entender que, essas ligações são tênues e situacionais, tal qual compreendia Beauvoir (2016), ao entender o corpo como uma situação.

De tão contundente, a heterossexualidade também é reiterada no contexto da homoafetividade. Bourdieu (2012, p. 144) identificou e questionou a recorrência de características patriarcais, também, no âmbito das relações homoafetivas.

Comprovando a universalidade do reconhecimento concedido à mitologia androcêntrica, os próprios homossexuais, embora sejam disso (tal como as mulheres) as primeiras vítimas, aplicam a si mesmos, muitas vezes os princípios dominantes: tal como as lésbicas, eles não raro reproduzem, nos casais que formam, uma divisão nos papéis masculino e feminino.

Observamos os deslizamentos dessa reiteração quando Fonseca (2018, p. 39-40) apontou, em suas narrativas, a reverberação da dominação binária masculina sobre a feminina presentes, também, nas relações homoafetivas. No entanto, o autor esclareceu que esta reiteração não é regra para todas as situações e relações homoafetivas.

Engana-se quem pensa que no próprio meio *gay* não há preconceitos. Eles existem, pois muitas vezes reproduzimos o machismo do binário heterossexual: masculino e feminino. Dentro da relação sexual dos homossexuais, percebe-se a distinção de gênero entre os indivíduos. No entanto, esse é um perfil da heteronormatividade, que não é padrão nas relações homossexuais.

Com isso, inferimos que existem convergências e divergências conceituais/identitárias e relacionais – em nos referirmos à orientação afetivo sexual – presentes nas arenas epistemológicas, de assunção identitária. Algumas pessoas preferem ficar alheias às terminologias ou termos que se apresentem como definidores de seus gêneros e sexualidades. Outras pessoas reclamam para si as identidades e orientação afetivo sexual com as quais se considerem pertencidas/preferidas (LOURO, 2016).

Neste sentido, compreender a problematização da terceira etapa do feminismo – quanto às identidades de gênero e sexualidade – foi relevante porque direcionou nosso entendimento a respeito de como foram construídas as bases epistemológicas da diversidade sexual e também para que pudéssemos perceber as contradições destas construções existentes no próprio feminismo da segunda onda, ainda dominado pela matriz heterossexual.

Na ordem essencial ou natural, o sexo foi relacionado à diferença biológica de nascer com pênis ou vagina. O gênero foi a construção social do sexo: “[...] tudo que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21). E, partindo dessa concepção, retomamos a análise das diversas construções identitárias de gênero e sexualidade, para entender os limites e as possibilidades quanto à imersão dessas temáticas no contexto da Educação Básica. Para tanto, discutimos, no seguinte subcapítulo, sobre o caráter de pertencimento e de exclusão, que reverberam dessas construções identitárias.

2.2 AS IDENTIDADES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INSCRIÇÃO DOS CORPOS: PERTENCIMENTO E EXCLUSÃO

Louro (2001) e Silva (2016) nos apontaram uma tendência de reportar às origens identitárias, visto que as tradições remetem à falsa sensação de segurança. Por isso, justifica-se a tendência de buscarmos verdades e pontos de vista únicos, tidos como verossímeis modelos ou padrões normativos a serem seguidos e reiterados.

Contrariando a pretensão de segurança quanto ao que somos, sabemos e fazemos, Morin (2003) alertou que a condição da incerteza tem se apresentado, constantemente, na existência e na inteligibilidade humana, manifestada nas mudanças constantes.

As descobertas humanas são sempre refutáveis. Os conhecimentos e suas verdades sempre estiveram passíveis de superações, pois: “[...] a condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica” (MORIN, 2003, p. 59).

Nesse âmbito, poderão ser frustradas quaisquer tentativas de reduzir as pessoas a polos binários fixos. Entretanto, uma ótica reducionista paramenta-se com métodos analíticos que limitam, no ser humano, uma dimensão intransponível e designadora. Isso nos torna cegos a um enfoque amplo de humanidade, uma vez que somos compostos de inúmeras partes que se abrigam, contradizem-se, e, por vezes, complementam-se (MORIN, 2003).

Também estão imersos, na incerteza, os saberes construídos sobre as temáticas de gênero e sexualidade, uma vez que essas compõem a formação e experiência das relações humanas, sempre em transformações. Por isso, Silva (2016, p. 105) exemplificou como o conceito de gênero se deslocou “[...] ao longo da história e entre as diferentes sociedades para

compreender que elas não têm nada de fixo, de essencial ou de natural”. Essa naturalização assegurou-se no equívoco de universalizar a sexualidade humana numa redoma identitária universal e intransponível. Acontece que “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno” (LOURO, 2001, p. 11).

As identidades de gênero e as orientações sexuais, portanto, não necessariamente mantêm correspondência, pois assumir uma identidade de gênero não implicará numa definitiva orientação sexual e vice-versa (SCOTT, 1995). Por isso, a linearidade entre sexo biológico, gênero e desejo sexual deve ser questionada e analisada contextualmente, uma vez que são frutos de contingências. A análise dessas temáticas é complexa, uma vez que abriga as diversas identidades de gêneros e orientações sexuais.

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é (BUTLER, 2015, p. 56).

A temática da diversidade sexual contempla questões identitárias e culturais, no âmbito das suas discussões. Existem pessoas e/ou grupos que reclamam uma identidade de gênero, existindo ou não, a linearidade entre sexo, gênero e desejo. Outras, criticam e se contrapõem a estas projeções, preferindo abolir qualquer possibilidade de definições conceituais e atitudinais fixas (LOURO, 1997, 2016). Por isso, essas normas desprezam e hostilizam a fuga dos padrões impostos pela sociedade, pois não acatar tais designações é entendido como transgressão. E, para subverter esta ordem, são necessários enfrentamentos, pois, em alguns contextos, a subversão significa estar aquém da inteligibilidade, no âmbito das relações sociais e culturais estabelecidas. Mudar a estrutura do sistema de gênero, tal qual o conhecemos e por que nos foi imposto, torna-se extremamente desgastante, uma vez que esta configuração é sustentada por outras instâncias sociais, como educação, religião e as leis (LARA et al., 2016).

Nesse aspecto, os estudos de gênero fazem-nos refletir sobre os perigos de “[...] uma visão normativa que celebre ou emancipe uma essência, uma natureza ou uma realidade cultural compartilhada, impossível de se encontrar [...]” (BENTO, 2006, p. 82), pois isso é uma tentativa superficial, hostil e frustrante de agregar pessoas aos ditames de uma cultura heterossexual universal – mas não compartilhada por todas/os, na íntegra – constituindo-se, ao nosso entendimento, imposição e ruptura com a liberdade de ser. Por isso, a heteronormatividade torna

vulneráveis as pessoas transgêneros e homoafetivas. Seus calvários tendem a se concretizarem no processo de exclusão e diferenciação.

O não reconhecimento das identidades trans, o abandono familiar, a evasão escolar, a precarização laboral, a exclusão do mercado de trabalho levam à marginalização dessa população. As Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher não estão preparadas para casos de violência a pessoas trans. O Estado, na realidade, é o que mais violenta esse grupo, não reconhecendo sua identidade de gênero. Os meios de comunicação reforçam esses estereótipos e violentam pessoas trans com a multiplicação desses estigmas e preconceitos. A maioria das notícias trata pessoas trans com termos como “Homem vestido de mulher” ou “homossexual”, sem considerar identidade de gênero e cidadania trans (NOGUEIRA, 2017c, p. 22 - 23).

Historicamente, em toda a construção dos temas sobre gêneros e sexualidades, a heteronormatividade é o termo mais criticado. Foi e continua ápice de questionamentos e tentativas que tendem a desestabilizar sua matriz – falamos da matriz heterossexual ou heteronormativa (LOURO, 2009).

Para Henriques (2007), interdições, avanços e recuos locaram o conceito de gênero como instrumento analítico e político, pois partiu de questionamentos à heteronormatividade. Ademais, vimos, outrora, a assunção de políticas específicas para combater e superar os mecanismos históricos da heteronormatividade, especialmente, na educação, saúde e trabalho. Por isso, politicamente, nossa pesquisa se posicionou contra a norma sexista.

Nas instituições, mesmo quando existam o questionamento, a desestabilização e as medidas de combate à homofobia, podemos apostar na previsibilidade das reações homofóbicas – declaradas ou omissas – ainda que antes estivessem silenciadas.

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares (LOURO, 1997, p. 49-50).

Sobre isto, Judith Butler criticou²⁵ as tentativas ideológicas, com bases teológica e política, empenhadas pelos tradicionalistas, de nos fazer voltar a um mundo abstrato, no qual os preceitos morais estão acima do direito ético e humano, em relação à diversidade sexual.

Eu acho que existem duas formas de abordar a questão. Uma delas é, talvez, teológica e a outra é mais política, embora as duas abordagens se encontrem, no final. O problema teológico é que se você acredita na Bíblia, e a Bíblia diz que Deus criou o homem e a mulher desde o nascimento e criou-os de formas distintas e deu aos homens o poder de dominar as mulheres, então você

²⁵ Em entrevista concedida à TV Boitempo, no Brasil, em 2017.

acredita que os homens deveriam assumir um papel social específico e as mulheres teriam outro papel. E o casamento e a reprodução deveriam ficar na heterossexualidade. E que todos esses tipos de coisas não são só naturais, como ordenadas por Deus [...]. Mas o que vemos agora, nesse conservadorismo sexual contemporâneo, ou o que podemos entender como política sexual reacionária, é um esforço para nos levar de volta a um mundo que nunca mais voltará. E é nisso que eu acredito (JUDITH..., 2017).

Foucault (1988) defendeu que o poder gera sua própria desestabilização e superação. Neste sentido, tal como não podemos instituir significados e culturas como verdadeiros/as, também, com relação aos sexos, gêneros e sexualidades: defini-los, torna-se questionável e passível de desestabilização e superação. Também, para Hall (2000, p. 42), “na regulação normativa, com frequência, e sempre no fim, há ruptura — de outra forma, não haveria qualquer mudança, e o mundo repetiria a si mesmo simples e infinitamente”.

Butler (2015, p. 244) entendeu que “os gêneros não podem ser verdadeiros nem falsos, reais nem aparentes, originais nem derivados. Como portadores críveis desses atributos, contudo, eles também podem se tornar completa e radicalmente incríveis”. Neste sentido, foi criticada a ideia de um sexo verdadeiro, nos discursos tradicionais, que tentaram controlar as identidades e orientações sexuais que fossem consideradas subversivas à “verdade dos sexos” (FOUCAULT, 1982, p. 4). Por outro lado, reconhece que essa abstração sobre um sexo verdadeiro é persistente, uma vez que encontra apoio na sociedade e nas ciências.

Seja qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise, e psicologia, mas também na opinião pública, a ideia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais. Somos, é verdade, mais tolerantes em relação às práticas que transgridem as leis. Mas continuamos a pensar que algumas dentre elas insultam “a verdade”: um homem passivo, uma mulher “viril”, pessoas do mesmo sexo que se amam [...].

A respeito do discurso sobre o sexo, Foucault (1988, p. 36) apontou, como específico das sociedades modernas, o fato de não terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas, “[...] terem-se devotado a falar sobre dele sempre, valorizando-o como o segredo”. Nisto, compactuaram-se ideias e atitudes aceitas e valorizadas em relação às outras – as subversivas, imersas na abjeção e hostilidade. Esta realidade é a que continua a adornar nossos sexos, gêneros e sexualidades. Nesta lógica imposta, foi possível compreendermos que

[...] determinadas relações de poder permitem que determinadas “verdades” (e não outras) apareçam. Daí que os saberes ou os enunciados “verdadeiros” em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função das estratégias de poder que os sustentam. Isto vale para as teorias, as leis ou as regras do passado, mas deve valer também para

aquelas que hoje abraçamos, para aquelas que nos mobilizam e nas quais apostamos (LOURO, 2009, p. 86).

Em outras palavras, esses mecanismos de controle não necessariamente estão dispostos linearmente em contextos temporais e locais, de modo abrangente e uniforme. Para cada lugar, existe uma contingência. E sabemos que, em alguns momentos, o sexo foi limitado ao modo da reprodução heterossexual, no espaço do matrimônio e na cronologia da fase adulta.

Manobras inúmeras combinaram, em proporções variadas, com o objetivo de disciplinar os corpos das pessoas. As estratégias de controle e regulação, instituídas pela política do sexo, a partir do século XVIII, constituíram-se em normas disciplinares, apresentadas por Foucault (1988) como os quatro dispositivos de saber e poder a respeito do sexo: a histerização do corpo feminino, o controle pedagógico do sexo das crianças, a socialização das condutas de concepção e contracepção e a psiquiatrização dos prazeres considerados perversos.

De acordo com estes dispositivos, no corpo da mulher, residiam os perigos de uma sexualidade exacerbada vulnerável às doenças. Estas, por sua vez, precisavam ser tratadas para que fossem cumpridas as designações ao feminino: cuidar da família e da educação dos filhos. Isso garantia o fortalecimento da família e a estruturação da sociedade para a produção. Sobre o controle pedagógico do sexo da criança, a curiosidade e sexualidade precoces foram de cuidado contínuo de pais, educadores e profissionais da saúde, com fins de domar os perigos da sexualidade. As estratégias de controle à concepção limitaram a visão do corpo à reprodução, margeando a sexualidade. A psiquiatrização dos prazeres deixou-nos o legado de conceber, por muito tempo, a homoafetividade no campo das doenças psíquicas²⁶, como ainda é considerada disforia de gênero, a transexualidade.

Isto constituiu-se, historicamente, em uma das bases de sustentação para o capitalismo e os interesses de mercado. Ainda no ápice da modernidade, os parâmetros patriarcais são valorizados. Dessa forma, o “uso dos prazeres” foi canalizado aos interesses de povoamento, reprodução e trabalho, geradores de capital.

Mais tarde, no mundo da carne, uma regra necessária à justificação do ato sexual consistirá em baseá-lo numa intenção precisa, a da procriação. Aqui, uma tal intenção não é necessária para que a relação entre os sexos não seja um pecado mortal. Entretanto, para que possa atingir o seu objetivo e permitir ao indivíduo sobreviver através de seus filhos e contribuir para a salvação da cidade, é preciso um esforço da alma: o cuidado permanente em afastar os

²⁶ Só em 17 de maio de 1990, comemorado o Dia Internacional contra a Homofobia, a Organização Mundial da Saúde (OMS) excluiu a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID. Foi reconhecido, pela comunidade científica médica, que a homoafetividade é um traço da personalidade, não um distúrbio da mente (NOGUEIRA; AQUINO; CABRAL, 2017).

perigos que envolvem o uso dos prazeres e ameaçam o fim que a natureza lhes conferiu (FOUCAULT, 1984, p. 113)

Santos (2017, p. 10) citou o capitalismo do Brasil, em específico, como sociedade dependente, historicamente, do elo entre capitalismo, racismo e patriarcado. Essa articulação “[...] torna os indivíduos, mediante profundo desenvolvimento das forças produtivas, cada vez mais dilacerados, despotencializados e extraviados de sua humanidade e diversidade [...]”. Nessa perspectiva, o patriarcado, entre outros tripés, como a heteronormatividade, constituem-se elementares à desenvoltura do capitalismo. Conforme Lima (2014, p. 25):

O modelo heteronormativo é um dos pilares do complexo modo de produção capitalista. A família nuclear, a mulher reprodutora e seus filhos constituem um dos pilares que sustenta e alimenta a reprodução do capital. Foi no âmbito do biopoder, que os corpos, na sua dimensão anátomo-fisiológica e na sua dimensão social, passaram a constituir dispositivos complexos onde o controle e a disciplinarização foram a força motriz, no primeiro momento. Foi com base no natural, no biológico, na diferença sexual que o capitalismo, entre outras características, tornou-se cada vez mais hegemônico.

Nessa abordagem, o sexo foi uma construção cultural em resposta a uma abstração regulada. E sua materialização foi imposta conforme o tempo contextual. “Em outras palavras, a norma do sexo assume o controle na medida em que ela é citada como uma tal norma, mas ela também deriva seu poder através das citações que ela impõe” (BUTLER, 2000, p. 122).

Diferente da concepção naturalista, a perspectiva pós-estruturalista defendeu a não fixidez identitária. Por isso, a tentativa de impor uma identidade de gênero, desrespeita a existência e a contingência real das metamorfoses identitárias.

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de um repetição estilizada de atos [...] como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero (BUTLER, 2015, p. 242).

Contradizendo a ilusão da norma sexista, que propõe internalizar identidades da natureza biológica “inquestionável”, Butler (2015, p. 243) reitera que essas normas não poderiam ser integralmente internalizadas, pois “[...] ‘o interno’ é uma significação de superfície, e as normas de gênero são afinal, fantásticas, impossíveis de incorporar”. Por isso, os estudos de gênero têm apontado uma miríade de reflexões a respeito de inúmeras e complexas articulações entre sexo, gênero e sexualidade, improváveis de serem limitados à matriz heterossexual

O gênero é um amálgama de vários elementos: cromossomos (os x ou os y), anatomia (órgãos sexuais internos e genitália externa) hormônios (níveis relativos de testosterona e estrogênio), psicologia (a identidade de gênero assumida pela pessoa) e cultura (comportamentos de gênero definidos pela sociedade) (HENIG, 2017, p. 46).

Somos sete bilhões de gêneros, no mundo. Por isso, torna-se inviável a divisão pragmática e limitada entre masculino e feminino (KARNAL, 2017), pois tal inerência “compulsória” entre sexo-gênero-sexualidade, marca, nos corpos, suas estratégias de poder e castiga, ferozmente, os que subvertem as linearidades das normas (PETRY; MAYER, 2011).

O que denominamos ‘nossas identidades’, poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Então, assumir uma identidade de gênero revela uma exclusão (LOURO, 2016), pois, é observado que, nas relações binárias, “[...] as mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) tenham, mais frequente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como o outro, geralmente subordinado ou submetido” (LOURO, 1997, p. 40). Por isso, refletimos sobre a pertinência de combater imposições no que se refere às identidades de gênero e sobre o grau de pertencimento a essas identidades.

O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27).

As nossas múltiplas identidades sexuais e de gênero também são resultados de uma contingência e “[...] têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural [...]” (LOURO, 2001, p. 12). Isso transcendeu, pois, a concepção – outrora subversiva – construída no âmbito do feminismo. A abordagem dos estudos de “gênero” não nos limitou, então, a discorrer sobre homem ou mulher – macho ou fêmea, mas nos desafiou a conceber as/os diversas/os masculino e feminino, nas complexas dinâmicas da cultura, alicerçadas, também, nos interesses políticos, além dos interesses arraigados à condição social de classe, de raça e de etnias, embora há que se considerar que esses marcadores tenham consequências punitivas nas subversões de gêneros.

Entendemos, na abordagem identitária, uma miríade de possibilidades. Articulando-se com esta ideia, seria insensata a tentativa de prever, normatizar e definir o processo de construção das identidades, pois buscar uma identidade remete a uma tarefa “[...] intimidadora de ‘alcançar o impossível’: essa expressão genérica implica, como se sabe, tarefas no ‘tempo real’, mas que serão presumivelmente, realizadas na plenitude do tempo [...]” (BAUMAN, 2005, p. 16-17). Nisto, as identidades se reinventam, constantemente, sob interesses singulares contextuais, pontos de partida implacáveis que superam o engessamento e a previsibilidade.

[...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, “um objetivo”; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protege-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Para Hall (1997, p. 26), a compreensão identitária pode se acomodar na pertença, como parte de um processo cultural. Por isso, as identidades pretendem um lugar de aceitação e *status*. Mas, em quaisquer sentidos que sejam, nada impedirá as superações da realidade de opressão atravessada por estas pessoas, pois, mediante a história, observamos as mudanças através das lutas e conquistas dos que têm sua existência velada às margens do preconceito e da violência. A este respeito, Silva (2000) alertou que, mesmo diante de toda a coerção exercida, o outro tende a subverter as hostilidades, intensificando a arena dos conflitos.

Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente (SILVA, 2000, p. 67).

A superação da concepção binária se constituiu, como Silva (2000, p. 61) denominou, “[n]o cruzamento de fronteiras” em relação aos padrões identitários. E esta transcendência invalida e fragiliza as abstrações de uma falsa ideia sobre o caráter imutável das identidades designadas.

A possibilidade de “cruzar fronteiras” e de “estar na fronteira”, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonização do caráter “artificialmente” imposto das identidades fixas. “O cruzamento de fronteiras” e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade. A evidente artificialidade da identidade das pessoas

travestidas e das que se apresentam como *drag-queens*²⁷, por exemplo, denuncia a menos evidente artificialidade de todas as identidades.

Esta transcendência aos limites expostos pelas designações das identidades de gênero e sexualidades guardam, intencionalmente, o desejo de aceitação. Nas colocações de Nogueira (2017a, 2017b, 2017c, 2017d), Cabral (2017), Carvalho e Oliveira (2017), essas transições de sexos e gêneros se constituem em uma estratégia de aceitação social a partir de si mesmo/a.

A transformação no corpo do sujeito transexual garante-lhe uma significação simbólica de acordo com os padrões da heterossexualidade. Na busca da transformação do corpo, geralmente o que se almeja é uma mudança de comportamento dos outros perante a sua identidade de gênero. No convívio social, o sujeito transexual incorpora preconceitos e a ideia de que as outras pessoas podem deixar de ter comportamentos discriminatórios se o seu corpo for transformado, conformando-se a uma das identidades postuladas pela oposição binária. Assim, a pessoa imagina que será diretamente proporcional à conversão das condutas preconceituosas em decorrência da sua própria transformação corpórea (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 65-66).

Por outro lado, há o risco de esse processo de aceitação não acontecer. Ademais, o ser feminino expõe as pessoas transgêneros à hostilidade e à transfobia (BUTLER, 2015), uma vez que “[...] O risco de uma pessoa travesti, transexual ou transgênero ser assassinada é 14 vezes maior que o de um homem cis *gay*, e a chance dessa morte ser violenta é 9 vezes maior” (NOGUEIRA, 2017a, p. 04).

Por isso, em suas memórias escolares, Fonseca (2018, p. 40) manifestou suas frustrações quanto a sua condição de feminilidade que o tornou vítima vulnerável às situações de violência, na escola. De acordo com sua narrativa, reconheceu que “[...] mesmo sendo *gay*, eu sabia que quanto mais afeminado eu parecesse, mais eu sofreria. Estava claro, para mim, que a homossexualidade era um problema maior se associado à feminilidade [...]”.

Para Cornejo (2012), dissociar a expressão feminina (no caso de mulheres transgêneros) da homossexualidade, tem sido uma estratégia menos ameaçadora para os homens homoafetivos. Estão menos susceptíveis aos crimes de assassinato. E, neste aspecto, as pessoas transexuais e travestis são as vítimas mais afetados. Em 2016, por exemplo, foram denunciados trezentos e quarenta e sete (347) casos de morte de pessoas transgêneros, classificados como crimes de homofobia pelas características de crueldade/perversidade (AYER; BOTTREL,

²⁷ De acordo com Tourinho et al. (2017), o termo se refere a personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional artístico. Denomina-se *drag queen* a pessoa que se veste com roupas exageradas femininas estilizadas e *drag king* a pessoa que se veste como homem. Nestas performances, o artista cria um personagem tipicamente cômico e/ou exagerado.

2017). Por isso, Bento (2014, p. 1) sugeriu aprofundar os estudos sobre o transfeminicídio²⁸ mediante essas abjeções, manifestas nos crimes praticados contra as pessoas transgêneros.

Se o feminino representa aquilo que é desvalorizado socialmente, quando este feminino é encarnado em corpos que nasceram com pênis, há um transbordamento da consciência coletiva que é estruturada na crença de que a identidade de gênero é uma expressão do desejo dos cromossomos e dos hormônios. O que este transbordamento significa? Que não existe aparato conceitual, linguístico que justifica a existência das pessoas trans. Mesmo entre os gays, é notório que a violência mais cruenta é cometida contra aqueles que performatizam uma estilística corporal mais próxima ao feminino. Portanto, há algo de poluidor e contaminador no feminino (com diversos graus de exclusão) que precisam ser melhor explorados.

Quanto às restrições impostas aos sujeitos, Junqueira (2009) enfatiza ainda que estes grupos são pensados em guetos de intolerância pelo não acesso às oportunidades, pois estas são dimensionadas apenas para quem está em acordo com os moldes impostos na construção heterossexual dos sujeitos masculino e feminino. O autor cita que “[...] O cerceamento do campo das possibilidades legítimas de expressão de uma identidade sexual não inteiramente sintonizada com a heteronormatividade também implica a invisibilidade e a difícil inclusão das pessoas bissexuais no campo das reivindicações de direitos civis” (JUNQUEIRA, 2009, p. 32).

Na busca da aceitação e sobrevivência, é comum que pessoas, consideradas invisíveis e sem valorização, abandonem o país de origem e busquem condições de trabalho, segurança e respeito. Sobre essa situação, Nogueira (2017a, p. 04) nos revelou que:

Muitas pessoas travestis, transexuais e transgênero deixam o Brasil em busca de uma vida estável na Europa. No Brasil, é comum que pessoas trans sejam alijadas do mercado de trabalho, excluídas do espaço escolar desde as séries iniciais e expulsas de casa ainda na infância. Muitas não possuem nem documentos de registro e são enterradas como indigentes, o que mostra o desrespeito a essa população até mesmo na hora da morte.

O preconceito, a discriminação e a violência, na escola, atingem *gays*, *lésbicas* e *bissexuais* e lhes restringem direitos básicos de cidadania. Com relação às travestis e aos transexuais, essas situações se agravam, porque seus corpos e suas expressões não passam incógnitas, tornando essas pessoas vulneráveis ao desprezo e violência (JUNQUEIRA, 2009).

²⁸ Feminicídio praticado contra uma mulher transgênero. Ademais, o crime contra mulheres, respeitando o sentido performático das expressões de gênero, em nossa sociedade, saiu do espaço conceitual de homicídio, passando para a forma semântica feminicídio, por se associar ao gênero feminino. E se referindo a um crime praticado contra uma mulher transgênero, o sexo biológico não importa.

Citamos as narrativas de Fonseca (2018, p. 29), que descreveu seu trajeto escolar marcado por memórias de sofrimento e resiliência ante os inúmeros episódios de *bullying* homofóbico e violência nas escolas por onde passou.

[...] em 1988, lembro-me de que era odiado por um garoto. Eu não sabia por que, mas aos cinco anos de idade eu já era o viadinho da pré-escola, e isso incomodava meninos da mesma idade que eu. Esse garoto, do qual eu não lembro o nome, perseguia-me, chateava-me e um dia me agrediu, jogando um balanço de ferro contra a minha cabeça, resultando em dois pontos na testa.

Sabemos que, ao analisar o recorte temporal, esse ato violento aconteceu num contexto adornado historicamente pelos ranços de uma ditadura finda, recentemente, após promulgada a constituição de 1986. Mas, conforme citou em sua obra *O viadinho da escola*, o autor criticou que: “[...] até hoje percebo o discurso normatizador heterossexual no ambiente escolar. Então, a homossexualidade ainda é considerada por inúmeros (as) professores (as) um desvio, uma anormalidade, uma aberração [...]” (FONSECA, 2018, p. 44). E, de acordo com o autor, persistiram os discursos e atos homofóbicos²⁹ na escola, onde, atualmente, atua como professor.

Quanto aos atos violentos, alertamos sobre os casos extremos e fatais a que esses estudantes estão vulneráveis. Na Rússia, por exemplo, em 2016, as redes sociais divulgaram o caso de um jovem morto em sala de aula “acidentalmente” após uma sessão de *bullying* homofóbico – entre tantas recorrentes. As agressões aconteceram em sala de aula e a professora apenas observou a ação violenta dos “colegas”. Após divulgada a morte do jovem, a direção da escola classificou o ocorrido como fatalidade. O caso, porém, não ganhou repercussão, provavelmente pelo fato de o país condenar a existência da homoafetividade – quiçá das manifestações contra esse ato assassino de homofobia (MENINO..., 2016).

Para Habizang (2017, p. 17), situações de violência degeneram a vida das pessoas, principalmente, quando consideradas minorias. E, no contexto no qual sofrem as consequências das abjeções, limitam-nas às formas de vidas margeadas. Isso desencadeia reações complexas e específicas em cada pessoa. Cada tipo de agressão em cada tipo de pessoa dificulta identificar quais transtornos específicos decorrerão da violência. Observa-se, de certo, que ditos e atos agressivos impactam negativamente na qualidade e desenvoltura.

Pessoas expostas à violência podem apresentar alterações cognitivas (prejuízos na memória, atenção e funções executivas), desregulação emocional (irritabilidade aumentada, medo intenso), sentimentos de vergonha, dificuldades escolares e laborais, dificuldades nos relacionamentos interpessoais (isolamento social, comportamento agressivo), autoimagem

²⁹ Manifestos na escola, onde atualmente leciona, Fonseca (2018) presenciou ditos de descaso, uso de palavras discriminatórias e *Bullying* homofóbico advindo de alunos e professores.

negativa (baixa autoestima, baixa percepção de auto eficácia), mudanças nos padrões de sono e alimentação, comportamentos de risco para vitimização e abandono de atividades prazerosas. Além disso, as pessoas podem apresentar lesões físicas e transtornos psicológicos (depressão, ansiedade, transtorno do estresse pós-traumático, transtorno por uso de substâncias).

Nogueira (2017a, p. 05), também, defendeu a necessária reflexão sobre a conjuntura vivenciada por pessoas transgêneros que são marginalizadas. Suas memórias e histórias de exclusão, na sociedade, reafirmam-se nos relatos e denúncias sofridas diariamente, visto que

Na fala dessas pessoas trans, observa-se um sentimento de aflição resultantes dos confrontos e enfrentamentos rotineiros e da não aceitação da sociedade, que podem levar até ao suicídio. [...] A maior parte da população trans no país vive em condições de miséria e exclusão social, sem acesso à educação, saúde, qualificação profissional, oportunidade de inclusão no mercado de trabalho formal e políticas públicas que considerem suas demandas específicas.

Tais sofrimentos, como agressões e ameaças, vivenciados com o acúmulo dos anos, tendem a reverberar em “[...] intensa fragilização da saúde mental” (BAÉRE; CONCEIÇÃO, 2018, p. 76). De fato, sobre o panorama da saúde mental de pessoas transgêneros, Lucon (2016) *apud* Nogueira (2017d, p. 29) apontou que: “[...] Uma pesquisa do Instituto Williams de Los Angeles publicada em 2014 estimou que 41% das pessoas trans já tentou cometer suicídio, enquanto a porcentagem entre a população geral é de 4,6% [...]”. Ainda de acordo com esses autores, uma pesquisa realizada na Colúmbia, Estados Unidos, informou que “[...] o índice de suicídio é 5 vezes mais frequente entre LGBTtrans³⁰”.

O suicídio é uma das causas mais recorrentes das mortes de travestis, mulheres transexuais e homens trans do Brasil, nos últimos tempos. A maioria dos casos ocorre entre jovens de 15 a 29 anos, sobretudo entre pessoas do gênero feminino. É apontado como um grave problema de saúde pública. Todavia, entre a população trans ainda faltam dados, debates e pesquisas (NOGUEIRA, 2017d, p. 29).

Com relação ao Brasil, ainda faltam dados concisos e precisos, devido ao fato da subnotificação e da indigência – já que muitos/as são abandonados/as pela família e se confinam nas ruas, com prostituição e drogas. Por isso, também Baére e Conceição (2018, p. 76) descreveram que, para os grupos de pessoas não heterossexuais, a vulnerabilidade ao suicídio é intensificada, visto que “[...] em muitos casos, o acolhimento ao sofrimento psíquico dessas pessoas é inexistente, não somente nos espaços públicos como também dentro de casa, com a discriminação e a violência por parte dos próprios familiares”.

³⁰ Supressão da palavra transgênero.

Esses índices incrementam uma realidade caótica acerca da expectativa de vida dos transgêneros, se comparadas às pessoas cisgêneros. Aquino e Nogueira (2017, p. 21) afirmaram que “ainda hoje, num país em que a expectativa de vida de uma travesti ou mulher transexual é de 35 anos, chegar aos 60 é um privilégio de poucas”. Por isso,

O significado da vida para as pessoas trans, frente à presença diária do risco da morte, é da magnitude do presente e poucos planos futuros. O envelhecimento e o cuidado de si para o futuro não fazem parte das expectativas deste segmento. No Brasil, as pessoas trans em atividade de prostituição são as mais vulneráveis. As pequenas chances de sobrevivência econômica colocam grande parte delas no exercício da atividade comercial sexual, o que as torna alvo de maior risco de morte (AQUINO; NOGUEIRA, 2017, p. 68).

Em se tratando de dados impactantes, publicados em 2017³¹, a cada 19 horas, uma pessoa LGBT é assassinado/a ou se suicida em nosso país. E, neste contexto, a LGBTfobia torna o Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. As agências internacionais de direitos humanos apontam que “[...] tais mortes crescem assustadoramente: de 130 homicídios em 2000, saltou para 260 em 2010 e 445 mortes em 2017” (MOTT; MICHELS; PAULINHO, 2017, p. 01).

No Brasil, os registros dos óbitos não mostram, em seus dados de notificação, as referências à orientação sexual, nome social e identidade de gênero. Isso dificulta o acesso à fidedignidade dos números. E essa falha de dados reflete a falta de respeito e visibilidade das pessoas transgêneros em nosso contexto nacional. Se durante a vida não tiveram reconhecidos seu nome social e o respeito à identificação transgênero, durante a morte são, muitas vezes, sepultadas com nome de registro, seguindo a norma biológica. Consequentemente, há dificuldade em realizar o levantamento de óbitos de pessoas não heterossexuais, pois “[...] mulheres trans e travestis são registradas como homens em suas declarações de óbito, enquanto homens transexuais são registrados como mulheres” (BAÉRE; CONCEIÇÃO, 2017).

Ainda com as falhas, acima mencionadas, são fundamentais as informações adquiridas, na imprensa, para o conhecimento, sensibilização, alerta e tomadas de decisões. A propósito, atualmente, contamos com dados anuais, semestrais e quadrimestrais presentes nos relatórios produzidos pelo GGB³² - Grupo Gay da Bahia (BAÉRE; CONCEIÇÃO, 2017). De acordo com

³¹ Até os momentos finais dessa dissertação, não tivemos acesso a dados mais atualizados para o ano de 2018, na íntegra. Dispomos apenas do relatório quadrimestral, parcial, referente até o dia 15 de maio de 2018, publicado pelo Grupo Gay da Bahia.

³² Fundada desde 1980, trata-se de uma associação que se localiza na Bahia e se dedica, entre outros aspectos, a realizar levantamentos estatísticos dos índices de violência, por homofobia, contra as pessoas LGBT, desde o ano de 2011.

dados mais recentes, até o primeiro quadrimestre de 2018, constam 153 mortes de pessoas LGBT, no Brasil, vítimas da homotransfobia. Destas, 111 são mortes por assassinato e 42 mortes por suicídio (GRUPO GAY DA BAHIA, 2018).

Para o questionamento, desestabilização e superação desta realidade, acreditamos que, além de medidas políticas e jurídicas, é necessária a abordagem dos estudos de gênero na Educação Básica, uma vez que a diversidade sexual está imersa nos espaços escolares.

Coexistem, em todos os ambientes, pessoas tentando ressignificar e assumir uma identidade, enquanto outras estão em outro patamar: o da desconstrução. Isso, em estágios diferentes às necessidades e lutas distintas. Assumir, ou não, uma identidade, é uma questão de ordem particular. Por isso, esses temas precisam ser discutidos, no ambiente escolar.

2.3 DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste subcapítulo, realizamos um levantamento da produção acadêmica, no Brasil, a respeito das temáticas sobre a abordagem de gênero e diversidade sexual na Educação Básica, entre os anos de 2013 e o primeiro semestre de 2018. Recorremos aos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Plataforma Sucupira.

Conforme Ferreira (2002), isso se constitui um “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para Romanowsky e Ens (2006, p. 39) esses levantamentos de dados permitem identificar as tendências e enfoques das temáticas já produzidas sobre o tema que queremos pesquisar e nos permite, também, reestruturar as lacunas, porventura existentes, nessas pesquisas, reconstruindo novas demandas.

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores.

Diferente da concepção de Ferreira (2002), Romanowsky e Ens (2006) esclarecem que há uma diferença entre estado da arte e estado do conhecimento. O primeiro requer estudo que englobe teses, dissertações, periódicos, apresentações temáticas em eventos (congressos), entre outras. O segundo, direciona-se à abordagem da produção escrita de um setor de publicações específicas sobre a temática em estudo.

Para Romanowsky e Ens (2006), esses estudos identificam as produções acadêmicas acerca de uma determinada temática, enfatizando: suas contribuições para a desenvoltura do conhecimento, sua relevância acadêmica e seu impacto sócio-político-cultural. Nessa pesquisa, tratamos da produção, especificamente, de teses e dissertações disponíveis no repositório da CAPES, sendo referenciadas como “estado do conhecimento”.

Recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerando a relevância de pesquisar em um banco de dados legítimo, científico, cuja seriedade é indiscutível, do ponto de vista acadêmico. Então, iniciamos a busca, nesse Portal, utilizando o termo “heteronormatividade” no espaço de inscrição. Posteriormente, encontramos 232 trabalhos em cinco Grandes Áreas: Multidisciplinar, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes. Desse total, 164 eram pesquisas de mestrado e 58 de doutorado.

Esses estudos se concentraram na grande área de Ciências Humanas em 142 ocorrências. Refinamos a nossa busca e assinalamos a opção Educação no item Área de Conhecimento. Constavam na Área de Conhecimento Educação: 58 trabalhos, que datavam entre os anos de 2004 a 2018. Esclarecemos que somente os trabalhos produzidos a partir do ano de 2013 estavam disponíveis na Plataforma Sucupira para *download*. Especificamos, então, as buscas, entre os anos de 2013 e primeiro semestre de 2018.

Foram descartadas 14 pesquisas (12 dissertações e 2 teses), porque foram publicadas antes de 2012. Restou-nos o total de 44 pesquisas sobre a heteronormatividade na Educação Básica, do Brasil. E destes, embora alguns títulos apresentassem esse termo, panoramicamente, constatamos (em resumos, palavras-chave, introduções e metodologias) que 22 (sendo 18 dissertações e 4 teses) daqueles 44 trabalhos atendiam os nossos interesses. As outras 22 pesquisas não contemplaram os nossos requisitos de análise³³.

Preferencialmente, escolhemos pesquisas que descrevessem limitações que a heteronormatividade impunha à abordagem sobre diversidade sexual, na Educação Básica, do Brasil. Também buscamos as pesquisas que nos apresentassem, como amostras: discentes, docentes, gestores/as, entre outras. Por isso, selecionamos 22 pesquisas, em nosso estado de conhecimento, e, no Quadro 1, apresentamos as produções eleitas nesta pesquisa. Os trabalhos marcados com o sinal asterisco (*) são as teses. As dissertações não possuem marcações.

³³ Referimo-nos às pesquisas que trataram a heteronormatividade com outros grupos de análises e/ou em outros espaços e contextos da formação escolar, além da Educação Básica. A exemplo, uma das pesquisas abordava sobre grupos de pais de pessoas LGBT na comunidade de Salvador / BA; outra tratou sobre a heteronormatividade nos contextos escolares de outros países, como na Argentina. Também eliminamos de nossas análises duas pesquisas que abordavam a heteronormatividade na família – especificamente – e na graduação. Em outra situação, não conseguimos baixar, em *download*, cinco pesquisas, ainda que as mesmas tenham sido publicadas após 2013 (publicadas nos anos 2014, 2016, 2017 e primeiro semestre de 2018).

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre a problemática da heteronormatividade na Educação Básica

ANO	AUTORES	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2013	CORREA, I.M.	Gênero e currículo: um movimento de (des) construção.	UERJ
	BERTUOL, B.	Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil.	UNILASALLE
	DORNELLES, P.G.	A (hetero) Normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar*.	UFRGS
2014	PICCHETTI, Y. P	Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade.	UFRGS
	SANTANA, H. S.	Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar.	UERJ
	CRUZ, T. A.	Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012).	UERJ
	ALMEIDA, H. S. S	Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*.	UFU
	ELIAN, I. T.	Memórias escolares dos sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexuais e de gênero.	UEMG
2015	CESPEDES, C. R.	Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as Rondonópolis – MT	UFMT
	PUCHALSKY, H.	A/R/Tografia e enunciações <i>queer</i> : hibridizações entre arte, gênero e sexualidade nas narrativas de professores de arte.	UFPR
	SANTOS, W. B.	Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária*.	UFSCar
	SILVA, R. D. da.	Educação audiovisual da sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia*.	UNESP
2016	RODRIGUES, T. A.	Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância.	UFSCar
	MARTINS, L. R.	Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras trans do projeto “trans” forma ação.	FUFPI
	LIMA, V. B. C de.	Mentir para si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais.	UERJ
	CASTRO, N. N. D de.	Identidades de gênero no espaço escolar: silêncios e falas.	UEFS
	OLIVEIRA, A. L.	Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe.	UFSE

(Continua...)

(Continuação)

2017	CAMPOS, E. P. de.	Heteronormatividade num espaço escolar de Lages SC: sexualidade e relações de poder.	UNIPLACLAGES
	OLIVEIRA, D. A. de.	Normas de gênero e heteronormatividade em uma escola de Educação Básica em Aracaju (SE).	UFSE
	LINS, C. T. L. de.	Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar.	UNIPLACLAGES
	ROSSATO, B. C. L.	Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos.	UERJ
2018	MODESTO, R. G.	Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans.	UFOP

Fonte: Autoria própria (2019)³⁴

De início, podemos afirmar a deficiência de produção de teses e dissertações com experiências exitosas sobre o trato dos estudos diversidade sexual e de gêneros, nas escolas públicas, de Educação Básica, no Rio Grande do Norte, e, especificamente, em Mossoró. A concentração de estudos nesta temática constou nas regiões Sul e Sudeste, prioritariamente.

De fato, currículos e disciplinas, em maioria, não têm, em caráter oficial – descritas e especificadas – a temática da diversidade sexual e das identidades de gêneros. Estas temáticas tiveram mais projeção e predominância nos currículos da Universidade do Rio Grande do Sul, segundo um estudo da produção de teses, realizado entre 1996 e 2002 (MACEDO, 2012).

Romanowsky e Ens (2006) ressaltaram a importância de comparações entre regiões para identificar tendências comuns, assim como: especificidades, problemas políticos e ideológicos. Observamos, nesta pesquisa, que a maior parte das produções sobre esta temática estava nas regiões Sudeste e Sul. Do período de 2013 ao primeiro semestre de 2018, constaram 13 pesquisas (2 teses e 11 dissertações) publicadas na Região Sudeste, do total das 22 pesquisas analisadas e disponíveis para *download*, na Plataforma Sucupira. Não identificamos pesquisas na Região Norte sobre este tema, nesse período.

Com relação às etapas que compreendem a Educação Básica, observamos um número escasso de produções no contexto da Educação Infantil. Isto, possivelmente, deve-se, também, às limitações impostas pelas crenças religiosas, imersas em nossa cultura. De acordo com essas convicções, devemos omitir e poupar a abordagem destes assuntos, nesta faixa etária. Por isso, os trabalhos citam o fato de professores se sentirem tolhidos para esse tipo de abordagem,

³⁴ Quadro elaborado pelos autores, a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 ao primeiro semestre de 2018.

mantendo ressalvas pelas reações das famílias dos alunos (UNESCO, 2004). Hoje, principalmente, observamos receios em falar nesses temas (MOURA; SALLES, 2018).

A abordagem desses temas para crianças não constituiria ameaças às suas sexualidades, tampouco doutrinação. O objetivo seria iniciar discussões éticas sobre respeitar as diferenças existentes entre as pessoas, inclusive, entre as crianças, que, de acordo com Fonseca (2018), manifestam, desde cedo (com ditos e atos violentos), rejeição por outras crianças que estejam fora dos padrões de gênero, da matriz heterossexual, instituídos desde cedo. Mesmo a abordagem sobre o sexo normativo, ainda provoca mal-estar em nossa sociedade, uma vez que “[...] desde a época vitoriana³⁵, pais e mães têm se inquietado, por vezes até ao ponto de pura negação, sobre o fato de suas crianças serem seres sexuais” (STERLING, 1993, p. 07). E, apesar de termos herdado esse legado vitoriano (LINS; BRAGA, 2005), o Brasil é um dos países que mais consome pornografias (NOGUEIRA, 2017a).

Por isso, a omissão diante da oportunidade de discutir sobre o tema da diversidade sexual é incongruente. Ademais, isso garante espaço às manifestações de hostilidade e violência homofóbica (LOURO, 2009). Não são raras as abjeções (exclusão, estigmas, silenciamentos e traumas) imersas no ambiente escolar (que poderia ser espaço para a socialização), sofridas por alunos/as transgêneros (JUNQUEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2017a; FONSECA, 2018).

Sobre isso, as narrativas escolares de Fonseca (2018), sobre o ensino fundamental da década de 90, descreveram a sua vivência com professores (as) que, em muitas situações, corporificaram silenciamentos e desprezos, favorecendo atitudes homofóbicas, manifestas na escola. Naquele período – como ainda nos dias atuais – era comum associar o estigma do HIV aos homoafetivos, considerados “grupos de risco” para AIDS³⁶.

[...] meus (minhas) professores (as) de ciências sempre se referiam ao sexo como uma prática realizada entre um homem e uma mulher. Só se escutava a palavra homossexuais quando eles (as) diziam: “os homossexuais são um grupo de risco”. [...] nenhum (a) professor (a) falava sobre homossexualidade. [...]. Logo, não só os (as) alunos (as) afirmavam que eu era anormal, mas os (as) professores (as) não davam esclarecimento do que eu era e por que eu era assim. [...] E não foram raras as situações em que eu vi um (a) professor (a) com outro (a) aluno (a), ou então professores (as), conversando com ar de deboche e olhando para mim (FONSECA, 2018, p. 32).

³⁵ De acordo com Lins e Braga (2005), refere-se ao reinado da rainha Vitória, na Inglaterra, do século XIX. Neste período, principalmente, após a rainha ficar viúva, a repressão sexual se tornou pungente. Era inaceitável o prazer sexual para as mulheres. Assumir “a ausência de desejo sexual” era um valioso estereótipo de feminilidade.

³⁶ BRASIL (2002), porém, alertou para o fato de todos (as) estarem vulneráveis à exposição do HIV, conforme seus hábitos ou comportamentos de vida. Por isso, recomendou a utilização do termo “pessoas em situação (ou exposição) de risco”. O termo “grupos de risco” não é mais utilizado, desde então. Ademais, é excludente e marcador de estereótipos.

De início na família, e, continuando na escola, é reiterada a manutenção dos papéis “naturais” para o homem e a mulher, por discursos e práticas tão impeditivas que nos fazem parecer imutáveis, pois as pessoas não heterossexuais são, socialmente, invisíveis, hostilizadas e não respeitadas (BUTLER, 2015). Assim, as medidas reguladoras se mostram necessárias, ante ao “risco” das subversões, iminentemente, previsíveis.

A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? (LOURO, 1997, p. 81-82).

Louro (1997) também descreveu a ocorrência corriqueira de *bullying* para ridicularizar os meninos considerados “afeminados”. E, embora a escola seja espaço de diversidade, Carrara (2009) argumentou que a heteronormatividade está presente na escola e sustenta a homofobia, conforme Cornejo (2012, p. 75) também a expressou, em suas narrativas.

Quase todos meus professores me adoravam, mas me lembro que, sobre tudo, os que lecionavam educação física eram particularmente hostis a mim. Um destes professores falou com meu pai, porque estava preocupado comigo, e disse a ele (a mi padre) que eu era muito afeminado, e que todos meus colegas zombavam de mim. Meu pai, ao chegar em casa, me repreendeu, e não duvidou em me culpar pela hostilização sistemática pela qual eu passava [...].

Infortunadamente, essas situações ainda persistem, silenciadas, nos espaços escolares. Nestes, as proposições, imposições e proibições poderão imprimir designações, concebidas como efeitos de verdade, na construção dos significados e histórias pessoais, pois a sociedade civil ainda concebe a escola como gerenciadora de pensamentos e condutas mantenedoras da ordem. “Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais” (LOURO, 2001, p. 21).

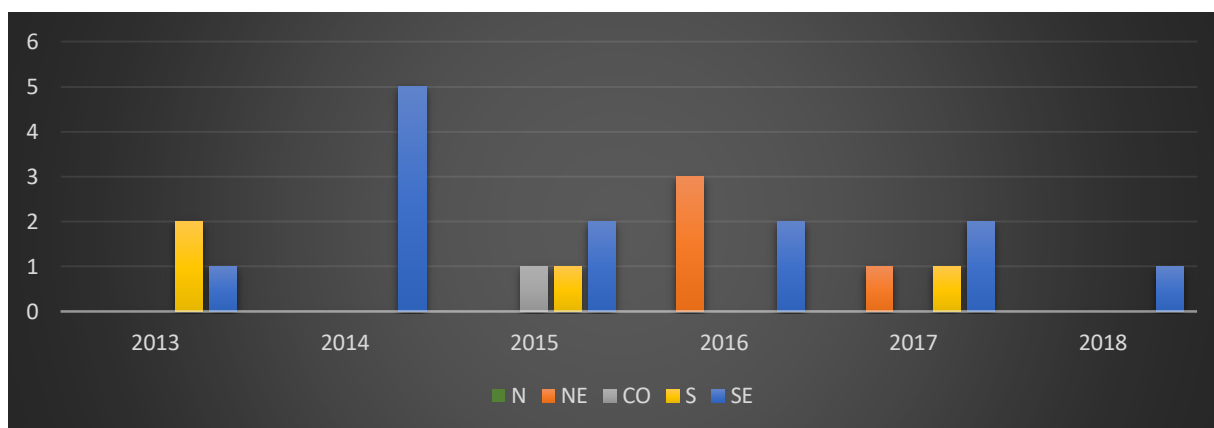
Por outro lado, essas imposições de modelos de gênero e sexualidade nos corpos, adornadas pela escola, também incitam a ruptura com esses mesmos moldes. Instigam, também, as “[...] possibilidades de transformação do gênero, nas possibilidades da incapacidade de repetir, numa deformidade, ou numa repetição parodística que denuncie o efeito fantástico da identidade permanente como uma construção politicamente tênue” (BUTLER, 2015, p. 243),

ou seja, apesar do aparato ideológico, normativo e cultural que castiga distanciamentos dos padrões dos gêneros, podemos observar resistências, que

[...] emergem com grande força, intrinsecamente vinculadas a outras relativas à orientação sexual, em um campo minado por preceitos, preconceitos e tensões, fontes de ulterior sofrimento. Não por acaso, dependendo, por exemplo, de como se delineiam as possibilidades de reconhecimento (entendido como aceitação e auto - aceitação) das diversas orientações sexuais e identidades de gênero, jovens e adolescentes poderão preferir atribuir-se ora uma ora outra identidade, inventar outras, recusar todas, ou aprofundar-se em um angustioso silêncio. Não surpreende que muitos poderão autodesignarem-se “heterossexuais” mesmo quando mantiverem quase somente relações homoeróticas (JUNQUEIRA, 2009, p. 33).

Apesar de não ser restrita ao espaço escolar, a reiteração heterossexual compõe modelos de sociedade na família, escola, trabalho e lazer. Mas, para Bento (2006), os corpos não são adestrados em sua totalidade, pois são performativos, e, potencialmente, subversivos. Podem, assim, desviarem-se da norma. Nesse contexto, Hall (2000) e Bauman (2005) nos eximiram dos abstratos modelos identitários, cabendo a esta mesma lógica: o gênero e a sexualidade.

Gráfico 1 – Quantitativo da produção acadêmica sobre heteronormatividade na Educação Básica por Região



Fonte: Autoria própria³⁷.

No trabalho de Cruz (2014), identificamos o uso da letra “x” nas terminações finais de palavras que designavam os sexos, independente de seus gêneros. Nas demais pesquisas não observamos esta peculiaridade na escrita. Em consonância, Sterling (1993) defendeu que o uso da letra “x” designa a não pertença aos sexos binários, socialmente construídos. Neste sentido, Butler (2015, p. 202) também criticou a forma linguística de universalizar a humanidade no

³⁷ Gráfico elaborado pelos autores a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

homem, restando ao feminino ser o constituinte indireto ou a sombra. Neste âmbito, sob este ponto de vista, bastaria ao feminino a noção de estar subentendido.

O poder da linguagem de atuar sobre os corpos é tanto causa da opressão sexual como caminho para ir além dela. [...]. A estrutura assimétrica da linguagem, que identifica com o masculino o sujeito que representa e fala como universal, e que identifica o falante do sexo feminino como o “particular” e “interessado”, absolutamente não é intrínseca a língua particulares ou a linguagem ela mesma.

Também, Picchetti (2014) justificou o uso do artigo “a” para se referir ao número total de gestoras, professoras e alunas da instituição em que desenvolveu a sua pesquisa, composta, em sua maior parte, por pessoas do sexo feminino. A predominância de mulheres no local da pesquisa explicou o seu posicionamento político e sua opção de escrita. Corroborando este entendimento, Freire (2015, p. 93-94), por seu questionamento, fez-nos refletir sobre:

Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra, segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘Eles todos são trabalhadores e dedicados?’. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. [...] Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação linguagem – pensamento – mundo é uma relação dialética, processual e contraditória.

Em sentido amplo, Pontes (2012, p. 15) referiu a linguagem como “[...] responsável pelo mundo de significações que vai ser mediatizado e apreendido, isso tudo construído em um processo que é social e ao mesmo tempo histórico”.

Louro (1997, p. 65) apontou que “[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Em outras palavras, a linguagem designou os lugares do gênero pelo ocultamento do feminino, pois observamos, na nossa gramática, em relação à escrita e à fala, concordância, prioritariamente, masculina, reiterada na sala de aula, desde a tenra infância.

No contexto da Educação Infantil, destacamos as pesquisas de Bertuol (2013) e Rossato (2017) realizadas neste âmbito. Na pesquisa de Bertuol (2013), foi descrita a reiteração de ações heteronormativas pelos professores em suas práticas de ensino, enquanto as crianças questionavam estas normas, durante as brincadeiras. Moreno (1999b, p. 43) afirmou que:

Meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser formulados. A linguagem e a forma como se ensina, não são, pois, imparciais, mas são impregnadas de ideologia androcêntrica e contribuem ativamente para a formação de padrões inconsistentes de conduta nas meninas e nos meninos, padrões que vão

continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, a sua aquisição precoce.

Para Rossato (2017, p. 18), o nosso sexo, gênero e sexualidade sofrem a coerção dos direcionamentos escolares, desde a experiência infantil, forjados no contingente normativo heterossexual. Ainda assim, esses corpos atravessam e transbordam as fronteiras do instituído.

[...] os defensores dessa educação acreditam, de modo equivocado, que falar de gênero e sexualidade nas escolas afeta o desenvolvimento das crianças, pois as mesmas seriam “influenciadas” a fazer escolhas consideradas fora da “normalidade”, que fogem ao padrão heterossexual hegemonicamente construído e estabelecido social e culturalmente. Na contramão disso, acreditamos que os corpos estão presentes nas escolas e, com eles, latente à multiplicidade de contingências, experiências incontrolláveis, operando nas políticas e nos currículos.

Tais concepções e posturas pragmáticas também nos apontaram para a necessidade dos estudos de gênero no contexto da educação infantil. Porém, enfatizamos, primordialmente para essa fase, propiciar atividades crítico-reflexivas para: combater a violência de gênero contra o feminino, compreender as consequências causadas pelas injustiças designadas para os sexos/gêneros, e, combater o *bullying* e as agressões por homofobia (FONSECA, 2017).

Rodrigues (2016) apontou a resistência de pessoas travestis diante da violência simbólica, nos tempos de escola, deflagrada por apelidos machistas vindos de alunos/as e professores/as. As vítimas eram apontadas como culpadas pelo corpo docente e gestor. Quando havia o marcador de raça – no caso de duas participantes negras – as violências se intensificavam, conforme Louro (1997) e Reis (2018) explicitaram.

Campos (2017), Oliveira (2017) e Lins (2017) alertaram para as reiterações das normas sexistas, na Educação Básica, partindo das percepções dos/as educadoras/es, alunos/as e gestores/as. Lima (2016) discutiu os sentidos da heteronormatividade prevalentes na educação escolar, a partir das narrativas de mulheres lésbicas e bissexuais sobre suas trajetórias escolares. Essas vivências escolares foram menos opressivas quando os discursos, afirmados no espaço-tempo, da escola valorizavam a diversidade. Também, Martins (2016) e Modesto (2018) abordaram a experiência exitosa de educadoras transgêneros, ao promoverem o questionamento da heteronormatividade em suas experiências educativas, no espaço escolar.

Retomando a nossa abordagem com relação aos referenciais teóricos e métodos utilizados nos estudos analisados, o Quadro 2 apresentou a síntese dos/as autores/as mais referenciados/as, dos métodos de coleta e da análise dos dados.

Quadro 2 – Referências teóricas e métodos utilizados nas teses e dissertações sobre a problemática da heteronormatividade na Educação Básica

ANO	AUTORES/ TÍTULO/LOCAL	REFERENCIAL TEÓRICO	MÉTODO
2013	CORREA, I.M. Gênero e currículo: um movimento de (des) construção. UERJ	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G.L. MACÊDO, E. LOPES, A. C.	Entrevistas semiestruturadas com doze professoras e gestores do ensino fundamental (8º e 9º anos), na cidade do Rio de Janeiro.
	BERTUOL, B. Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil. UNILASALLE	BUTLER, J. FOUCAULT, M. HALL, S. LOURO, G. L.	Diário de campo e grupo focal com professores em seis escolas de Educação Infantil em um Município de Serra Gaúcha.
	DORNELLES, P.G. A (hetero) Normalização dos corpos em práticas pedagógicas da educação física escolar*. UFRGS	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L. SCOTT, J.	Análise documental curricular e de projetos políticos pedagógicos, questionários, entrevistas e grupo focal.
2014	PICCHETTI, Y. P. Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade. UFRGS	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L.	Estratégias etnográficas.
	SANTANA, H. S. Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar. UERJ	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L.	Entrevistas com gestores, professores e alunos da rede pública do ensino médio.
	CRUZ, T. A. Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012). UERJ	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L. MACÊDO, E.	Análise de discurso dos pronunciamentos nos plenários da Câmara e do Senado.
	ELIAN, I. T. Memórias escolares dos sujeitos LGBTT: a escola como mediadora das identidades sexuais e de gênero. UEMG	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L.	Narrativas escolares a partir de entrevistas com lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.
	ALMEIDA, N. F. P. de. Professoras trans brasileiras: ressignificações de gênero e de sexualidades no contexto escolar*. UFU	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L.	Análise de documentos. Entrevistas e questionários aplicados para doze (12) professoras trans das cinco regiões do país realizadas no XVII ENTRAIDS ³⁸ em Aracajú no ano de 2010 e na edição do mesmo evento realizada em 2012.
2015	PUCHALSKY, H. A/R/Tografia e enunciações queer: hibridizações entre arte, gênero e sexualidade nas narrativas de professores de arte. UFPR	BUTLER, J. FOUCAULT, M. LOURO, G. L.	Entrevistas com professores/as de arte e suas narrativas.
	CESPEDES, C. R. Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as Rondonópolis – MT. UFMT	BUTLER, J. FOUCAULT, M. JOSSO, M. C. LOURO, G. L.	História oral com foco na narrativa (auto) biográfica sobre sexualidade e relações de gênero nas vivências infanto-juvenis, na escola, de dois professores e duas professoras que atuam na Educação Infantil e no segundo ciclo do Ensino Fundamental (das escolas das redes públicas de ensino estadual e municipal, em Rondonópolis, Mato Grosso).

(Continua...)

³⁸ Encontro Nacional de Transgêneros na luta contra AIDS.

(Continuação)

2015	SANTOS, W. B. Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária*. UFSCar	FOUCAULT, M. LOURO, G. L. MISKOLCI, R.	Questionários <i>on line</i> e entrevistas individuais virtuais, proporcionadas pelo <i>facebook</i> , com jovens do ensino médio, em duas escolas municipais.
	SILVA, R. D. da. Educação audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia*. UNESP	FOUCAULT, M. FREIRE, P. LOURO, G. L. SCOTT, J. SAFIOTTI, H.	Análise documental do DVD “torpedo” que compõe o “Kit anti-homofobia”. Foram selecionados e analisados os vídeos “Torpedo”, “Encontrando Bianca” e “Probabilidade”, partindo de duas categorias de conteúdo: (1) Sexismo e heteronormatividade na escola e na família e (2) Olhares para subjetividade.
2016	RODRIGUES, T. A. Morrer para nascer Travesti: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância (UFSCar).	BUTLER, J. FOUCAULT, M. MALINOWSKY, M. ISKOLCI, R.	Etnografia com seis travestis, quanto a suas vivências escolares.
	MARTINS, L. R. Entre ocós, truques e atraques: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras trans do projeto “trans”forma ação (FUFPI).	BUTLER, J. FOUCAULT, M. MISKOLCI, R.	Oficinas sócio-poéticas entre educadores(as) transgêneros do município de Teresina, PI.
	LIMA, V. B. C de. Mentir para si mesmo é sempre a pior mentira: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais (UERJ).	BUTLER, J. DERRIDA, J. FOUCAULT, M. SCOTT, J.	Entrevistas, com narrativas de mulheres lésbicas bissexuais sobre suas trajetórias escolares.
	CASTRO, N. N. D de. Identidades de gênero no espaço escolar: silêncios e falas. UEFS	BAUMAN, Z. BEAUVOIR, S. de BENTO, B. BUTLER, J. FOUCAULT, M. FREIRE, P. HALL, S. LOURO, G. L. MISKOLCI, R. PRECIADO, B. SCOTT, J. SILVA, T.T.	Articulação de debates sobre as identidades de gênero no espaço escolar, promovidos e captados a partir das redes sociais (<i>whatsapp</i> e <i>facebook</i>), encontros presenciais (por meio de entrevistas com professores e funcionários) e análise de projetos sobre gênero/sexualidade, na unidade escolar.
	OLIVEIRA, A. L. Discursos sobre corpo, gênero e sexualidade na educação do colégio de aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFSE).	BUTLER, J. DERRIDA, J. FOUCAULT, M. LOURO, J. SCOTT, J.	Entrevistas realizadas com sete docentes, uma psicóloga e cinco discentes do ensino médio – e análise de discurso.
2017	CAMPOS, E. P. de. Heteronormatividade num espaço escolar de Lages SC: sexualidade e relações de poder. UNIPLACLAGE	FOUCAULT, M. FURLANNI, J. LOURO, J. SILVA, T. T.	Entrevistas com questionário semiestruturado aplicadas aos estudantes e professores do 3º ano de Ensino Médio de uma escola estadual de Lages SC, enfocando as relações de poder que envolvem a heteronormatividade e consequente homofobia neste espaço escolar.

(Continua...)

(Continuação)

2017	OLIVEIRA, D. A. de. Normas de gênero e heteronormatividade em uma escola de Educação Básica em Aracaju (SE). UFSE	BENTO, B. BUTLER, J. FOUCAULT, M. HALL, S. LOURO, G. L. MISKOLCI, R. SAFIOTTI, H. SCOTT, J. SILVA, T.T. WITTING, M.	Entrevistas abertas com 16 docentes (12 mulheres e quatro homens). Análise dos dados inspirada na Análise do Discurso.
	LINS, C. T. L. de. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar. UNIPLACLAGES	BOURDIEU, P. de BUTLER, J. FURLANNI, J. LOURO, G. L. MISKOLCI, R. SCOTT, J.	Estudo de caso, análise documental do Plano Municipal de Educação e Projeto Político Pedagógico, análise explicativa - proposta por Mayring, observações em sala de aula e pátio da escola e doze entrevistas semi-estruturadas (com cinco estudantes, três pessoas da equipe diretiva e quatro professoras/es que atuam em uma turma).
	ROSSATO, B. C. L. Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos. UERJ	BEAUVOIR, S. de BUTLER, J. CERTEAU, M. FOUCAULT, M. FURLANI, J. LOURO, G. L. NIETZSCHE, F. PRECIADO, B/P. SCOTT, J. SILVA, T.T.	Tendência de pesquisa “nos/dos/com os cotidianos”. Nessa investigação, o pesquisador se insere e assume a total imersão na problematização que move o trabalho. Também utilizou o resgate das memórias de escola, na condição de aluno e professor.
2018	MODESTO, RUBENS GONZAGA. Sobre coragem e resistência: contando a história de Leona, professora e mulher trans. UFOP	BENTO, B. BUTLER, J. LOURO, G. L. MISKOLCI, R.	Pesquisa etnográfica. Para a coleta dos dados foram utilizadas: entrevista preliminar, a entrevista narrativa, entrevista com a diretora (em uma das escolas onde Leona ensina), memorial autobiográfico cedido pela colaboradora, além de observação participante em uma das escolas onde a colaboradora trabalha.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2013 ao primeiro semestre de 2018.

Os marcos teóricos dos trabalhos analisados apontam os estudos em Foucault (1982, 1988), Butler (2015) e Louro (1997, 2016) como as leituras mais utilizadas, no âmbito dos estudos de gênero, sexualidade e diversidade sexual, na escola.

Quanto às abordagens sobre as normas e as escolhas para construção de um currículo, Lopes e Macedo (2011) foram as referências constantes. Em relação à construção de um currículo subversivo, Silva (2016) e Louro (2016) abordaram a visão de um currículo *queer*, como proposta de estranhamento aos currículos normatizados, transgredindo seus engessamentos, presentes nas identidades propostas nos currículos convencionais, apoiados por docentes e gestores, com o aval dos pais e da sociedade normativa, em maioria. Por isso, Silva (2016) destacou que os temas sobre gênero estão imersos numa perspectiva *queer* de currículo

que questiona as identidades “plenas” da matriz heterossexual e alerta para a performatividade existente na fluidez das identidades subversivas de gênero.

Quanto à metodologia utilizada, na maior parte das pesquisas, consta o recurso da entrevista, com as representações sociais, nas narrativas e nas histórias de vida, pois, como afirmou Ferrarotti (2010, p. 44): “Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social”. Assim, nas pesquisas qualitativas, é relevante os significados no discurso do/da entrevistado/a.

Nestes discursos, a abordagem da heteronormatividade na conjuntura da Educação Básica foi percebida como uma estratégia de questionamento das opressões e violências às pessoas não heterossexuais. Sobre as temáticas da diversidade sexual na Educação Básica, existem divergências quanto a sua importância e operacionalização. Neste aspecto, tornou-se relevante, para nós, identificarmos como estas temáticas eram referenciadas no contexto da Educação Básica no universo abrangente, em relação a nossa realidade particular.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO IFRN E A DIVERSIDADE

Para descrever o espaço onde aconteceu a Semana Arco-Íris, foi importante contextualizar, historicamente, este evento, nos princípios de formação que o PPP do IFRN ofereceu para sua materialização. Ademais, sobre o processo histórico do nascimento dessa instituição, consideramos os fatos e situações históricas da sua realidade singular, pois

[...] a história das instituições escolares funde-se à história da educação. Portanto, o processo de (re)constituição da identidade institucional não pode prescindir, por exemplo, de conhecimentos acerca da cultura organizacional, dos sistemas educativos e dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional e no âmbito sociocultural (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 18).

Os fatos históricos referendados têm a importância de projetar uma análise crítica sobre os eventos de implantação e/ou implementação de uma instituição. Precede, para tanto, a responsabilidade e a fundamentação para entender a inserção destas instituições, em seus contextos e contingentes, geridos pelos interesses ideológicos de instituições e grupos que se retroalimentam e se perpetuam, estabelecendo uma ordem, aparentemente, inquestionável.

Nesse sentido, a primeira expansão da Educação Profissional, entre os anos 80 e 90 (QUEIROZ; SOUZA, 2017b), visou atender às demandas política e econômica, alicerçadas no capitalismo, em resposta a política econômica de governo que pretendeu formar trabalhadores/as para fortalecer a economia. O Ensino Técnico Federal, no Brasil, tinha suas bases no atendimento aos interesses da industrialização, “[...] para ser um instrumento de satisfação das necessidades do mercado de trabalho [...]” (QUEIROZ; SOUZA, 2017a, p. 124).

O trabalho configurado como princípio educativo, numa sociedade capitalista, firma-se na exploração desse mesmo trabalho, requerendo da educação a incumbência de formar a mão de obra qualificada para sua produção e manutenção. Para isso, imprime nos trabalhadores, que vivem do seu trabalho, concepções de mundo e de valores que se alinhem aos interesses do mercado (QUEIROZ; SOUZA, 2017a). Indiretamente, as instituições de ensino reiteram, em algumas de suas práticas, os saberes que mantêm esses interesses (LOURO, 1997).

Neste âmbito e perspectiva, a educação institucionalizada “[...] é entendida como uma estratégia de manutenção do *status quo*, da hegemonia do capital, sobretudo ideológica” (PINO, 2017, p. 33). Porém, do mesmo modo que esta lógica da produção capitalista consegue o apoio da escola para reiterar, em alguns contingentes, a ideologia de dominação dos corpos pelo princípio enaltecido do trabalho, essa mesma escola tem potencial para materializar uma contra hegemonia em favor do questionamento e ruptura a este mesmo sistema de dominação.

Assim, “[...] em meio às contradições inerentes ao processo histórico da sociedade capitalista, pode essa mesma educação ser um recurso contra hegemônico” (PINO, 2017, p. 33).

Para Queiroz (2017, p. 24), a educação e a projeção que a mesma estabelece para a formação dos sujeitos configuram-se em um instrumento de reiteração desses valores impostos. E, por outro lado, quaisquer que sejam as estratégias de se desvencilhar de uma proposta de formação para o fortalecimento da economia vigente, constitui-se uma contra hegemonia, “[...] no sentido de estabelecer uma proposta pedagógica contra hegemônica, pautada nos princípios da formação humana integral, omnilateral e cidadã”.

Este fato consolidou-se, posteriormente, com o fortalecimento das leis trabalhistas paralelo à conscientização de que a formação profissional qualificada transcende a obediência cega ao modo de produção capitalista. Obviamente, essa compreensão também se configura como uma estratégia de satisfação do trabalhador para que continue produzindo.

[...] baseados na relação entre industrialização e crescimento econômico, concebidos como propulsores do progresso, os governos brasileiros, ao longo do século passado, perceberam, nas políticas educacionais, meios para alcançar o desenvolvimento e formar uma força de trabalho para as indústrias em ascensão (QUEIROZ, 2017, p. 26).

Historicamente, a Educação Profissional, no Brasil, propôs-se a formar mão de obra para industrialização, sendo possível considerar “[...] que o avanço industrial acabou por tensionar a implementação de medidas no campo da educação formal” (QUEIROZ; SOUZA, 2017b, p. 171). Em Mossoró, localizada no oeste do Rio Grande do Norte, o contexto escolar básico se pautou na indústria do sal, petróleo e fruticultura irrigada.

A produção rudimentar do sal, iniciada na década de 70, foi substituída pela modernização, haja vista a excedente produção salineira, em resposta à demanda da Indústria Química Nacional, requerendo, assim, rapidez e qualificação na produção.

No fim da década de 70, a extração em potencial do petróleo – considerada a segunda atividade economicamente expansiva – deu início às atividades de exploração de petróleo e de gás natural, representando considerável potencial nas arrecadações estadual e municipal. Mossoró possuía o maior número de poços em produção do Rio Grande do Norte. Posteriormente, com a descoberta do Poço do Canto do Amaro, transformou-se na Bacia Potiguar, considerada maior produtora de petróleo em área terrestre do país.

A fruticultura irrigada, a partir da década de 70, também compôs a tríade econômica de Mossoró, ganhou notoriedade para investimentos significativos. Com a criação de Polos de Fruticultura, suscitou novas métodos tecnológicos para a produção, projetando Mossoró ao

título internacional de produtora de frutas tropicais. Neste contexto, portanto, era necessário contemplar o processo formativo de pessoas que atuassem nos polos produtivos, nesse município, para atender o mercado de trabalho. Por isso, o ensino técnico se destacou com o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC (QUEIROZ; SOUZA, 2017a). Assim, na década de 1980, era propícia a construção de uma UNED, justificada pelo desenvolvimento econômico, crescimento urbano e oferta de empregos especializados em Mossoró. Então, a pauta não era a organização do sistema educacional, mas suprir as necessidades da sociedade com a organização e satisfação do sistema econômico pela capacitação de recursos humanos, ou classe trabalhadora (QUEIROZ; SOUZA, 2017b).

Atendendo a essa demanda do mercado, a primeira expansão da Educação Profissional aconteceu com a criação do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC) articulada à execução do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, entre 1985 e 1990, com José Sarney, para tentar compensar os atrasos da pós-ditadura.

De acordo com documentos oficiais, “[...] a implantação do PROTEC era justificada nas alegações de que estas escolas deveriam atender tanto às demandas provenientes da expansão e modernização da indústria, agricultura e serviços, como também à entrada da população jovem no mercado de trabalho” (QUEIROZ; SOUZA, 2017b, p. 171-172).

Em Mossoró, no fim do Governo Itamar Franco (1992-1995), isso acarretou a implantação de uma instituição federal de educação profissional – a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFERN) – em atendimento ao projeto político de desenvolvimento econômico nacional, com base no processo dinâmico da economia e industrialização, descrito anteriormente (QUEIROZ; SOUZA, 2017b).

Ainda nesse período, aconteceu a interiorização da educação profissional ofertada pela ETFERN, com a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró (UNED – Mossoró). E esta foi então inaugurada em 29 de dezembro de 1994, constituindo a interiorização da rede federal de educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte (IFRN, 2012b).

Também em 1994, iniciou-se outro processo de transição das escolas técnicas federais, efetivado somente em 1999, quando foi concebida a mudança na denominação de ETFERN para CEFET – RN (Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte). O Projeto Político Pedagógico, a partir de uma revisão realizada em 1999, passou a contemplar duas propostas curriculares: para formação profissional e para o ensino médio.

Esses centros de educação tecnológica foram implantados com objetivo inovador de, para além de formar e qualificar profissionais para atuar em variados campos da economia, promover pesquisas em favor do “[...] desenvolvimento tecnológico de novos processos,

produtos e serviços, em estreita articulação (especialmente de abrangência local e regional) com os setores produtivos e com a sociedade” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 25).

Em 29 de dezembro de 2008, à luz da Lei 11.892, a instituição passou a ser denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Conforme oficialmente estabelecido, os institutos federais passaram a se configurar como pluricurriculares e multicampus, de educação superior, básica e profissional. Desse modo, os institutos federais foram referenciados como

[...] especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ancorando-se na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Esse processo, uma vez criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em elemento de redefinição do sistema de ensino brasileiro (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 27).

Pelas Diretrizes Gerais do Projeto Político Pedagógico, o IFRN é uma instituição criada nos termos da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). De natureza jurídica de autarquia, é detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Reconhecida como uma instituição de educação superior, básica e profissional, de características pluricurricular, multicampus³⁹ e descentralizada, tem como especialidade a oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Desse modo, equipara-se às universidades federais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Enquanto função social, oferta Educação Profissional e Tecnológica de qualidade, referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento. Propõe-se a contribuir para a formação omnilateral que favoreça, em variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. No PPP do IFRN, a formação humanística destacou nove princípios:

³⁹ Além dos três Campi IFRN/ Natal, constam como expansões do IFRN, os campi, nos municípios: Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Lajes, Macau, Mossoró, Nova Cruz, Parelhas, Pamamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

I. Justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental; II. Gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas; III. Integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a Educação Profissional e a Educação Básica quanto entre as diversas áreas profissionais; IV. Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; V. formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo; VI. Inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade; VII. Natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União; VIII. Educação como direito social e subjetivo; e IX. Democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão dos estudos com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 8-9).

Reconhecemos a importância de todos os princípios, bem como a interlocução que os mesmos guardam entre si, na materialização e implementação necessárias. Porém, focamos para a análise do VI princípio, que evoca o respeito à diversidade como pressuposto para a inclusão das pessoas. Quanto à diversidade, fica subentendida a referência quanto à diversidade sexual e de gênero. Ou seja: a ênfase é clara nos âmbitos das “[...] condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, p. 8), embora não mencione, pois, o contexto das identidades de gênero e sexualidade.

A cultura dos indivíduos é condicionada por mudanças que compreendem, entre outros aspectos, o gênero. Sendo um produto do humano, “a cultura pode ser transformada, mudada e questionada pelos próprios sujeitos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 42). Ademais, sobre os perfis esperados para professores/as e alunos/as, observamos referência ao posicionamento pedagógico do professor “adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo [...]” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 88).

Diferente do que observamos neste PPP, o universo conceptual das temáticas de gênero, geralmente, fica restrito, em documentos oficiais, ao subentendido, ao implícito e à deriva do entendimento e sensibilidade de cada pessoa (aluno/a, docente, gestores/as) (LOURO, 1997, 2001, 2009, 2016; JUNQUEIRA, 2009; SILVA, 2016). Por isso, Louro (1997, p. 68-69) criticou a omissão destas temáticas em documentos, em conteúdos e na sala de aula. Sobre isso, ele discorre:

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado [...] seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados [...]. Aqui, o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis.

Com relação aos documentos escolares que omitem termos a respeito dos estudos sobre a diversidade sexual, buscamos refletir sobre esta realidade fazendo uma abordagem sobre os currículos, bem como suas possibilidades e limites, enquanto instrumentos de disputa política e ideológica, conforme Silva (2016), Louro (2016), Lopes e Macedo (2011) descreveram.

Silva (2016, p. 15) expôs a concepção de currículo como resultado contingencial de projeção de interesses, em diferentes contextos e momentos históricos. Assim, a pretensão é formar o sujeito como produto dessas perspectivas do tipo de sociedade na qual este se insere.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...]. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão "seguir" aquele currículo. [...]. A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá, um tipo de currículo.

Para Lopes e Macedo (2011), as questões curriculares estão intrincadas aos processos de transformar os saberes legitimados socialmente em matéria escolar. Este processo seletivo compreende a legitimação social representada por um conhecimento disciplinar acadêmico.

Em uma projeção de currículo, emergem sentidos textuais, ditos, ocultos, velados e expostos, uma vez que o currículo se apresenta como eixo que nos direciona, embora que parcialmente. Nessa articulação contextual, os sentidos engessados dão lugar aos novos arranjos. "Nenhum compartilhamento de palavras ou de experiências é pleno e sem conflitos, ainda que nos relacionemos como se o que falássemos pudesse ser compreendido pelo outro exatamente como supomos expressar" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 16).

Partindo dessa lógica, os conteúdos ministrados e os temas abordados nas escolas, geralmente, têm reiterado os interesses normativos de organizar o mundo. Uma maneira de exercício de poder, que ao enfatizar e promover um determinado saber, exclui ou silencia outros – e os temas sobre a nossa sexualidade residem nesse gueto (LOURO, 1997).

Ainda que, em meio a diversidade, na escola, a sexualidade sofra as interdições e as coerções das normas que padronizam as condutas heterossexuais. Para isto, usa-se o argumento da naturalização do que é biológico, materializando-se, nos currículos, tradições culturais para manter linearidade entre sexos, gêneros e sexualidades binárias, de modo que,

Se tomarmos o currículo como em texto “genérico” e sexualizado (o que ele também é), os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo – gênero – sexualidade. A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo [...]. O caráter imutável, a-histórico e binário do sexo vai impor limites a concepção de gênero e de sexualidade [...]. Sendo a lógica binária, há que admitir a existência de um polo desvalorizado – um grupo designado como minoritário que pode ser *tolerado* como desviante ou diferente. É insuportável, contudo, pensar em múltiplas sexualidades. A ideia de multiplicidade escapa da lógica que rege toda essa questão (LOURO, 2016, p. 68 - 69).

Nesta predileção, o currículo materializa a prática de poder exercida pelas tradições que o compuseram ao longo da história (LOPES; MACEDO, 2011). Por isso, é uma prática cultural, uma escrita que tem vários sentidos na dimensão social da escola.

Um currículo está sempre em relação com as forças da vida das quais ele se apropria, territorializando-as em formas de existência. Faz da vida dos seres uma forma ou mesmo muitas formas de vida quando lhes oferecem aparelhos de saberes, narrativas, histórias, arquiteturas, conceitos, a partir das quais podemos nos proclamar como sujeitos de nós mesmos (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 622).

Em cada tempo e espaço, novos significados e direcionamentos. Também, é relevante entendermos que, no contexto, identidades e significados que o compõem são susceptíveis de ressignificações, pois estão inseridos em contingências de uma realidade que não está findada. Não se esgotam as concepções identitárias que constituem um currículo. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade [...]” (SILVA, 2016, p. 15). Também, as identidades de gênero têm, nas suas construções epistemológicas, enunciados que carregam os interesses daqueles que as evocam. Neste processo de transitoriedade, abrigam-se inúmeras possibilidades de significados.

Butler (2015) apresentou-nos o caráter transitório das identidades de gênero, pelas lentes da teoria *queer*. Louro (2016) também faz a aproximação desta compreensão com uma pedagogia *queer* e Ranniery (2017) aponta-nos a perspicácia da visão *queer* no currículo.

A intervenção *queer* ganha força quando sua preocupação não é da ordem de purificação do currículo, onde não existiria mais nenhum vestígio de diferença, mas a coloca como uma força de imaginação. Esse é outro modo de pedir que o exercício político acerte as contas com a reinvenção do parentesco, com aqueles que, de fora da política, tem feito da política nada mais e nada menos que derivar a vida (RANNIERY, 2017, p. 63).

Com relação às temáticas da diversidade sexual e suas articulações com a perspectiva pós-crítica de um currículo *queer*, Silva (2016) e Louro (2016) apontam o questionamento, a desestabilização e a superação do estado fixo de qualquer identidade, bem como dos saberes

postos, pelo caráter oficial da normatização. Assim, na proposta de um olhar *queer* sobre o currículo, a intenção é transcender a fixidez, porventura presente, numa leitura.

[...] não é apenas uma visão de currículo *queer* como também uma visão *queer* do currículo, que não apenas desalinha a aparente naturalidade das relações de gênero e de sexualidade, como se currículo fosse um território fixo, mas também as relações entre vida e currículo como se fossem controláveis (RANNIERY, 2017, p. 58).

Por exemplo, devemos questionar o fato de a homossexualidade ser considerada a minoria problemática e passível de ser corrigida. Por isso, de forma velada, a heterossexualidade é a norma. É a forma perante a qual as “outras” formas de sexualidade, primordialmente a homossexualidade, são vistas como desvio de normalidade.

Deste modo, a teoria *queer* nos desafia a duvidar de todas as leituras do contexto que nos são apresentadas como padrões – entre estes as identidades normativas da sexualidade – uma vez que problematiza a fixidez heteronormativa, proposta em nossa construção familiar e escolar. Sendo assim, remete-nos a considerar “[...] o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar” (SILVA, 2016, p. 107).

E, se o currículo se constitui de escolhas veladas, devemos questionar: “[...] Quais os interesses que fazem com que esse conhecimento, e não o outro, esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não o outro?” (SILVA, 2016, p. 16). Então, é pertinente refletir sobre os saberes e as formas de vida que um currículo abriga.

A questão, agora, está em saber se é possível conceber novos modos de ser que já não se apoiem na rigidez paralisante das formas. Não se trata mais somente de descrever formas de vida. A questão insaciável agora talvez seja: porque essa forma de vida e não outra? Também pode ser: com que outras forças as formas de vida de um currículo podem entrar em relação? Que novas formas de vida podem daí surgir? (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2013, p. 627).

Louro (2016, p. 49) propõe a extensão de pensar *queer* no contexto da pedagogia e do currículo. Deste modo, “[...] uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades”. No entender de Silva (2016), significou contestar todas as performances de conhecimentos e identidades enquadradas nas normas.

Desse modo, a abordagem das temáticas de diversidade sexual, na Educação Básica, tem ainda um percurso claudicante, mediante o contexto de retrocessos da política de currículo das escolas que se distancia do respeito à diversidade sexual. Mas, Oliveira e Paraíso (2013, p. 629) reconheceram, nos nossos currículos, potencialidades para reinvenção e transcendência. Assim, “[...] algo de potente em nossos currículos, algo infinitamente pequeno e estranho que

brota ali; sem nenhuma possibilidade de totalização, só nos cabe deixá-los crescer e brotar”. Isso é possível pela existência dos/as docentes e discentes dedicados em questionar, desconstruir e ressignificar paradigmas sexistas no contingente da escola (LOURO, 2016).

Nesse sentido, também, o PPP do IFRN defende ser imprescindível às instituições educativas abarcar a relevância das questões emergentes ou latentes pertencentes a todos os movimentos e momentos históricos do contexto, no qual estão postas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b). Por isso, assumindo-se enquanto pertencente a uma perspectiva crítica de currículo, o PPP do IFRN enfocou, preferencialmente, na formação discente, as atividades integradas que partem da visão crítica de ser humano.

Neste PPP, o IFRN assume o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura e de educação, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Essas atividades intencionadas, sob sustentação de um aporte histórico-crítico, visam à formação integral dos educandos (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 49).

Ademais, o currículo do IFRN contemplou, entre seus princípios, o “reconhecimento do direito – dos educadores e dos educandos – à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades, articulado à garantia do conjunto dos direitos humanos” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 101),

Importa-nos ressaltar que as temáticas sobre identidade sexual (refere-se à identidade de gênero e orientação afetiva/sexual), bem como a ruptura com a fixidez que elas possam requerer, fazem-se mais próximas da abordagem do currículo pós-crítico, mas não invalida a possibilidade de serem explanadas numa realidade crítica de currículo (SILVA, 2016). Ou seja, as características críticas e pós-críticas de currículo são facilitadoras da abordagem da diversidade sexual e de gênero.

Nenhuma perspectiva que se pretenda “crítica” ou pós-crítica⁴⁰ pode, entretanto, ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder teorizadas por essas análises. O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de

⁴⁰ Silva (2016), em sua obra *Documentos de identidade*, abordou as teorias pós-críticas de currículo como propícias e mais articuladas às abordagens da diversidade sexual e de gêneros, bem como da Teoria *queer*. Por outro lado, admitiu que a visão crítica de currículo também pode proporcionar essas abordagens.

examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2016, p. 97).

Estando no PPP do IFRN o seu compromisso de educar para o mundo do trabalho e trazendo para isso práticas que cultivem o respeito à diversidade, esta instituição aborda e promove os requisitos existenciais de respeito à formação ética e humana.

A exemplo, citamos a existência do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), no IFRN, composto de pesquisadores/as (professores/as, técnico-administrativos/as, ativistas e alunos/as) dedicados/as aos estudos sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, em especial, no Rio Grande do Norte (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b).

Nesse sentido, o respeito à diversidade é um dos princípios que embasam a prática pedagógica no IFRN. Respalado pelo princípio da igualdade, esse respeito, materializa-se na ação educativa, sobretudo na relação entre educadores e estudantes em sala de aula: a forma de se conceber a educação e o papel do educador e do educando no processo de construção do conhecimento; a relação de respeito entre os envolvidos nesse processo; o estabelecimento de uma relação que prima pelo respeito à pessoa humana e pela inclusão de todos; o reconhecimento da singularidade e das diferenças existentes entre as pessoas e entre os grupos; o respeito ao direito de cada indivíduo em uma sociedade democrática; a convivência com diferentes opiniões sobre a realidade e diferentes visões de mundo; o respeito aos valores e às crenças; o exercício da tolerância e da mediação dos conflitos; e o repúdio a todo tipo de discriminação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012b, p. 66).

Para que isso se torne viável e experimentado, é necessário que o currículo contemple o respeito à diversidade de gênero e de sexualidade, entre as demais, igualmente relevantes. E esta relação de respeito depende das concepções de educação defendidas pelas/os educadoras/es. De suas atitudes de empatia com os/as discentes, expressas nos esforços em combater práticas de exclusão e promover a educação inclusiva e democrática.

Ao mesmo tempo que contempla essa complexa trama de pessoas diversas, a escola também reproduz valores e comportamentos – principalmente referentes à sexualidade dos corpos – arraigados ao normativismo heterossexual. Por isso, “[...] temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p. 64).

É necessário destacar que a escola ocidental moderna foi idealizada para o usufruto dos/as privilegiados/as. Hoje, entendida como direito de todos/as, é o exemplo mais próximo do que pode ser objeto de produção ao mesmo tempo em que pode ser produto das lutas e mudanças sociais. A escola, portanto, modifica, mas, também, é modificada (LOURO, 1997).

Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero-sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. A heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política (LOURO, 2009, p. 90-91).

Nas escolas, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças. Para isso, são pertinentes as estratégias que superem a hostilidade e a violência causadas pela homofobia. Neste propósito, observamos, como ponto frágil da heteronormatividade, sua constante necessidade de ser reafirmada.

4 A I SEMANA ARCO-ÍRIS DO IFRN: (TRANS)FORMAR NO (CIS)TEMA

Compreendendo a I Semana Arco-Íris como estudo de caso, descrevemos, neste espaço, uma apreciação conceitual do estudo de caso, partindo das considerações que Yin (2010) nos detalhou. De acordo com esse autor, o estudo de caso não se limita a um método de coleta de dados, uma vez que é concebido como uma análise profunda de um problema de pesquisa.

Para Gil (2009, p. 4), na condição de método de interpretação de pesquisa, o estudo de caso “[...] envolve procedimentos de planejamento, coleta, análise e dos dados. Na análise de casos, dispõe-se de um conjunto de informações acerca de um grupo, organização, comunidade, fato ou fenômeno que podem ser analisados com propósitos diversos [...]”.

Triviños (2009) concebeu o estudo de caso como estudo descritivo com objetivo de aprofundar, entender e apresentar determinado contexto, mantendo as características integrais e pungentes da realidade – os movimentos dos ciclos de vida (as mudanças), as relações internacionais e a desenvoltura de determinados setores. Por isso, são “[...] úteis para proporcionar uma visão mais clara, acerca de fenômenos pouco conhecidos” (GIL, 2009, p. 14), atendendo aos propósitos descritivos, exploratórios e explicativos de uma pesquisa.

Duas características técnicas são relevantes para a condução de um estudo de caso. A primeira compreende o escopo do estudo de caso, como “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno não são claramente evidentes” (YIN, 2010, p. 39). A segunda, refere-se às estratégias de coleta e de análise dos dados.

Compomos a pesquisa, seguindo, à luz de Yin (2010), a apreciação de cinco pontos relevantes: as questões de estudo, as proposições – se houver, a(s) unidade(s) de análise(s), a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações.

A questão norteadora de estudo foi entender quais os impactos da I Semana Arco-Íris para a formação discente no IFRN, Campus Mossoró. Quanto às proposições de estudo, são direcionamentos para “[...] algo que deve ser examinado dentro do escopo do estudo” (YIN, 2010, p. 50). Já a unidade de análise foi a Semana Arco-Íris, composta por pessoas que organizaram e/ou participaram deste evento. “Naturalmente, ‘o caso’ também pode ser algum evento ou entidade, além de um único indivíduo” (YIN, 2010, p. 51). E isso contempla a I Semana Arco-Íris, edição 2016, porque foi idealizada por estudantes, e composta por servidores docentes e demais participantes do IFRN e, também, de outras instituições. Assim, o caso a ser investigado deve ser “[...] algum fenômeno da vida real. Não uma abstração, como um tópico, um argumento ou mesmo uma hipótese” (YIN, 2010, p. 53).

Unidades de análises são entendidas em mais concretas e menos concretas. As mais concretas compreendem: indivíduos, pequenos grupos, organizações e parcerias. É o exemplo da I Semana Arco-Íris. Por outro lado, as consideradas menos concretas abrigam traços de maior abrangência e pouca especificidade – como as comunidades, e possuem elementos imprecisos dos sentidos – como relacionamentos, decisões, entre outros (YIN, 2010).

Já a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações indica os passos para a análise de dados. Por isso, a importância de esclarecermos “quais os dados a serem coletados e o que deve ser feito após os dados serem coletados [...]” (YIN, 2010, p. 57). Nesta pesquisa, optamos pela coleta de dados via entrevista aberta, realizada com idealizadores e participantes da Semana Arco-Íris, edição 2016.

Dito isto, seguimos o protocolo para o estudo de caso, proposto por Yin (2010, p. 106), devido ao fato de “[...] ser uma maneira importante de aumentar a confiabilidade da pesquisa de estudo de caso e se destina a orientar o investigador na realização da coleta dos dados de um caso único”. Por isso, o seguimento desse protocolo foi composto por quatro seções: visão geral do estudo de caso, procedimentos de campo, questões de estudo de caso e relatório de estudo de caso (YIN, 2010), expostos abaixo.

Visão geral do projeto do estudo de caso

Refere-se à explanação da pesquisa com objetivos e patrocínios do projeto (quando existem). Nesta fase, apresentamos o escopo da problemática e objetivos. Utilizamos leituras clássicas e estudos de pesquisas anteriores sobre nosso tema – um estado de conhecimento, com base em Ferreira (2002), Romanowsky e Ens (2006), vistos posteriormente.

Utilizamos, no referencial teórico, autoras/es que abordaram as categorias de análise conceitual em gênero, descritas desde a origem do movimento feminista – tratadas em Beauvoir (2016) – até os escritos que Scott (1995), Butler (2000, 2015), Bento (2006, 2014), Junqueira (2009, 2017) e Louro (1997, 2001, 2009, 2016) projetaram nas bases conceituais.

As obras de Foucault (1982), Scott (1995), Sterling (1993), Butler (2015), Louro (1997, 2001, 2009 e 2016), Carrara (2009), Nogueira (2017a, 2017b, 2017c, 2017d), Cabral (2017) entre outros/as, conceberam a heteronormatividade como ameaça à diversidade sexual

Em Hall (1997, 2000), Silva (2000 e 2016) e Bauman (2005), compreendemos o caráter excludente e transitório das identidades, bem como, a propriedade performativa e transcendente, que as identidades de sexo/gênero/sexualidade abrigam.

Louro (1997, 2001, 2009 e 2016) classificou essas situações como pungentes, mas nem sempre os/as professores/as que compõem a Educação Básica tiveram autonomia, empatia e

segurança para tratar dessas temáticas. Buscamos, também, as análises de Silva (2016), Louro (2016), Lopes e Macêdo (2011) sobre os marcos conceituais e as noções de currículo por querermos entender os discursos que possibilitam, ou limitam, a materialização da abordagem das temáticas de gênero e diversidade sexual, na Educação Básica. Outros autores/as pesquisados/as em artigos, jornais eletrônicos e *blogs*, também foram contemplados/as por apresentarem dados relevantes, não contemplados pelas leituras clássicas. Lembramos que as informações sobre preconceito, violência e morte contra pessoas LGBT, limitaram-se às fontes particulares das Organizações Não Governamentais (ONG).

Também, no intuito de compreender o contexto no qual pesquisamos as referências, foi necessário o entendimento a respeito de marcos conceituais nos trabalhos pregressos sobre o tema. Nesse sentido, defendemos que “[...] saber sobre seu tema de estudo exige que você saiba sobre os resultados de pesquisa anterior sobre o assunto, não apenas o ambiente de campo e os participantes previstos” (YIN 2016, p. 25).

Por isso, em articulação com a fundamentação teórica clássica, buscamos a produção acadêmica sobre os estudos de gênero e diversidade sexual, na Educação Básica, no Brasil. Pesquisamos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES o termo “heteronormatividade”. Encontramos pesquisas que a questionavam nos currículos e nos conteúdos da Educação Básica.

Nossa primeira escolha foi utilizar o termo “estudos de gênero”. Com este termo, não tivemos êxito nas buscas. Então, “heteronormatividade” foi o descritor recorrente nas pesquisas sobre diversidade sexual, na Educação Básica. Com base em Ferreira (2002), Romanowsky e Ens (2006), elaboramos um estado do conhecimento com as produções científicas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sobre a temática da diversidade sexual e de gênero, na Educação Básica, entre os anos de 2013 ao primeiro semestre de 2018, pelo fato de os trabalhos (teses e dissertações) que trataram sobre a diversidade sexual na Educação Básica estarem, na íntegra, disponíveis, na Plataforma Sucupira, para *download*, somente a partir de 2013. Delimitamos a busca até o primeiro semestre de 2018, em virtude de ser contemporânea ao tempo de recolha dos dados, de acordo com o cronograma da pesquisa.

Procedimentos de campo

Esta etapa se referiu aos procedimentos necessários à realização desse estudo de caso, incluindo a amostra, acesso ao campo, no qual realizamos o estudo de caso, e as estratégias para obtenção dos dados. Foram elementos essenciais, na coleta de dados:

[...] acesso às organizações-chave ou aos entrevistados; ter recursos suficientes [...] e um local silencioso, preestabelecido, para redigir as notas com privacidade; desenvolver um procedimento para solicitar assistência ou orientação, se necessária, de outros investigadores de estudo de caso ou colegas; fazer uma programação clara das atividades de coleta de dados que devem estar concluídas nos períodos de tempo especificados; e tomar providências para os eventos não antecipados, incluindo as mudanças na disponibilidade dos entrevistados, assim como as mudanças no humor e na motivação do pesquisador do estudo de caso (YIN, 2010, p. 111-112).

Recorremos, inicialmente, ao Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, onde ainda existiam estudantes que participaram da I Semana Arco-Íris, edição 2016. Também, compondo as etapas para a construção do estudo de caso, com relação à coleta dos dados, recorremos a outras fontes de evidências, entre estas, os documentos existentes sobre a organização do evento – como a carta convite e o *folder* da programação (ANEXOS A e B).

Para Yin (2010, p. 128), os documentos “[...] são úteis mesmo que não sejam sempre precisos e possam apresentar parcialidades. Na realidade, os documentos devem ser usados, cuidadosamente, e não devem ser aceitos como registros literais dos eventos ocorridos”.

O conceito de documento, na pesquisa, tem seu caráter de amplitude e pede cautela para conceituações arbitrárias. Por isso, Gil (2009, p. 76) apresentou como concepção de documento “[...] qualquer fonte de documentação já existente, qualquer vestígio deixado pelo ser humano [...]”. Também referiu, como fontes: os documentos pessoais, administrativos, material publicado em jornais e revistas, publicações de organizações, documentos disponíveis na *internet*, registros cursivos e artefatos físicos.

Recorremos às matérias, às postagens e aos vídeos publicados na mídia televisiva local⁴¹ e nas redes sociais, que divulgaram o evento, na época. Tivemos acesso à programação da Semana Arco-Íris (ANEXO B) e à galeria das fotos (ANEXO C).

Com relação às pessoas entrevistadas da amostra, nosso critério de escolha foi entrevistar servidores/as (docentes e administrativos) e discentes que participaram da primeira edição da Semana Arco-Íris, em 2016, no IFRN, campus Mossoró. Por isso, em dois casos isolados, entrevistamos duas pessoas que, embora não estejam atualmente no IFRN, fizeram parte da idealização e organização desse evento, sendo consideradas fontes essenciais.

Após a carta de anuência (APÊNDICE A), assinada pelo gestor da instituição, tivemos acesso aos entrevistados/as. Marcamos encontros presenciais, individuais, em hora e local de predileção, escolhidos pelos/as entrevistados/as, conforme suas disponibilidades, uma vez que:

⁴¹ Referimo-nos às matérias publicadas na TV a Cabo Mossoró (TCM), que, na época – edição 2016 – realizou a cobertura da reportagem sobre a Semana Arco-Íris.

A realização dos estudos de caso envolve uma situação inteiramente diferente. Para entrevistar as pessoas-chave, você deve se submeter à programação e à disponibilidade do entrevistado, não a sua própria. A natureza da entrevista é principalmente aberta, e o entrevistado pode não cooperar, necessariamente, na adesão total a sua linha de questões. Da mesma forma, ao observar as atividades da vida real, você está invadindo o mundo do sujeito estudado, não o contrário; sob estas condições, você é quem tem que tomar providências especiais, ser capaz de agir como observador [...]. Em consequência, seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o que provavelmente será restrito (YIN, 2010, p. 111).

Após seguir essas adaptações, foi possível realizar 9 entrevistas abertas. Destas, uma foi realizada na residência de uma das pessoas entrevistadas. As demais aconteceram no IFRN. Esta fase compreendeu os meses de agosto a outubro de 2018, conforme previsto, anteriormente, no cronograma da pesquisa, não havendo, assim, contratempos.

Utilizamos a entrevista aberta, devido sua finalidade quanto ao detalhamento dos dados para melhor compreensão. Por isso, foi necessário dispor de um tempo indeterminado com os sujeitos investigados e no local de suas escolhas, pois “[...] o carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Em relação ao número de entrevistados/as, a quantidade não é relevante, na coleta dos dados. Não precisa ser numerosa, uma vez que não prima obter dados quantitativos. Sendo o critério teórico (e não estatístico), não há relação “entre a quantidade de unidades-caso e a quantidade de entrevistas. Esse número pode variar dependendo dos objetivos da pesquisa e da natureza do caso” (GIL, 2009, p. 66).

Em se tratando dos cuidados éticos para a operacionalização da coleta dos dados, seguimos as recomendações de Yin (2010) para obtenção do consentimento informado, pelas pessoas que compõem o estudo de caso, esclarecendo-as a respeito das finalidades da pesquisa. Tomamos precauções para garantir liberdade, confidencialidade e privacidade às pessoas.

Para Yin (2010, p. 100), a necessidade específica de proteção dos sujeitos humanos se justificou porque todos os estudos de caso tratam de assuntos pessoais contemporâneos, e isso suscita o seguimento de práticas éticas, como acontece nas pesquisas médicas. É relevante:

Obter o consentimento informando de todas as pessoas que podem fazer parte de seu estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, que sua participação seja voluntária; proteger os que participam de seu estudo de qualquer dano, inclusive evitando uso de qualquer dissimulação em seu estudo; proteger a privacidade e a confidencialidade dos que participaram para que, em consequência de sua participação, não fiquem, inadvertidamente em posição indesejável, mesmo que isso signifique estar em uma lista para receber solicitações para participar em algum futuro estudo,

conduzido por você ou por qualquer outra pessoa; e tomar precauções especiais que possam ser necessárias para proteger grupos especialmente vulneráveis.

Antes de serem entrevistados, os participantes da amostra eram informados sobre a pesquisa e assinaram o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Utilizamos o gravador de voz do celular para captar as falas e não determinamos tempo para tal. Transcrevemos as entrevistas em local reservado e usamos fones de ouvido, para assegurar que as falas não seriam ouvidas por outras pessoas, mesmo em ambiente privado.

Escolhemos como identificação dos/as entrevistados/as: codinomes de 10 borboletas consideradas raras (Morpho, Zebra, Pavão-diurno, Oitenta-e-oito, Coruja, Sylphina Angel, Apollo, Greta Oro, Esmeralda), pois as borboletas guardam, em sua simbologia, a metáfora da resistência e da transformação, como Cyrulnik (2004) nos descreveu, fazendo-nos refletir sobre a capacidade desses seres de superar as limitações do seu casulo com a transformação. Também, nessa analogia, observamos as pessoas LGBT, que adquiriram a resiliência – conceito tratado em Cyrulnik (2004) – mesmo diante da homofobia e do atual retrocesso político.

Finalmente, durante o processo de coleta e análise, realizamos a triangulação dos dados para que pudéssemos identificar e analisar os pontos de convergência ou de divergência entre os dados da pesquisa. Sobre esta técnica de triangulação dos dados, Triviños (2009) descreveu que seu objetivo é promover ampla descrição, explicação e compreensão do foco estudado na pesquisa. Para Yin (2016, p. 72), a triangulação busca, no mínimo, três modos de confirmar “[...] um determinado evento, descrição ou fato que está sendo relatado por um estudo. Tal corroboração serve como outra forma de reforçar a validade de um estudo”. A justificativa desse processo compreende que:

A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise dos dados (YIN, 2010, p. 40).

De acordo com esse autor, a triangulação dos dados pode ser aplicada ao longo da pesquisa, embora esteja comumente associada à fase de coleta dos dados. Nesta pesquisa, fizemos a triangulação dos dados entre: o referencial teórico, o estado do conhecimento e as falas da entrevista aberta.

Questões de estudo de caso

Yin (2010, p. 113) esclarece que o/a investigador/a deve ter projeção das questões específicas do estudo de caso, na coleta de dados, estrutura das tabelas para séries específicas de dados e potenciais fontes de informação para responder a cada questão, pois, “[...] essencialmente, são os lembretes relacionados com a informação que necessita ser coletada e por quê”. Por isso, a finalidade das questões de estudo de caso é manter o pesquisador no caminho de seu objeto de estudo, durante a coleta dos dados.

Na construção do estado do conhecimento, utilizamos dois quadros e um gráfico, das produções científicas (do Banco de Teses e Dissertações da CAPES) sobre heteronormatividade na Educação Básica, os métodos mais utilizados nestas produções e as regiões brasileiras de maior ocorrência desses trabalhos (entre os anos de 2013 ao primeiro semestre de 2018).

Para nos guiar pela questão norteadora, realizamos a entrevista reflexiva, uma vez que “[...] é muito importante que sejam discriminados procedimentos, crenças, valores, constituição da identidade, embora esses fenômenos estejam muito relacionados e possam ser desenvolvidos no decorrer do discurso” (SZYMANSKI, 2011, p. 30). Por isso, a questão norteadora incentiva o/a participante a oferecer um saber prévio ou uma narrativa sobre o tema que está em questão.

Associamos, a partir de Szymanski (2011), a entrevista reflexiva como estratégia de interação dialógica entre entrevistado/a e entrevistador/a, suscitando exames e análises do/a entrevistado/a. Este processo é estimulado pelo/a entrevistador/a por intermédio da questão norteadora que precisa se articular com os objetivos da pesquisa. Desse modo, é possível ampliar as reflexões dos/as entrevistados/as em aproximação ao que queremos analisar.

Na entrevista reflexiva, os objetivos da pesquisa nos conduziram à elaboração da questão desencadeadora – o ponto de partida para o início da fala do/a participante – focalizando a ênfase que pretendemos estudar. Ao mesmo tempo, ampliamos o suficiente para que o/a participante escolhesse como queria começar. Com isso, tivemos o direcionamento das reflexões do/as entrevistado/as, aos quais foi possibilitado, inicialmente, um tempo para suas expressões livres a respeito do tema que nos propusemos a investigar (SZYMANSKI, 2011).

Como critérios de elaboração da pergunta desencadeadora, consideramos os objetivos de pesquisa, ampliamos a questão para permitir a emergência de informações relevantes, evitamos expressões ou palavras que influenciassem as respostas, aproximamos os termos linguísticos ao contexto dos/as entrevistados/as, optando por termos interrogativos que estimulasse respostas ao que pretendíamos investigar (SZYMANSKI, 2011).

Nossos questionamentos contemplaram os termos interrogativos: como, que (ou qual) e para que; conforme esclarecido, pois a questão aberta, usando o ‘como’, permitiu várias abordagens ao tema e, conseqüentemente, “[...] um enriquecimento posterior da análise. A questão ‘para que’ provoca o participante a explicitar o sentido de sua escolha [...]. As partículas ‘o que’ e ‘qual’ também pedem uma descrição [...]” (SZYMANSKI, 2011, p. 34).

Deste modo, nossas questões desencadeadoras trouxeram a necessidade de captar dos/as entrevistados/as “como as temáticas sobre diversidade sexual, abordadas na I Semana Arco-Íris, foram compreendidas neste âmbito da Educação Básica e quais seus efeitos (impactos) sobre este contexto da formação discente?”

Para Szymanski (2011), existe uma tensão de poder no processo de entrevistar, vivenciada pela pessoa que entrevista e as/os entrevistadas/os. Fazem parte desta relação: as diferentes formas de interesse, neste processo. De mesmo risco, devemos ter ciência de que, se existem tensões no ambiente de trabalho (sensações de temor e denúncia) vivenciada pelos/as entrevistados/as e pesquisadores/as, estas interferem na fidedignidade das respostas e podem invalidar os achados. Por isso, devemos atenuar e/ou evitar essas inconveniências.

Ademais, a temática da pesquisa poderia desencadear estes entraves, comuns nos espaços da Educação Básica em relação aos estudos sobre diversidade sexual. Esclarecemos que, no ambiente pesquisado, não nos deparamos com situações de hostilidade e/ou proibição que nos limitasse, na fase de coleta dos dados. Neste processo, analisamos os dados colhidos no contexto em que as concepções e acontecimentos sociais se deflagraram com opiniões, comportamentos e atitudes das pessoas entrevistadas (YIN, 2016).

Essa análise dos dados compreendeu a interpretação do material após os resultados, em relação à fundamentação teórica, e os achados foram organizados seguindo a proposta de Minayo (2009), com relação à categorização dos dados. Ressaltamos, também, a triangulação dos dados, articulando: revisão de literatura, estado do conhecimento e entrevistas abertas.

Os dados colhidos na entrevista aberta foram organizados em grupos de análise (ou categorias) que possibilitaram reflexões e apontamentos, pois, de acordo com Minayo (2009), as categorias são eixos norteadores para discussão dos resultados, ao possibilitarem a identificação de núcleos de sentidos. Estes, diferenciam-se em meio a uma discussão ampla, podendo reiterar e/ou gerar novas demandas. E, após constituídas, as categorias foram organizadas em três partes. A primeira, intitulamos: “A idealização da I Semana Arco-Íris no IFRN”. A segunda: “A programação da I Semana Arco-Íris: afrontamento ou subversão?”. E a terceira: “Os impactos da Semana Arco-Íris para a formação discente, no IFRN”. Na primeira, enfocamos as necessidades contextuais que culminaram na realização deste evento. Na

segunda, tratamos das manifestações contrárias à ocorrência do evento, bem como das subversões em resposta a essas hostilidades. Na terceira, elencamos os impactos da I Semana Arco-Íris na formação discente, sem margear as reverberações, também, na reflexão docente e de demais servidores/as dessa instituição, identificadas nos anos seguintes ao evento.

Guia para o relatório de estudo de caso

E quanto ao último segmento do protocolo, é o esboço no qual os dados foram formatados. No caso, referimos nossa dissertação como resultado final, após seguir todas as recomendações para sua materialização. É o relatório final de estudo de caso (YIN, 2010).

Esclarecidas essas etapas do estudo de caso, descrevemos, a partir desse ponto, a idealização e a contextualização da I Semana Arco-Íris, no IFRN, Campus Mossoró. Para isso, recorreremos às entrevistas abertas, aos vídeos publicados durante a semana de divulgação do evento (em 2016) pela TV a Cabo Mossoró (TCM) e aos impressos produzidos para a I Semana Arco-Íris, como: a carta-convite, a galeria de fotos e o *folder* com a programação do evento.

4.1 A IDEALIZAÇÃO DA I SEMANA ARCO-ÍRIS NO IFRN

É caminhando que se faz o caminho (Titãs).

Imagem 1 – Abertura da I Semana Arco-Íris



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016)⁴²

As falas das entrevistas, via TCM, e das entrevistas abertas, permitiram-nos analisar como a I Semana Arco-Íris aconteceu, no Campus IFRN Mossoró, mediante algumas

⁴² Foto cedida por uma das organizadoras do evento.

manifestações de hostilidade ao evento e quais foram seus impactos nessa instituição, no universo da formação discente.

Nesse âmbito, abordamos, também, a análise das mudanças de concepções e atitudes docentes proporcionadas pela Semana Arco-Íris e que, conseqüentemente, são concebidas como relevantes no processo de formação discente, uma vez que os espaços escolares embargam, geralmente, as discussões sobre diversidade sexual, omitindo-as, condenando-as e as considerando fora da norma, como Fonseca (2018) narrou. Por isso, tendem a manter preceitos sexistas (MORENO, 1999; LOURO, 1997, 2001).

Quando iniciamos esta pesquisa, não tínhamos, em nosso município (Mossoró-RN), parâmetros para nos espelhar em como os temas de gênero e diversidade sexual poderiam ser tratados na Educação Básica. Geralmente, conforme nossa experiência em projetos de extensão, realizados pela universidade, nas escolas públicas, esses temas ficavam restritos aos espaços cedidos nas aulas de ciências.

No IFRN, conhecemos essas discussões, com a I Semana Arco-Íris, sendo, portanto, a primeira instituição de Educação Básica, em Mossoró, a contemplar respeito à diversidade sexual, com evidente combate à LGBTfobia.

“Creio que Mossoró foi o primeiro, e eu lembro que, enquanto a semana acontecia, as pessoas dos outros Campi comentavam. Houve muito áudio, no grupo de whatsapp, de servidores falando sobre a semana. Nós recebemos, aqui, representantes e estudantes de mais quatro Campi que vieram” (ZEBRA).

Para nos aproximar desse evento e atingir nosso objeto de estudo, buscamos evidências de por que e como foi pensada a I Semana Arco-Íris. Na carta convite (ANEXO A), no *folder* da programação (ANEXO B), na galeria de fotos (ANEXO C), nas entrevistas (contemporâneas ao evento e divulgadas pela TV a cabo Mossoró – TCM) e pela entrevista aberta da coleta de dados, investigamos sobre como esse evento foi pensado, em resposta a quais propósitos e quais foram seus impactos na formação dos discentes do campus IFRN Mossoró.

De início, buscamos entender o sentido simbólico do termo *arco-íris* para representar esse evento. É certo que os assuntos alusivos às temáticas de diversidade sexual trazem, de costume, em sua bandeira, a representação icônica dos espectros coloridos do arco-íris. Na I Semana Arco-Íris, os/as organizadores/as adornaram a instituição com a bandeira de seis cores paralelas, conforme consta na galeria de fotos do evento (ANEXO C) e na fala, abaixo.

“A gente ornamentou a escola inteira, com as cores do Arco-Íris. Cada sala, na frente, tinha uma nuvenzinha com um Arco-Íris... A gente quis que a escola tivesse a cara do evento, porque a gente compreende a dimensão da arte como uma coisa muito mais

ampla. As pessoas passarem pela sala e ver que a sala tem um formato diferente e ter um elemento, ali, que não estava antes, já é um motivo de uma curiosidade. E a gente trabalha muito, aqui na instituição, com isso. Assim, despertarmos a curiosidade para despertar o interesse. Então, ornamentamos a escola” (SYLPHINA ANGEL).

Pesquisamos, nos sites⁴³, a respeito dessa representação da bandeira Arco-íris. Identificamos que, em 1978, Gilbert Baker, o seu idealizador e criador, quis transmitir a ideia de diversidade e inclusão. De acordo com Reis (2018), a bandeira Arco-íris foi apresentada, pela primeira vez, em San Francisco, nos Estados Unidos, durante a *Gay and Lesbian Freedom Day March* (Marcha para o Dia da Liberdade Gay e Lésbica).

Sobre as leis naturais da física, a luz branca é uma mistura heterogênea de todas as cores, refratadas durante a passagem da luz solar (luz branca) por um prisma (SILVA, 1996). Também, a nossa sexualidade e identidade de gênero podem ser diversificadas e metamorfoseadas, pelo prisma contextual de nossas experiências particulares (HENIG, 2017).

A simbologia colorida da bandeira arco-íris representa a diversidade sexual. Cada cor tem um sentido que inspirou as lutas do movimento LGBT. Os significados partem da bandeira original que abrigou cores representantes das dimensões da humanidade. Por isso, o criador da bandeira quis transmitir o sentido de inclusão e diversidade utilizando as cores da natureza para refletir a nossa sexualidade como direito humano (A HISTÓRIA..., 2017).

Representando a diversidade humana, as cores vermelho, laranja, amarelo, verde, azul e violeta significam, respectivamente: vida, cura /saúde, luz do sol, natureza, arte e espírito. São seis cores, atualmente. Outras bandeiras contemplam as demais identidades da diversidade sexual, por exemplo, as bandeiras do orgulho bissexual, do orgulho transgênero, do orgulho intersexo, do orgulho assexuado, do orgulho pansexual, entre outras, e que possuem a conjunção de outras cores (REIS, 2018). Nosso enfoque na descrição das cores, porém, resguardou-se à bandeira de seis cores, do orgulho LGBT, símbolo da I Semana Arco-Íris.

Quanto aos ímpetos e às necessidades que culminaram na realização da I Semana Arco-Íris, campus Mossoró, justificamos o contexto abrangente de hostilidade e vulnerabilidade contra as pessoas LGBT, nos âmbitos familiar e escolar, que reiteram, *a priori*, a heteronormatividade, expressa e/ou velada, conferindo-lhe poder sobre os temas de sexualidade nos conteúdos escolares (LOURO, 1997, 2016).

Essa norma abjeta os corpos subversivos das pessoas que negam a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2015; BENTO, 2006). Por isso, as discussões sobre visibilidade LGBT

⁴³ Visto que, em termos de literaturas clássicas, em língua portuguesa, não encontramos descrições sobre a origem da bandeira colorida do Arco-Íris.

e LGBTfobia precisavam emergir. Ademais, em 2016, ano em que aconteceu a I Semana Arco-Íris, constava, no Brasil, o maior índice de assassinatos contra pessoas LGBT (BENTO, 2014; CABRAL, 2017).

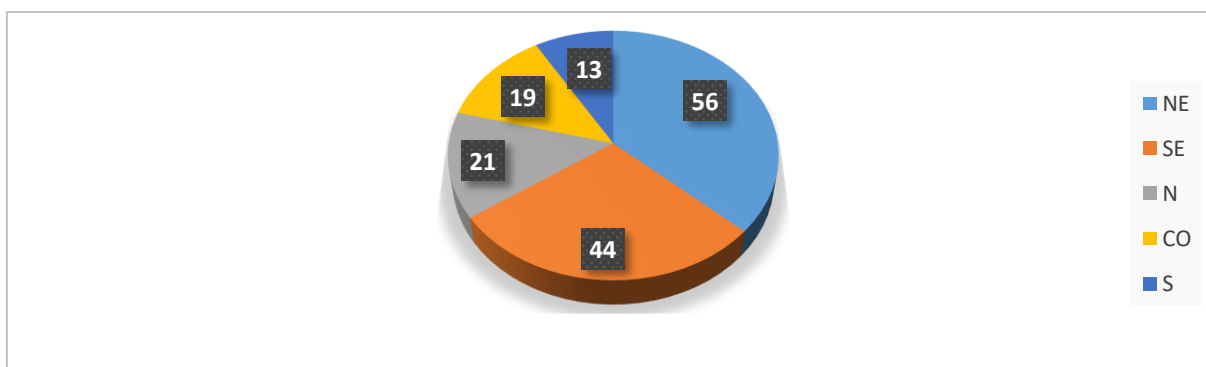
“É a discussão sobre poder. Sobre imposição de um status quo. Sobre a imposição de algo já dominante. Sobre não abertura para outros espaços. Então é uma discussão sobre poder! Sobre quem não está na centralidade do poder e que não tem, muitas vezes, direito nem a existência! A não ser à medida que esse poder diga: “sua existência vai até aqui” (APOLLO).

Partindo de um panorama geral para a realidade local, Nogueira (2017c) apontou que o Rio Grande do Norte figurava, dentre todos os estados brasileiros, em terceiro lugar, com relação às tentativas de homicídios contra pessoas LGBT. Nos primeiro e segundo lugares, respectivamente, estavam São Paulo e Bahia.

Cabral (2017) apontou que, em 2016, a maioria dos assassinatos ocorreram, respectivamente, nas regiões: Nordeste (46), Sudeste (41), Sul (24), Centro-Oeste (17) e Norte (13). Já o Grupo Gay da Bahia (2018), até fechamento do relatório quadrimestral de 2018, apontou que a Região Nordeste continuava à frente, em relação aos índices de assassinatos e suicídios de pessoas LGBT.

Do total de 153 mortes (111 assassinatos e 42 suicídios) até o dia 15 de maio de 2018, constaram: 56 casos, no Nordeste; 44 casos, no Sudeste; 21 casos, no Norte; 19 casos, no Centro-Oeste e 13 casos, no Sul. O Gráfico 2, ilustrou essa situação.

Gráfico 2 – Quantitativo de mortes por assassinato e suicídio de pessoas LGBT por regiões até o primeiro quadrimestre de 2018



Fonte: Gráfico elaborado pelos/as autores/as a partir dos dados do Grupo Gay da Bahia (2018).

De fato, como destacamos anteriormente, Butler (2015) e Louro (1997, 2001, 2016), refletiram sobre a abjeção que incide sobre os corpos transgêneros e homoafetivos, causando,

entre outros prejuízos, barreiras de acesso a empregos valorizados e cargos promissores (JUNQUEIRA, 2009; NOGUEIRA, 2017a; CABRAL, 2017).

Sobre isso, o IFRN desenvolvia discussões essenciais no âmbito da ética, direitos humanos e diversidade cultural (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, 2012b). Portanto, existiam, nesta instituição, bases suficientes para a materialização da I Semana Arco-Íris. Essa intercessão com a realidade despertou, nos/as estudantes, questionamentos sobre a situação das pessoas LGBT, em muitas circunstâncias, eximidas de direitos civis.

“Se você ler o nosso Projeto Político Pedagógico, lá diz que a gente tem que formar esses meninos e meninas como cidadãos e como pessoas, em sua forma mais integral. A gente tem que trabalhar todas as dimensões deles, combater os preconceitos e estimular o respeito à diversidade” (SILPHYNA ANGEL).

“Essa discussão, de alguma forma já existia dentro da escola. Temos um projeto político pedagógico do IFRN que já prevê esse tipo de discussão. Prevê que nossa escola deve ser livre de preconceito e discriminação do ponto de vista, é ... racial, social, religioso e de orientação sexual. Então... de alguma forma, nós já tínhamos alguns documentos, a nível de MEC, uma vez que somos uma instituição pública federal” (ZEBRA).

Como um dos princípios orientadores da assistência estudantil, propostos pelo INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (2012b, p. 193) consta: “defesa em favor da justiça social e da eliminação de todas as formas de preconceito; respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias; e reconhecimento da liberdade como valor ético central”. Por isso, naquele momento, foi relevante o apoio docente (e de outros servidores, como a psicóloga e a assistente social, por exemplo), em colaborar com a promoção de temas sobre gênero e diversidade sexual requerida pelos discentes do Grêmio.

Entre os alunos, emergiam questionamentos sobre: como pensar a ética para com essas minorias sexuais, vulneráveis ao assassinato, suicídio e hostilidade? E por que não tratar de ética voltada às pessoas LGBT, no campus IFRN, uma vez que essa instituição trabalha a formação omnilateral e combate o preconceito à diversidade, no mundo do trabalho? Era de interesse desses estudantes entender o posicionamento conceitual e atitudinal dos/as servidores/as do IFRN, mediante a diversidade sexual e essa realidade de impedimentos, e quais as construções que poderiam ser feitas a partir dessas concepções.

“[...] E era um cuidado que os meninos [alunas/os] tinham. Eles diziam para nós: “a gente chamou vocês, aqui, por que a gente quer ver o olhar de vocês, também. E a gente quer fazer essa construção” (APOLLO).

Existia no campus IFRN Mossoró a necessária discussão sobre diversidade sexual. Por isso, também ocorreram outros eventos que discutiram o tema gênero (como a Semana Lilás⁴⁴, que antecedeu a I Semana Arco-Íris). Sobre a Semana Lilás, retomamos Louro (1997), que enalteceu as discussões iniciadas no feminismo como essenciais e percussoras das pautas de diversidade sexual. Todavia, era preciso sair das discussões binárias, da segunda onda feminista e explorar a diversidade sexual, emergente nos estudos feministas da terceira onda. E, assim, além do lilás, abranger todas as cores do arco-íris – metaforicamente descrevendo.

“Então, a meu ver, as discussões sobre a Semana Arco-Íris, nasceram numa necessidade de uma ampliação de discussão dos temas, também relacionados, e anteriormente já abordados, na Semana Lilás [...]. Foi uma semana que partiu de uma necessidade que os discentes tinham, de discutir a diversidade e questões de gênero voltadas pra uma amplitude maior, do que somente as questões de gêneros binários, que normalmente eram tratadas” (APOLLO).

Ademais, uma parte considerável de estudantes sofria as angústias de entendimento e aceitação de suas sexualidades subversivas, que precisavam ser visíveis, discutidas e respeitadas. Isso porque queriam compreender seus desejos não heterossexuais. Os/as estudantes queriam saber como o espaço escolar contribuiria para que seus questionamentos e conflitos fossem sanados, uma vez que, neste aspecto, Louro (1997) e Moreno (1999) nos lembram das dificuldades encontradas perante a família e a sociedade.

“[...] por incrível que pareça, eu me surpreendi, já nessa primeira reunião⁴⁵, por que eu vi, que: o que os meninos estavam tentando era fazer uma afirmação do eu! Do respeito de si mesmo! Eram questões tão mínimas que essas crianças estavam pedindo. De saber: ‘é uma opção minha, ou é uma orientação?’ E às vezes, a pergunta era deles mesmo! ‘Eu sinto coisas. Eu tenho desejos diferentes. O que eu faço? Eu estou errado? Eu devo me anular, por causa disso?’ [...] Então, tinham estudantes que tinham, e têm problemas com a sua sexualidade” (APOLLO).

“Nessa época, eu ainda não tinha me assumido como transexual. Eu estava enfrentando o ‘me aceitar’ e ‘não me aceitar’, ao mesmo tempo. Estava, nesse momento, de transição própria, sem contar para os outros, ainda. Tudo que se referia ao feminino eu fugia. Era algo caótico na minha vida” (GRETA ORO).

“A gente sabe a quantidade de jovens aqui em situação de sofrimento emocional, porque não conseguem aceitar a sua sexualidade ou a sua diferença de gênero. [...] Eu conheço alguns que entraram aqui no IFRN se sentindo desconfortáveis com o corpo

⁴⁴ Este evento deu visibilidade às situações de risco de mulheres lésbicas, como também às conquistas do feminismo no panorama do Rio Grande do Norte e Mossoró.

⁴⁵ Solicitada por estudantes do Grêmio, que requeriam a participação de professores/as e gestores do IFRN, para planejarem, juntos/as, a I Semana Arco-Íris.

em que nasceram. Aqui, no IFRN, perceberam que seriam amados, seriam aceitos, sendo uma pessoa cis ou uma pessoa trans. Em outros espaços a gente não encontra esse acolhimento. A gente não encontra essa abertura para conversar sobre esse tema. E trazer esse tipo de estudo aqui, gera esclarecimentos” (SILPHYNA ANGEL).

Deste modo, o Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros organizou seu plano de gestão (2014 – 2016) que contemplou, especificamente, a temática da diversidade sexual, pois a formação humanística do IFRN abriga o respeito à diversidade (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a, 2012b). Estas ações planejadas constituíram-se caminhos para a I Semana Arco-Íris.

“[...] o nosso plano de gestão era fazer algumas semanas temáticas. E essas semanas temáticas estavam diretamente ligadas a questões de gênero, de classe, de raça, etnia. Então a Semana Arco-Íris foi uma dessas semanas temáticas que estava ligada à temática de gênero” (CORUJA).

“[...] o protagonismo, o papel principal de onde vinha a demanda, o delineamento da demanda, e quem escolhia, se aceitava ou não as nossas conjecturas, eram os estudantes! Era um grêmio autônomo. Partiu deles! Era uma ideia deles. Então, era uma necessidade deles de estarem sempre discutindo isso. Houve uma discussão muito coletiva, nesse sentido. Sem esquecer, o caminho já iniciado” (APOLLO).

Mesmo necessário, o enfoque da diversidade sexual, na formação escolar, requer transpor as barreiras impostas pela heteronormatividade (LOURO, 1997, 2009). Nesse aspecto, manifestações subversivas de gênero e orientação sexual são estranhadas e interpeladas pelas famílias e instituições (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997). Por isso, havia receio de ocorrências e repercussões negativas que a I Semana Arco-Íris poderia provocar.

Alguns/mas professores/as, servidores/as e alunos/as tinham ressalvas quanto ao evento. Expressaram, em alguns momentos, comentários e atitudes contrárias justificadas pelo receio quanto à aceitação (ou negação) da família, diante da I Semana Arco-Íris.

Em nossas entrevistas, foi citado que a apresentação da proposta para realizar o evento causou, de início, estranhamento e receio perante alguns/mas docentes e administradores/as. Por isso, esses temas suscitam preocupações por parte das escolas, em razão da hostilidade com os quais são vistos na sociedade, principalmente, na família (LOURO, 1997; MORENO, 1999a).

“A questão institucional, em si, eu vejo que foi bem complicado. A escola, instituição, a gestão, não ficaram bem com a Semana Arco-Íris. Eles se sentiram como se fosse uma crítica contra eles. Mas não foi” (GRETA ORO).

“Eu achei estranho, na época, que a escola não botou a programação no seu site, oficial. Ficou, muito mais, a divulgação do Grêmio” (ESMERALDA).

“A partir do momento que a gente começou a apresentar a programação, fomos interrompidos inúmeras vezes! Por que eles queriam saber o que que aconteceria caso a gente fizesse isso [Referiu-se às atividades programadas. No sentido de como seriam a reação das pessoas diante dessa programação]. Eles davam hipóteses [o pessoal da administração do campus] do que poderia acontecer, caso a gente fizesse aquilo. Como, por exemplo... nós queríamos fazer uma seção de fotos [ANEXO C]. Eles acharam a ideia não tão relevante, porque não sabiam como iam ficar essas fotos, como seria a reação das pessoas, já que seria a primeira Semana Arco-Íris. E elas [família] não estavam “acostumadas” a ver ... é ... pessoas homoafetivas, aqui [no IFRN], demonstrando seu amor, enfim” (OITENTA-E-OITO).

“Mas aconteceu que nessa semana, a gente conseguiu fazer o que a gente pretendia fazer. Teve problema por parte de alguns familiares, alguns professores, mas foi muito importante a gente discutir isso, principalmente, no momento político que a gente estava vivendo, em 2016. A gente estava vivendo uma ruptura democrática, em que passava pelo congresso a discussão do Projeto de Lei Escola sem Partido, que a gente não deve discutir gênero dentro das escolas. E a gente tem, justamente, o movimento estudantil trazendo essas pautas de resistência para dentro da escola” (CORUJA).

Na concepção de Zebra, se houve impedimentos quanto ao apoio esperado, isso era resultado das tensões produzidas pela família dos/as estudantes, e, também, porque cada um tem uma limitação de entendimento diante da complexidade presente nessas temáticas. Ademais, Zebra destacou que o evento estava acontecendo concomitante às atividades curriculares, o que dificultou a participação da maioria dos/as professores/as. Ademais, grande parte desses/as docentes não tinham em sua formação, essas discussões.

“Mas eu coloco que as pessoas não foram, não [somente] por preconceito. Não por discriminação, mas, por exemplo, alguns estavam em sala de aula – por que a escola não parou. Eu acho que só a abertura foi um horário reduzido e todos foram convidados a participar. Ter horário reduzido significa dizer que naquele horário não houve aula naquele momento. Na abertura, o auditório estava lotado. Mas as outras atividades, aconteceram paralelas às aulas. Se a gente tivesse trabalhado melhor, com os nossos professores, antes da semana acontecer, talvez a gente tivesse uma participação maior deles. [...] Os professores, que não têm essa discussão na sua formação acadêmica e na sua prática, realmente, ficaram um pouco alheios. Não todos, claro! Não existe unanimidade, nem de um grupo que tenha essa discussão na sua formação e na prática. Teve muito professor da área técnica que participou do evento. Professores de Química, enfim, professores de outras áreas. Então, eu acho que, se não houve um envolvimento maior, foi por conta da própria forma de como foi acontecendo. Poderíamos ter trabalhado mais os professores” (ZEBRA).

Em relação à definição para a data de início do evento, foram citadas barreiras e várias tentativas de prorrogação, devido a choque com outras atividades e o cumprimento de um cronograma institucional a ser seguido. Lembramos que a I Semana Arco-Íris foi uma atividade

extracurricular. E, por mais que quisessem participar, alguns/as (docentes e discentes) estavam em sala de aula e/ou em outras atividades curriculares.

Era fim de semestre, e isso, possivelmente, foi um fato que impediu a participação massiva de alunos/as e servidores/as, conforme Zebra referiu. E, com receio de que o evento não fosse realizado, os/as representantes do Grêmio requereram a determinação de uma data para acontecer a I Semana Arco-Íris.

“Se eu não me engano, cerca de três datas foram prorrogadas. Até que a gente chegou num ponto e fez [disse] assim: ‘Não. Vamos definir uma data. E se o corpo administrativo não tiver com a gente, não auxiliar a gente, a gente vai realizar de forma própria’. Então eles [gestão e administração] disseram: ‘então em vocês realizarem por vocês, e não ter o nosso apoio, e a gente sabendo o que está acontecendo, então a gente vai estabelecer essa data e vai ser essa data’” (OITENTA-E-OITO).

De acordo com Coruja e Apollo, foram definidos o período de realização do evento (25 a 29 de Julho de 2016) e seus objetivos (sensibilizar para visibilidade e respeito à diversidade sexual, e combater a LGBTfobia) no âmbito escolar, em convergência com o que Louro (1997) e Junqueira (2009) já alertavam.

Então, é uma semana, acima de tudo, de informação política pra os alunos e também pra comunidade externa. Queremos construir, principalmente, um lugar aberto, um lugar democrático: como deve ser a escola. Entendemos a escola pública, principalmente, como espaço possível de construção e desconstrução. Então, essa é nossa proposta. Uma construção onde todos tenham acesso e que todos possam participar (SEMANA..., 2016).

Por isso, na programação, constaram debates e reflexões sobre estes temas, na escola, retomando o olhar acadêmico sobre as questões epistêmicas, abordadas nos estudos de gênero, a partir de representantes/entidades institucionais que os abordassem. O convite para participar do evento era coletivo e a entrada era franca. Esta amplitude trouxe visibilidade às temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

“[...] por isso que eles [os representantes do Grêmio] vieram perguntar para os professores, os psicólogos, sobre uma fundamentação de como era visto isso [temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual]. Tanto que logo, na abertura, o que foi pensado? Como isso é visto, pelos conselhos. Pelo mundo. Mas aí, o que foi que a gente pensou, também? A gente também estava aqui pra lançar ideias. Mas de quem é o lugar de fala? Como professor, a gente, às vezes, não tem essa discussão sistematizada. Mas vamos trazer quem tem! Essa era a discussão. Vamos ter quem pra oferecer essa discussão [estudos de gênero na diversidade sexual], de forma sistematizada? Quem era a pessoa, academicamente, mais apropriada pra discutir sobre isso? Que era o que muitas vezes não acontece [em sala de aula, rotineiramente]” (APOLLO).

Na fala de Apolito, a instituição (IFRN, campus Mossoró) precisava de aprofundamentos sobre os estudos de gênero e diversidade sexual. É preciso que a escola, entre outras disposições, questione paradigmas, conheça o novo e estabeleça parcerias. Sendo complexos, esses estudos merecem abordagens amplas, como Foucault (1982), Butler (2015), Louro (1997, 2009, 2016) e Henig (2017) defenderam. Era imprescindível, portanto, ampliar essa discussão.

Neste sentido, a escola se torna potente espaço de desconstrução. E, mesmo que reitere os padrões heteronormativos, “[...] é preciso não esquecer que ela é, ao mesmo tempo, elemento fundamental para contribuir para desmantelá-los” (JUNQUEIRA, 2009, p. 34).

Por isso, é possível que, na escola, sejam questionados e desestabilizados os eixos heteronormativos, no momento em que forem promovidas as discussões e manifestações contra a homofobia.

“Os espaços educacionais são lugares onde a vida cotidiana de adolescentes e jovens lésbicas, gays, travestis, transexuais se desenvolve. Dessa maneira, a escola é permeada por vivências individuais e coletivas que são particulares às pessoas LGBT, como a afirmação/negação da sexualidade/orientação sexual, o enfrentamento de preconceitos e da LGBTfobia, a negação de direitos e situações de opressão” (PINO, 2017, p. 37).

Quanto aos desígnios heteronormativos, nas escolas, atualmente, deparamo-nos com o Movimento Escola sem Partido (MESP), que retomou a justificativa da moral para reaver a família tradicional, como se vivêssemos em um contexto no qual pudéssemos manter tais costumes (MOURA; SALLES, 2018).

Para Reis (2016, p. 118), esses movimentos tradicionais, contrários à “ideologia de gênero”, são “[...] facetas de um cenário conservador que vem ganhando espaço na sociedade brasileira [...]”. Para isso, tentam impregnar, nos estudos de gênero, um sentido falacioso. Nisso, atraíram uma legião de pessoas interessadas na blindagem de seus valores como se os mesmos fossem válidos, e possíveis, para os dias atuais.

Concordamos com Reis (2016), ao defendermos que machismo, misoginia, sexismo e homofobia deveriam, sim, serem reconhecidos como, genuinamente, ideologias contra os gêneros, pois foram geridas no patriarcado. Por isso, é necessário proporcionar ações de visibilidade e respeito, em razão da diversidade sexual, mesmo que ainda persistam os silenciamentos e os retrocessos.

Precisamos questionar e subverter as normas sexistas, por uma questão ética, humana e existencial, tal qual aconteceu no âmbito do EMI do IFRN, com a ideia de abordar os temas de diversidade sexual durante a I Semana Arco-Íris, pelo Grêmio estudantil.

4.2 A PROGRAMAÇÃO DA I SEMANA ARCO-ÍRIS: AFRONTAMENTO OU SUBVERSÃO?

Nadando contra a corrente... só pra exercitar! (Barão Vermelho).

Imagem 2 – O saiaço



Fonte: Página oficial do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros⁴⁶.

A I Semana Arco-Íris aconteceu entre os dias 25 e 29 de julho, em 2016, com iniciativa do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros e apoio do Núcleo de Artes (NUART), do Núcleo de Filosofia e Sociologia – do Campus IFRN Mossoró e do coletivo LGBT Dê Bandeira⁴⁷.

Em 26 de julho, durante divulgação do evento (pela TCM 10 HD), a presidenta do grêmio estudantil Valdemar dos Pássaros, Ana Flávia Lira (gestão 2014 a 2016), defendeu a abordagem dos estudos de gênero na diversidade sexual, nas escolas, para combate à LGBTfobia. Ademais, essa temática era requerida por outros/as discentes do EMI do IFRN, diante dos índices preocupantes de LGBTfobia, no Brasil, e das barreiras de acesso (à escola e ao trabalho) que as pessoas LGBT enfrentam.

A Semana Arco-Íris vem aqui combater a LGBTfobia. Uma tentativa de dizer, também, aos nossos representantes políticos, como o senador Magno Malta, criador do projeto escola sem partido no Senado, que diz que nós não devemos debater gênero nas escolas. E dizer pra ele que nós devemos, sim, debater gênero nas escolas. Por que é nas escolas que nós podemos construir, são nas escolas que nós podemos debater democracia. Então, esse é um debate fundamental. Por que se nós continuarmos encarando o outro como aquele que não deve estar aqui, como aquele que nós não devemos respeitar, nós iremos

⁴⁶ Um dos manifestos que constituíram a I Semana Arco-Íris. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/gevpoficial/photos/?ref=page_internal

⁴⁷ Referindo-se ao coletivo LGBT da cidade Mossoró. O termo “dê Bandeira” é uma gíria. Indica que as pessoas LGBT precisam exprimir suas identidades de gêneros e suas sexualidades, destemidamente, “dando bandeira”.

continuar tocando essa sociedade cada vez mais desigual, injusta, calcada numa educação domesticadora, que é o que o projeto escola sem partido quer continuar reproduzir, com mais preconceitos e desigualdades (IFRN..., 2016).

Propiciadas essas discussões no EMI do IFRN, esses/as discentes vislumbraram aplicar suas reflexões éticas em relação às barreiras enfrentadas pelas pessoas LGBT no mundo do trabalho, ao questionarem, durante a I Semana Arco-Íris, o fato de a LGBTfobia impedir o acesso de pessoas transgêneros à escola e aos cargos valorizados.

Para Ramos (2005), é relevante que o EMI prepare alunos/as para vislumbrarem as dimensões do trabalho. E estas, não apenas requerem dos/as discentes a compreensão tecnicista às demandas de mercado de trabalho. Seria isto um reducionismo ao potencial desses alunos/as. Do contrário, o EMI articula as potencialidades dos saberes técnicos às dimensões dos saberes científicos, culturais, artísticos, tecnológicos e toda a diversidade, no mundo do trabalho.

Mediante o panorama escolar, nacional e regional, de violência contra as pessoas LGBT (FONSECA, 2018) e as barreiras ao mercado de trabalho, para essas minorias, foram abordadas, na I Semana Arco-Íris, as lutas (e conquistas) por direitos e deveres para pessoas LGBT, em relação à educação, à saúde e ao mercado de trabalho.

Aconteceram, também, manifestações contra as políticas de retrocesso que lutam contra abordagem da diversidade sexual na escola. Quanto às políticas LGBT, se antes eram insuficientes, hoje, essas conquistas árduas estão estagnadas, na maioria das instituições, mediante o contexto político que não as contempla efetivamente (MOURA; SALLES, 2018).

Apesar de parecer que a nossa sociedade avançou em diversos pontos, (claramente avançou), mas nos ainda fazemos parte de uma sociedade patriarcal e machista, em que LGBT são colocados à margem dessa sociedade. Principalmente as pessoas transexuais, são colocadas à margem, à empregos menores, colocadas em situação de risco. Enfim, a homofobia é real e ela existe. E é exatamente, por isso que nosso grêmio está realizando essa semana. Por exemplo, a questão do casamento igualitário⁴⁸, ainda é uma questão que gera debate. Não é completamente aceita em todos os locais. A questão do nome social⁴⁹, a presidenta afastada Dilma Rousseff, nos momentos finais, ainda aprovou a lei que obriga o uso do nome social e que estabelece que deve ser usado. Então, são alguns avanços dentro das políticas públicas que nos deixam felizes e que nos dão um gás para ir atrás de mais. Por que, até que exista a igualdade e políticas públicas, que atendam essas pessoas, vai haver juventude, vai haver gente pra conseguir isso (SEMANA..., 2016)

⁴⁸ Referindo-se ao casamento homoafetivo, com os mesmos direitos legais do casamento heterossexual, a Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, permitiu a união entre pessoas de mesmo sexo (BRASIL, 2013).

⁴⁹ O Decreto n. 8727, de 28 de abril de 2016, dispôs o uso do nome social e reconheceu a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais, na administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2016).

Existiam restrições sobre as conquistas alcançadas (até 2016, época do evento). Por isso, era necessário debater sobre isso, durante a I Semana Arco-Íris. E foi, também, em nome da manutenção dessas conquistas e pela continuidade das lutas das pautas LGBT, que o Grêmio Estudantil se empenhou em divulgar o evento, e ter apoio da instituição e da comunidade.

Já evidenciamos em Nogueira (2017d), Mott, Michels e Paulinho (2017) os riscos de morte, os índices de suicídio e a baixa expectativa de vida de pessoas transgêneros. Essas vulnerabilidades tornam-se potencializadas mediante as intervenções conservadoras do MESP e das bancadas religiosas, conforme Moura e Salles (2018) alertaram.

O PNE foi alterado, no sentido de proibir o uso de qualquer termo relacionado a gênero e identidade sexual. No Artigo 2º, parágrafo único, foi proibida “a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero, orientação sexual, identidade de gênero e seus derivados, sob qualquer pretexto” (BRASIL, 2015).

Esses impedimentos foram reivindicados por cristãos conservadores, que combateram os debates sobre gênero nas escolas, justificando defender e retomar a família tradicional. Isso ocasionou a estigmatização dos estudos de gênero e o fortalecimento desses movimentos tradicionais, sendo “[...] fundamental para a penetração do MESP no âmbito do discurso fundamentalista religioso cristão” (MOURA; SALLES, 2018, p. 141).

Acerca da programação divulgada pela TCM e descrita no *folder* (ANEXO B), aconteceram palestras, mesas redondas, rodas de conversa, exposições de fotos, encenações teatrais performáticas, o saiaço⁵⁰, jogos recreativos (*gaymada*⁵¹), exposição de filmes, apresentações culturais, programa em rádio (a rádio “dexconstruída”, com a letra x) e festa de encerramento.

“Foi uma programação bem mista. Com apresentações culturais bastante nítidas e autoexplicativas. Foram, dança, teatro, performances. Houve banda. É ... pessoas de fora, também, vieram. Drags vieram fazer show, aqui. Foi uma coisa muito legal. Houve esses debates, as rodas de conversas e a ornamentação com essas programações alternativas” (OITENTA-E-OITO).

A programação temática enfocou as bases conceituais da diversidade sexual, abordou os conflitos/vulnerabilidades das pessoas LGBT, a militância LGBT, além de trazer a discussão sobre os novos arranjos familiares, representada por duas famílias homoafetivas.

⁵⁰ Durante o evento, alguns estudantes (homens) circulavam vestidos com saias, e, apresentaram-se nas mesas temáticas. O saiaço foi uma manifestação subversiva de expressão de gênero contra a norma sexista.

⁵¹ Momento em que foi realizada, no espaço da quadra de jogos, a brincadeira de “queimado”. Uma proposta lúdica e política de ocupação do espaço público. Era aberta a todas as pessoas.

Hoje [dia 26 de julho de 2016], nós temos uma mesa acontecendo às dez e meia, sobre políticas públicas LGBT. Amanhã, nós vamos ter um dia todo para discutir sobre a transexualidade, que é uma letra da sigla⁵²: o “T”. Qual a posição dos trans em nossa sociedade? Uma posição marginalizada que não é incluída. Então, nós vamos ter um dia todo para discutir a transexualidade dentro do campus. E nós vamos discutir também a cultura LGBT, amanhã. E, na quinta feira, teremos debates sobre as formas de família. Na sexta, teremos uma mesa sobre experiências de vida LGBT. Enfim, trazemos pessoas para construir com a gente essa formação (SEMANA..., 2016).

Teremos intervalos culturais, realizados pelo NUART, Campus Mossoró. Haverá performances⁵³, uma rádio “dexconstruída”⁵⁴, uma mesa trans, que fala um pouco sobre a transfobia, que irá mostrar a mulher trans, a lésbica, o homem trans. E teremos, mesas sobre relações públicas, políticas públicas de combate à LGBTfobia e a arte no combate à LGBTfobia (IFRN..., 2016).

Butler (2015) e Louro (1997, 2009) apontaram que, no âmbito dos movimentos de resistência, residem, também, divisões (ou diferenças) que fraturam, entre si, constituindo uma divisão singular no interior da própria oposição.

Sobre a rádio “dexconstruída”, abrangia informes sobre as terminologias da diversidade sexual, as Leis que atendiam às pautas LGBT, músicas e recados informais a respeito do evento. Quanto ao uso do “x”, pelo “s”, na palavra “desconstruída”, constitui-se uma crítica aos polos binários dos sexos (masculino e feminino). Neste aspecto, “significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa [...]” (LOURO, 1997, p. 30-31). Em outras palavras, as teorias que desconstroem a visão normativa e polarizada contribuem para a reconstrução do gênero por meio da desconstrução de normas.

“Então, sempre houve essa discussão. Por que, quando você tá discutindo o movimento negro você diz: “imagine um negro LGBT”. Quando você tá discutindo o movimento feminista, “e a mulher lésbica?” Então, querendo ou não, esses movimentos e o fato desses movimentos já discutirem em si, outras secções – por isso a ideia de interseccionalidade de opressão – com os quais se cruzam, no interior desses próprios movimentos, geraram essa discussão. Então, por que não só discutir, também, a partir do viés da diversidade de gênero?” (APOLLO).

Em relação aos temas da programação do evento, os/as entrevistados/as destacaram, como relevantes: a mesa sobre as identidades transgêneros e a mesa sobre os novos arranjos familiares. Ambas trataram sobre as experiências de jovens transgêneros, na conjuntura da família, escola e ciclos sociais, bem como da experiência das famílias homoafetivas, ante o

⁵² Refere-se à sigla LGBT.

⁵³ Cenas teatrais itinerantes, em pontos estratégicos, no Campus IFRN Mossoró, durante os intervalos do evento.

⁵⁴ Utilizar a letra “x”, ao invés da letra “s”, faz referência à linguagem inclusiva dos gêneros, na qual a letra “x” denota a não pertença à linguagem binária sexista, conforme Sterling (1993) esclareceu.

contexto heteronormativo. Os convidados/as das mesas narraram sobre sofrimentos pessoais, mas, também relataram vivências exitosas de reconhecimento pessoal/profissional, perante a sociedade, mediante as militâncias. Sobre esse momento da programação:

“Então, foi algo que, por eu estar atuando justamente nisso, me ajudou a ter mais esclarecimento sobre mim. E junto também teve as palestras com Ana Vitória, Daniel e Nicolas⁵⁵, que foram contar como era a vivência deles/as sendo transexual, se assumir para família, para outras pessoas, para sociedade” (GRETA ORO).

Em outra fala, foi descrita uma situação desagradável durante a mesa temática sobre famílias homoafetivas. Na narrativa de uma das entrevistadas, houve exposição de um comentário preconceituoso contra o arranjo familiar homoafetivo, proferido por uma mãe que se apresentou como psicóloga. A mesma defendia a constituição da família tradicional, justificando que família heterossexual é essencial para a constituição psíquica dos sujeitos.

“Teve um episódio da semana Arco-Íris que marcou muito a gente. Foi numa mesa que a gente estava fazendo sobre família. Na mesa, foi convidado um casal [homoafetivos]. Eles levaram a filha deles. Uma filha adotiva. Foi a primeira vez que se expuseram em público. Eles relataram a experiência de ser uma família diferente desse arranjo tradicional, que a gente tá acostumado a ver. Chegou uma mãe de um estudante, que é psicóloga. E, no final da exposição deles, ela simplesmente perguntou: “como é que a criança vai conseguir se educar sem a figura materna, que é muito essencial na formação?”. E assim, foi um choque! A menina, que era filha dos Franciscos [referiu-se ao casal homoafetivo], estava lá! Ela era uma criança! E ela estava lá, vendo seus pais falando e chegar uma pessoa, e dizer que aquela família não é correta, por que falta uma mãe, é demais pra uma criança! O preconceito é tão forte que são pessoas formadas em psicologia, que chegam ao ponto de fazer um papel desse! E assim, várias outras questões aconteceram. A gente teve situação de pais que chegarem na direção geral do campus e reclamarem por que não queriam que estivesse acontecendo a Semana Arco-Íris!” (CORUJA).

Se antes, estas atitudes de hostilidade eram veladas, emergiram com a I Semana Arco-Íris. Pudemos confirmar, nas falas, o que a teoria nos alertava sobre o poder das normas heterossexistas, presentes, também, nas escolas, pois manifestações de abjeções podem vir de quaisquer lados (LOURO, 1997; BUTLER, 2015). Foi apontada, nas falas dos/das entrevistados/as, a ocorrência de comentários contra a I Semana Arco-Íris, feitos por alguns/mas professores/as que a compreendiam como um movimento de afronta.

“Muitos dos professores que estão do lado mais progressista, relataram, que tinha sido uma reviravolta na sala dos professores! Gente que não aceitava o Grêmio fazendo esse tipo de atividade [Semana Arco-Íris]. Teve um dia que foi tirado pra fazer o “saiaço”,

⁵⁵ Estudantes transgêneros de outras instituições (de Educação Básica e de graduação) que participaram da Mesa TRANS sobre as experiências da transexualidade na família, na escola e no mercado de trabalho.

que foi, justamente, essa ideia de desconstruir esses papéis de gênero. Os meninos usaram saia, sem problema, e chegou uma professora e disse: “você não tem vergonha, de usar saia? De se prestar a isso? Quem usa saia é mulher!” (CORUJA).

“E quando a gente falou da gaymada, eles disseram: “ah, mas vocês vão atrapalhar as aulas, o pessoal da sala dos professores vão se sentir incomodados”. A gente estabeleceu um horário de cinco horas. Lá não tem aula no terceiro bloco esse momento. Por que vinham drags também. Vieram drags pra cá. Enfim, nós entendemos isso como um ato de resistência [de alguns professores/as com relação ao evento] porque não iria atrapalhar. A gente sabia que não ia atrapalhar” (OITENTA-E-OITO).

“Então, não era uma crítica de afronta! Eles [os/as alunos/as] queriam falar das vivências, queriam ter voz, queriam pensar o outro e queriam ter o direito ao “eu”. Então, uma existência reconhecida e respeitada como tal. Então, essa existência reconhecida e respeitada enquanto tal, enquanto a diferença, era o grande objetivo! E não uma crítica de afronta! Existe momento de excessividade? Existe! Quem nunca? Mas todas as identidades, elas podem ter esse caráter. Mas isso, quando vem de um movimento de uma minoria, isso torna um outro peso. A crítica já é outra: é bem mais dura” (APOLLO).

Embora entendidos por alguns/mas, como afrontamentos ou subversões extravagantes, os objetivos da I Semana Arco-Íris abrigavam visibilidade, respeito e combate à LGBTfobia. Foram momentos de partilha de experiências (conflituosas e/ou exitosas). Era preciso saber sobre as sexualidades não heterossexuais e transpor limites de entendimento dos sexos binários.

“Nos debates, não tivemos tanta resistência dos alunos. Alguns perguntavam alguns conceitos (diferença entre orientação e opção), justamente por não conhecerem. Não era nem por querer atacar. A resistência dos alunos e técnico-administrativos foi em relação à ornamentação” (OITENTA-E-OITO).

Outros atos de hostilidade contra a I Semana Arco-Íris referem-se à retirada dos adornos, anonimamente, arrancados, por outros/as estudantes da instituição. De acordo com as falas, os adornos utilizados foram: nuvens, bandeira arco-íris (na composição da galeria de fotos⁵⁶ e nas mesas para rodas de conversa) e origami de pássaros, nas portas das salas de aula.

“Os meninos enfeitaram o IFRN. Aí, como a gente já tinha enfeitado de maneira colorida, antes, para a Semana de Literatura, ficaram, os mesmos enfeites. Com os mesmos coloridos. Quando começou a Semana Arco-Íris, por causa da “Semana Arco-Íris”, a galera arrancava! Estudantes, do grupo da noite, arrancando porque “estávamos desvirtuando as pessoas” (APOLLO).

“Alguns escreviam frases nas nuvenzinhas que a gente colocava, como por exemplo, teve a palavra: “desnecessário”, numa nuvenzinha. E nós colocamos outra nuvenzinha azul, por cima, e passamos a colocar mais Arco-Íris, na escola. E aí a gente colocou

⁵⁶ Os organizadores fizeram seções de fotos para serem expostas no hall da escola, à entrada do auditório, durante a realização do evento. As fotos foram produzidas pelos estudantes e representantes do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros (ANEXO C).

mais Arco-Íris na escola e alguns pássaros – que a gente fez de origami – colocamos nos corredores. E foram arrancados, e nós colocamos outros, novamente” (OITENTA-E-OITO).

“E, assim, a gente ficou muito triste. Por que é um desrespeito ao tema, é um desrespeito ao trabalho de quem organizou aquilo. Se você não concorda, vamos buscar os espaços de diálogo para gente poder conversar sobre isso, e não você pegar o trabalho de uma pessoa e destruir para, talvez, causar algum tipo de provocação. A gente sempre estava renovando essa decoração. A gente não deixou ficar como as pessoas queriam que ficasse [destruído]. Isso é um fato que me marcou bastante” (SILPHYNA ANGEL).

Também foi descrito, nas falas, que alguns pais, técnico-administrativos e docentes manifestaram-se contrários e avessos à exposição da galeria de fotos LGBT, expostas no *roll* do evento (ANEXO C). Houve rejeição às manifestações de afeto, ilustradas nas fotos, entre os casais homoafetivos, pois os afetos entre os estudantes heterossexuais são mais aceitos.

“Foi uma exposição de fotos que nós fizemos lá no parque municipal. O pessoal com a bandeira LGBT, alguns abraçados, outros dando selinho. Uma exposição linda! Mas, essa exposição foi colocada em questão. E foi colocado: “ah, tinha gente se beijando e os pais não gostam”. “A gente não pode vir com muita afronta”. Como se isso fosse uma afronta! E não era uma afronta! Afronta, é, justamente, o preconceito que as pessoas LBGT sofrem. Houve muito embate, principalmente pela questão dos servidores. Alguns não viram com bons olhos” (CORUJA).

“No tempo da I Semana Arco-Íris, o pessoal [alunos/as LGBT] sentava nas rosquinhas⁵⁷ e trocavam carícias. Quando o pessoal da gestão passava, não reclamava, se fossem casais hétero. Mas, quando se tratou de um casal lésbico que se deitaram na sala pra conversarem, com a turma, basicamente, toda presente, elas foram chamadas atenção” (OITENTA-E-OITO).

Observamos que as expressões transgêneros e homoafetivas têm sido combatidas com intensidade, se comparadas às manifestações públicas de afeto entre pessoas heterossexuais. Mas, ainda que esses embates persistam em tentativas de controle e silenciamentos, Butler (2015), Louro (1997, 2001, 2016), Silva (2016), entre outros, asseguram-nos que, os discursos e as atitudes subversivas em favor da diversidade continuarão.

Quanto às expressões teatrais, outra forma de visibilidade da diversidade sexual, foram citadas, em relevância, como performativas, sensibilizadoras e reflexivas. Por isso, as atrações culturais foram evidenciadas como expressões significativas, pois mostraram as hostilidades veladas nas expressões de algumas pessoas que assistiam uma das simulações sobre homofobia.

Foram descritas encenações simultâneas em locais estratégicos do IFRN, onde se concentraram maior número de estudantes, professores/as e demais servidores/as, para provocar

⁵⁷ Mesas redondas feitas em alvenaria, em formato de roscas e dispersas pelo pátio do campus IFRN/Mossoró. Nelas, os estudantes ficam em grupos, nos momentos de socialização.

reflexões sobre a LGBTfobia. Para isso, aconteceu o experimento cênico “fragmentos da dor”, do grupo Andaluz de teatro⁵⁸, que, habitualmente, apresentava-se nos eventos do IFRN.

“A gente começou a experimentar como trabalhar as temáticas da violência, da intolerância, através do teatro. E nós criamos um experimento chamado “fragmentos da dor”. Na verdade, a ideia dos fragmentos é que a gente fizesse vários experimentos cênicos, pra no fim, haver um espetáculo. E um dos experimentos, foi esse da Semana Arco-Íris. E, aí, esse experimento tinha várias cenas espalhadas pelo campus [IFRN Mossoró]” (SILPHYNA ANGEL).

Outros três atos cênicos foram citados. Trataram da crise existencial no processo de desagregação da identidade de gênero imposta, em nome da assunção da identidade de gênero com a qual a pessoa se aproxima e desejaria externar.

“Uma delas, era uma caixa preta e só uma cabeça à mostra. Era como se fosse uma cabeça degolada, em cima de uma mesa. Essa cabeça estava maquiada: metade drag queen, e a outra metade, não estava maquiada. A performance era só o ator parado. Só a cabeça dele aparecendo. As pessoas iam lá e apreciavam a imagem. E foi interessante, por que, em uma das apresentações, o ator chorou e uma lágrima caiu. Foi bem significativo! Por que ele não fazia, absolutamente, nada. Só ele parado e a gente criava nossa própria interpretação sobre aquela cabeça decepada. Havia uma outra performance que era uma atriz trans, do nosso grupo, que até então, nós não sabíamos que ela era uma mulher trans. Ela não havia conversado conosco, sobre isso [...]. Ela estava com um vestido por baixo e uma roupa social, por cima – uma roupa que a gente associa, socialmente com a figura do homem. E, por baixo, um vestido que é associado à figura da mulher. Então, ela estava no Centro de Convivência [do IFRN], incomodada com aquilo, sem gostar daquela roupa que estava por cima (uma camisa de botão e a calça). Então, aos poucos, ela ia abrindo aquela roupa e mostrando esse vestido. Quando ela ia mostrando esse vestido, ela ia se sentindo mais liberta⁵⁹. E, uma outra, era um rapaz, abrindo as portas do armário. Era um armário, mesmo! E, mostrando quem ele era, ficou bem feliz, por estar saindo daquele armário” (SILPHYNA ANGEL).

A cena, para essa estudante – que se identifica como transgênero – representou seu momento de vida atual. Um momento situacional e artístico, que lhe trouxe a representação simbólica de libertação, enquanto mulher engessada num corpo masculino. O que nos aproxima da máxima popular de que a arte imita a vida e a vida imita a arte.

“[...] Ela [a aluna, mulher trans] quem escolheu fazer essa performance, inclusive. E essa performance emocionava. A gente se sentia emocionado por que sabia que era a representação de uma libertação, mas não tinha ideia que aquilo era a representação da própria libertação “dela”. E aí, quando ela nos revelou que era uma mulher trans, eu lembro de ter perguntado a ela: “como foi, pra você, fazer aquela performance?” e ela usou, exatamente aquela palavra: “foi libertador!”. Eu me emociono até de contar.

⁵⁸ Grupo de teatro da instituição IFRN.

⁵⁹ Essa era a encenação expressiva de uma mulher presa, biológico e socialmente, no corpo masculino, de acordo com a pessoa entrevistada.

Porque a gente não tem ideia de como, às vezes, a arte produz mudanças, promove um espaço de acolhimento e de aceitação – que ela encontra aqui, mas não é o que ela encontra em outros ambientes, mesmo na casa dela” (SILPHYNA ANGEL).

Observamos que prover oportunidade para discutir a diversidade sexual, na escola, à luz da arte, também proporcionou acolhimento e, neste caso, evitou a evasão escolar desta estudante trans. Retomamos, em Nogueira (2017a) e Pino (2017), os consideráveis índices de abandono escolar por pessoas LGBT, que não resistem às abjeções e hostilidades no ambiente escolar. Por isso, entre outras relevâncias, o teatro é a “[...] prática da interrupção da regra, que reclama um direito absoluto à exceção, ao irrepetível, ao impossível de ser levado em conta” (CABRAL, 2001, p. 5), porque nos apresenta outras configurações de realidade, sendo possível

[...] a percepção do abismo entre o âmbito político institucional (normativo, enclausurante) que dá regra e arte crítica, que é sempre, digamos simplesmente, exceção – é exceção a toda regra. Como atitude estética essa arte/teatro é impensável sem o fator da transgressão do prescrito. Contudo, talvez, a primeira transgressão a ser realizada é a de si próprio. A batalha é consigo (CABRAL, 2001, p. 5-6).

Diversificadas performances, em teatro, podem nos tornar visíveis essas leituras, vistas de outras variações e experiências. Por isso, a imersão no imaginário dissolve, desestabiliza e desnatura as normas estabelecidas, balizando a imposição de verdades da realidade externa (CABRAL, 2001). Nessa perspectiva, outra cena foi citada como significativa, porque enfatizou uma situação de violência na qual estão imersas as pessoas transgêneros, diariamente.

“Era uma cena de duas meninas trocando carícias, aqui na cantina, e três caras, fazendo chacota, com elas, por isso. Num determinado momento, eles iam pra cima delas, para interferir naquele carinho. Eles partiam, com muita violência, dizendo que iam ensiná-las a serem mulheres, por que, enfim: “elas não deviam fazer aquilo”. Pela manhã e à tarde, não teve uma repercussão por que os meninos [alunos/as do IFRN] sabiam que eles [atores/atoras] eram do teatro [do IFRN]. Mas as pessoas ficaram muito chocadas por que era uma cena muito real e muito violenta. Eu fiquei muito feliz por que um rapaz [estudante do turno noturno, que pensou que era uma situação real de agressão, por homofobia] partiu pra cima dos meninos [os atores que interpretavam pessoas homofóbicas agindo com violência perante as atrizes]. Segurou eles e disse: “vocês não vão machucar elas! E aí, a gente teve que intervir na cena, pra ele não machucar os meninos, né? A gente foi no ouvido dele e falou que era uma cena... que ele acalmasse, que era uma cena e tal. Mas aquilo ali, pra mim, as pessoas ainda se importam, ainda interferem, ainda tentam modificar as coisas. Foi uma coisa que me marcou bastante” (SILPHYNA ANGEL).

“E foi nesse momento que a gente viu que, apenas uma pessoa, entre dezenas das que estavam lá, na fila, se manifestou [o estudante que tentou impedir a agressão “fictícia” às estudantes que simulavam serem lésbicas]. E foi uma experiência de debate. Posteriormente, falamos sobre isso durante grupo de teatro, o grupo de dança e durante

alguns debates. E você poderia ver, nos olhos das pessoas, que foi a cena que mais chocou durante a I Semana Arco-Íris. A gente via, no olhar das pessoas, um olhar de desprezo, um olhar de raiva, quanto ao acontecido [as carícias entre as atrizes]” (OITENTA-E-OITO).

Cenas associadas aos temas de gênero e sexualidade causam polêmica e incômodo. Uma abjeção aos corpos subversivos (LOURO, 1997, 2016; BUTLER, 2015). Porém, devem ser tratadas, mesmo que incomodem, almejando a quebra de paradigmas, numa mudança pertinente de pensamentos e atitudes, diante da situação vulnerável a qual estão expostas a comunidade LGBT.

“É necessário o incômodo! Tratar sobre esse tema, já é, em si, um incômodo. E é um incômodo necessário! Ele precisa estar. Essas cenas que eu te relatei, elas precisam estar. A gente tocou nessa temática e fizemos isso de uma maneira, extremamente, poética. A gente falou sobre isso de uma maneira leve, de uma maneira impactante, como é o caso dessa cabeça decepada no meio de pátio. Se você for parar pra pensar, não havia nudez, nenhuma. Não havia simulação de nada, não havia, nessa performance, nem beijo. Então, são incômodos necessários. Essa ideia de agradar a todos é uma ideia totalmente, irreal. Não existe isso. A gente sabe da necessidade de trabalhar esse tema, especialmente dentro do IFRN. Que pra mim, o IFRN é um espaço que a gente não encontra em outros lugares” (SILPHYNA ANGEL).

Conforme tratados em Butler (2015), Louro (1997, 2016), Silva (2016), estas hostilidades contrárias aos temas de gênero e sexualidade são dispositivos da norma heterossexual sempre apostos. Porém, não conseguirão suprimir, efetivamente, o outro polo: o contra normativo (BUTLER, 2015). Ademais, os ranços da heteronormatividade contradizem o PPP do IFRN que abriga, no EMI, a formação integral para o mundo do trabalho, ofertando discussões éticas, com respeito à diversidade, nos âmbitos da dimensão humana (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2012a).

Quanto aos atos de resistência expressos, por exemplo, com as reposições das ornamentações da Semana Arco-Íris, remeteu-nos às comparações com as lutas encampadas das minorias sexuais, passíveis de supressão. No dizer de Louro (1997, p. 33), é comum observar a reafirmação de que, os grupos – ou minorias – considerados dominados, “[...] são capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder”. Na resistência, esses grupos exprimem seu poder de resistir e de perturbar a abstração imposta, das relações de via única, referindo-se às relações heteronormativas.

“Os estudantes estavam revoltados porque uma professora tinha dito, em sala de aula, que (risos) se o filho dela estudasse aqui, ela “não deixaria ele vir nessa semana” [I Semana Arco-Íris]. Então, foi um momento tenso, assim, nesse sentido. Se eu não me engano, um pai entrou na escola pra procurar um filho, deixar alguma coisa, sem saber o que estava acontecendo [atividades da I Semana Arco-Íris]. Ele viu as fotos e foi reclamar na direção” (MORPHO).

“[...] por que a gente sabe que no meio educacional há muito verniz, por parte dos educadores, que sabem, que se eles se posicionarem, de forma preconceituosa, não fica bem para a profissão deles. [...] E aí, nas conversas, nas rodas de conversa [entre os/as docentes], na intimidade, nas salas, nas ante salas, eles exteriorizam todo preconceito” (ESMERALDA).

Contraditoriamente, o poder incita à subversão, ao instituir proibição, impedimento e coerção. Portanto, os atos de resistência são inerentes ao exercício de poder. Desse modo, também as manifestações dos gêneros e sexualidades diversificam-se e resistem às limitações das relações de poder exercidas na heteronormatividade (FOUCAULT, 1988; LOURO, 1997).

“O seu limite de tolerância é, justamente, quando a sua tolerância é a destruição do outro. O limite, é nesse sentido! Por que o que tá definido, é: quando é que te impedir de existir? Quando é que vai ter uma violência contra você? Ainda que seja uma violência simbólica. Essa é a nossa questão da nossa zona de atuação. Dos limites de minha ação contra o outro. Uma coisa sou eu. Mas quando afeta o outro, o qual é essa dimensão de afetar o outro?” (APOLLO).

Por isso, a conduta dos/as organizadores/as do evento foi um ato de resistir, ao manterem a simbologia das nuvens e arco-íris, refeitos a cada ato de destruição. Consideramos, por isso, a bandeira arco-íris como exemplo da fortaleza, alegria e resistência, como Reis (2018) referiu.

Percebemos isso neste momento histórico em que vivemos. “São muitas as simplificações que direta ou indiretamente favoreceram a lógica de negação e/ou de obstáculo à vigência da diversidade como condição relevante da individualidade” (SANTOS, 2017, p. 10). Por isso, o preconceito transcende qualquer lugar de classe, *status* e formação dos sujeitos. O que entra em jogo é a defesa dos interesses sociais, minados pelos interesses capitalistas e ou ideológicos das religiões que os mantêm. E isso vimos desde a construção histórica das instituições que exercem seu lugar de poder de fala sobre a sociedade.

Do ponto de vista histórico, nas últimas décadas, sob a centralidade das análises politicistas, sobressai em praticamente todas as latitudes, dos países centrais à realidade dos países de capitalismo periférico, denúncias sobre a institucionalização da violência e de violação dos direitos referentes ao não reconhecimento da diversidade sexual. Os ambientes do trabalho, da educação, da saúde, da família, de lazer, transporte, todos se revelam permeáveis à LGTBfobia (SANTOS, 2017, p. 12).

Enquanto estratégias de dominação, manifestações de preconceito impõem as barreiras necessárias ao desenvolvimento individual, bloqueia novos saberes e, por isso, firmam-se na vida coletiva, ceifa descobertas e encontra modos contínuos de assegurar sua reprodução. Ademais “[...] parece ir sempre mais além. Têm força destrutiva que atua no bloqueio da consciência de que o indivíduo é gênero humano” (SANTOS, 2017, p. 15).

“Então, quando eles [os estudantes] colocaram isso, nessa primeira fala, “eu não quero afrontar!”. Não é que não vai ter o afronto. Por que só a perspectiva de colocar isso como problema, já vai ser uma forma de afrontar. Por que não é o espaço das diferenças. É o espaço do padrão, do unânime, do estereotipo. É o espaço daquilo que já está dado, durante muito tempo. Então, qualquer tipo de reivindicar poder, de reivindicar direitos, de reivindicar existências diferentes, já é tido como: tirar privilégios. Isso, era uma coisa que adolescente de 14, de 15, de 16, 17 anos, por parte de sua própria experiência, já estavam vivendo” (APOLLO).

A afronta, de acordo com os defensores de uma matriz heteronormativa, refere-se a desviar de uma rota de viagem planejada, na expressão de louro (2016), Silva (2000, 2016) e Fonseca (2018). Significa que, negar um padrão de desígnios de sexualidade e expressar uma diferença estrutural, é, muitas vezes, tido como ameaçador e passível de combate (JUNQUEIRA, 2009). E isso não é compreendido como um direito de expressão das diferenças, mas como uma afronta ao normativismo aceito e instituído, materializados na heteronormatividade criticada, em Butler (2015), Louro (1997, 2016) e Silva (2016). Em outras palavras, concordamos com uma das falas que, precisamente, nos fez uma reflexão pertinente.

“[...] os nossos valores são a base para análise dos valores alheios. A nossa bússola moral é sempre, a partir do nosso conjunto de valores” (APOLLO).

Em algumas, pudemos perceber esse fato, já constatado, inclusive, nos nossos referenciais. Autores como Junqueira (2009), Moreno (1999a,1999b), Louro (1997), Silva (2016) e Fonseca (2018) apontam essas limitações, visto que denunciaram a ausência oficial dessas temáticas nos currículos, conforme Tiburi (2016) e Pino (2017) descreveram.

De fato, nem todas as pessoas cultivam empatia com os estudos de gênero na diversidade sexual. Evidenciamos este fato: à luz das referências bibliográficas, do estado de conhecimento e das falas de nossas entrevistas. Para Moreno (1999b), os motivos para esta situação estão inscritos na formação familiar e nas convicções religiosas tradicionais, implantadas desde cedo, ofertando a impressão de que serão padrões imutáveis, seguros e normais.

“Eu percebi, nesse período [I Semana Arco-Íris], que tinham esses três grupos. Aqueles que são assim, aqueles que são assim (e não querem mudar) e aqueles que são assim por que não tiveram oportunidade de mudar (APOLLO).

Eu acho que isso é uma coisa difícil de desconstruir no ser humano, por que quem se posiciona numa determinada forma tem outras crenças mais arraigadas, convicções religiosas” (PAVÃO DIURNO).

Mas, mesmo que consideremos essas hostilidades abstratas, arcaicas e sem nexos, essas precisam ser compreendidas, a medida do possível, e desde que não ponham em risco os direitos humanos. Para que a I Semana Arco-Íris fosse efetiva, era necessário estabelecer parcerias, principalmente, com a família.

“Então, eu acho que o que a gente recebeu aqui de família foi, realmente, famílias que criticaram a Semana Arco-Íris, mas que, a partir do momento que entenderam (mas aí foi uma conversa particular entre a família e a direção da escola), eles [familiares] assistiram e, pelo menos, ouviram o que as mesas discutiam. Então, a gente podia ter trabalhado mais com esse público: os professores e a família. Se a ideia é trabalhar com a eliminação do preconceito e discriminação, a gente tem que trazer esse público que não é tão familiarizado. Se não, a gente acaba “chovendo no molhado”. Nossa ideia, a partir de agora (pelo menos é a minha), é trabalhar essa semana para “quem não faz essa discussão”, em quem não tem essa discussão” (ZEBRA).

“Houve professores que não sabiam do que se tratava, não conheciam e que se sentaram no auditório. E quando eles viram o conselho de psicologia falar, viram um profissional falando de maneira acadêmica, de maneira estruturada sobre isso, ou, até mesmo, quando eles viram o que os alunos sentiam, eles [os professores/as] chegaram pra mim e disseram: “professora, isso é outra coisa. Muito obrigada, por que eu não pensava que fosse isso” (APOLLO).

Tanto quanto o apoio familiar e institucional, é necessário estabelecer parcerias e ter apoio das leis. Para isso, é imprescindível o espaço para visibilidade, debate e manifestação. Uma das possibilidades vislumbradas são os protagonismos dos movimentos estudantis, nesses processos. No caso da I Semana Arco-Íris, todas as falas enfocaram a iniciativa, autonomia e disposição do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, despertando a possibilidade de institucionalizar essas discussões, no IFRN, conforme sugeriram Morpho e Pavão Diurno.

“[...] eu acho que isso [programações similares a I Semana Arco-Íris] deveria assumir a cara institucional. Eu acho que “a escola tinha que assumir” essa discussão institucionalmente. Como uma coisa mais fixa” (MORPHO).

“Eu acho que isso deveria fazer parte de um calendário da instituição, de trazer todo ano. Cada dia uma discussão dessa. Eu acho que o que vai fazer a sociedade melhorar, respeitar as pessoas é a educação. Não tem outra maneira, não. [...] Eu sou educador e acredito na educação. Não percebo outras maneiras” (PAVÃO DIURNO).

Percebemos, portanto, que a I Semana Arco-Íris tornou acolhedor o ambiente do IFRN, para que os/as estudantes se sentissem pertencentes à escola e representados em suas pautas

(os/as estudantes LGBT e os/as apoiadores/as) a respeito da abordagem da diversidade sexual no EMI. Por isso, Moreno (1999a, p. 30) defendeu que:

Os padrões e os modelos de conduta não podem ser modificados com a simples imposição de uma disposição ou de um decreto-lei. É necessária uma mudança mais profunda na mentalidade dos indivíduos, e o lugar privilegiado para introduzi-la é exatamente a escola. Para que isso seja possível, é necessário tomar consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão do modelo que queremos modificar.

É, portanto, imprescindível conquistar, para essas discussões, aqueles que não têm conhecimentos acerca dessas temáticas. Por exemplo: os familiares, alunos/as, professores/as e demais servidores/as que desconhecem os estudos de gênero na diversidade sexual, essenciais para o fortalecimento dessas abordagens no EMI da Educação Básica.

4.3 OS IMPACTOS DA SEMANA ARCO-ÍRIS PARA A FORMAÇÃO DISCENTE, NO IFRN

*Esse feito afetaria toda a gente da terra.
E nós veríamos nascer uma paz quente (Caetano Veloso).*

Imagem 3 – Encontro somos todas as cores



Fonte: Galeria de fotos da I Semana Arco-Íris, edição 2016⁶⁰.

Se a I Semana Arco-Íris foi considerada polêmica e afronta desnecessária, para algumas pessoas, para outras, foi um divisor de águas. Não somente para as pessoas LGBT, como, também, alguns/mas servidores/as e alunos/as que tinham atitudes homofóbicas.

“De início foi um impacto muito grande, porque nunca, no IFRN, tinham parado uma semana para discutir gênero e questão LGBT. Então, essa semana deu muito conforto

⁶⁰ Produzida pelo fotógrafo Higor Lira, especialmente para a I Semana Arco-Íris.

para essas pessoas, por debater aquilo que elas passam em casa, por aquilo que elas passam na escola. Porque não é confortável ser LGBT. Porque se a gente for parar pra prestar atenção, vai ter um ou outro estudante que vai estar saindo do IFRN por ele ser LGBT, ou por que ele não tem apoio, ou por que ele sofre pela família” (CORUJA).

“Alunos que, eu particularmente, não imaginava que tivessem uma evolução tão grande, quanto a isso. Porque eu já conhecia a personalidade de cada pessoa. E sempre a pessoa se posicionava: contra, contra, contra. Hoje ela é totalmente mais acessível. Respeita mais” (OITENTA-E-OITO).

“O impacto, em mim, foi algo bem significativo. Se não tivesse acontecido essa Semana Arco-Íris, eu teria demorado muito mais e passado por muito mais problemas psicológicos de me reprimir. Eu me senti segura no ambiente. Foi algo que, tipo, precisa ter esse conhecimento. Algo que traz conhecimento do que, realmente, não é repassado, muitas vezes. Então, permite esse diálogo. De entender o que é LGBT, entender o que é uma pessoa trans, uma pessoa homossexual e desmistificar preconceitos” (GRETA ORO).

“[...] primeiro impacto é sobre as pessoas da comunidade que precisavam de espaço para diálogo, que precisavam se sentir acolhidas, precisavam até compreender aquilo que se passa. Precisavam compreender que não estão sozinhas. E que existem outras pessoas que vivem aquelas mesmas diferentes sexualidades alguns conflitos de gênero. Entenderem que têm espaço pra serem quem são, aqui na instituição. Existe um outro impacto que é o das pessoas que são ignorantes quanto ao tema. Mas que se interessaram em procurar saber. E eu penso que, para alguns colegas, especialmente, professores, existiu um terceiro impacto que são essas pessoas que se sentiram incomodadas e, em vez de dialogarem sobre, saíram reproduzindo discurso de ódio por essa “ideologia de gênero”, que é uma expressão equivocada. Tanto que a gente teve as coisas arrancadas, tivemos alguns pais procurando a gestão, mas, com certeza, valeu a pena!” (SILPHYNA ANGEL).

Como protagonistas dessas experiências marcantes, que as pessoas têm na escola, e, constituem-se divisor de águas, Louro (2001, p. 18) destacou os atores que compõem a instituição e proporcionam estes momentos, contribuindo para a construção da nossa sexualidade.

[...] possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem às situações do dia-a-dia, as experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições, têm haver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossas identidades de gênero e sexual.

As falas das nove pessoas entrevistadas, também, apontaram a I semana Arco-Íris como oportunidade para mudança de posturas, antes abjetas, que partiam de alguns/mas discentes e docentes. Houve, portanto, mudanças em relação ao tratamento de casais homoafetivos.

“Depois da Semana Arco-Íris, abriu a mente de inúmeras pessoas, assim como os professores que, antes, passavam e não nos olhavam de forma legal. Hoje eles já conversam com os casais, já têm que passar respeitando, já tem essa aproximação. E até a direção, também, já está mais aberta a discutir sobre isso. Já está muito mais aberta. A gente já traz algumas coisas, já sabem o que a gente tá falando, como: orientação e opção sexual. Eles não sabiam a diferença. Teve uma pedagoga que falou “opção” sexual e o próprio diretor geral a corrigiu. E antes ele não sabia. A gente já deu um passo a mais. A gente trouxe o movimento em si pra dentro da instituição e eles tiveram esse conhecimento, que antes não tiveram, né? Mas hoje, não. Eles sabem o que é o movimento, sabem quais são as lutas, e já presenciaram o movimento, em si, no campus. Mas de resto, a gente teve essa visibilidade da aproximação dos professores e dos alunos, e todo mundo se sentiu mais à vontade em estar no mesmo ambiente que o casal homoafetivo, entendeu? Apesar de ter aqueles que...” (OITENTA-E-OITO).

Em retomada ao pensamento de Freire (2015), e partindo das nossas vivências pessoais e profissionais, certificamo-nos que todos/as têm o que ensinar e o que aprender. Um dos impactos da I Semana Arco-Íris, que foi relatado, foi o fato de que alguns/mas docentes adotaram posturas respeitadas e disponíveis às mudanças de comportamento.

Falas e atitudes veladas de homofobia foram identificadas, porém, mediante as possibilidades de reflexões e reinvenções, não margeamos a importância desses impactos, para professores/as e demais servidores/as do IFRN, campus Mossoró. Foi relevante, na fala de Apollo, reconhecer que ninguém está isento de julgar e estabelecer estereótipos.

“Então, teve dois casos de dois professores que, quando um deles entraram no auditório, eu pensava: “vixe! Lá vem! Vai dizer um bocado de besteira, vai ser crítico!”. Mas, mesmo com as posturas dele, as brincadeiras que ele faz, no decorrer do dia a dia⁶¹, ele assistiu⁶² e me disse: “professora, agora eu entendi porque a senhora critica minhas brincadeiras”. Então isso é um impacto que valeu a pena! É um impacto de um professor, um docente, que ele não tinha dimensão, e que a gente, às vezes, criticava – eu, pelo menos, reconheci isso – as brincadeiras dele. Mas eu nunca cheguei para falar teoricamente qual era o problema dessas brincadeiras. Eu só chegava e estipulava: “isso é machista! Ei, professor! Isso é homofóbico!”. Eu já construí esse imaginário, só que eu não sabia das possibilidades que esse professor tinha de se ressignificar! E aí, eu me surpreendo que sou eu, “também”, que sou excludente! É os dois lados da moeda. E o segundo, que é um professor muito calado. Mas que ele é muito observador, ele é muito crítico. E ele sentou e disse: “Ah, agora eu entendi sobre o que vocês estavam falando”. Então foram dois impactos. O terceiro foi uma visão muito negativa de um professor que eu esperava mais. Eu esperava que ele tivesse uma visão muito mais abrangente. E aí, o que eu percebi era que ele estava tendo uma visão muito quantitativa. Eu pensei que seria diferente por que ele já tinha um trabalho nessa área. E, no entanto, o que eu vi foi que ele parecia que estava reformulando, e já foi ali

⁶¹ Brincadeiras que desmerecem e desrespeitam as pessoas LGBT, de acordo com Apollo.

⁶² De acordo com Apollo, após ter assistido uma das mesas redondas, o docente em questão, passou a ressignificar suas opiniões e atitudes – consideradas homofóbicas, por Apollo.

preparado pra ver questões negativas! Então foi um impacto que eu vi meio problemático, nesse sentido” (APOLLO).

Foi pertinente, para nossa reflexão, o reconhecimento de que precisamos identificar nos outros potencialidades, e oportunidade de conquistar parcerias, mesmo naqueles que pensam, agem e se expressam diferentes de nós. Nas escolas, esta desenvoltura é necessária para o fortalecimento dessas temáticas, em respeito à diversidade sexual.

Lembramos em Hall (2000) e Bauman (2005), o caráter excludente e transitório das identidades. Por isso, é imprescindível que, enquanto educadores/as, possamos perceber nossas falhas e nossos deslizamentos, no ímpeto de aproximar parcerias, em potencial, para fortalecer as abordagens dos estudos de gênero na diversidade sexual, na Educação Básica, e combater a LGBTfobia. Afinal, as pessoas podem se modificar, em pensamentos e em posturas.

Certamente, na escola, as pessoas não irão, a curto prazo, mudar drasticamente. Ademais, coexistem, nos espaços escolares, pensamentos, comportamentos e ações que se engessam no ostracismo dos valores tradicionais. No entanto, em se tratando de questionar e desestabilizar a matriz heteronormativa, descrita por Butler (2015), quaisquer etapas são pertinentes, em favor do respeito aos diversos modos de expressar gêneros e sexualidades.

[...] eu vi que muitas pessoas daqui do IFRN, que eu pensava que tinham esse mesmo pensamento agressivo, eu vi que não pensavam desse jeito. Também, me senti mais acolhida com os amigos, que eu vi que essas pessoas não iriam me reprimir, nem fazer nada, se eu me assumisse. Então, foi algo que, em todos os sentidos, me fez sentir melhor. Me deu uma calma (GRETA ORO)

A primeira semana, ela se tornou desafiadora, por isso. Mas, ao mesmo tempo, ela foi libertadora. O que deu oportunidade aos alunos de ficarem mais à vontade, de procurarem os setores, é ... de psicologia, para externarem os seus conflitos, as suas dificuldades. Então, isso pra mim, foi extraordinário. E trazer pessoas, aqui pra dentro da escola. De pessoas que viviam dramas, pessoas que relataram suas situações de desejo até de não viver mais, de famílias constituídas que vieram aqui falar de suas experiências. Então foi um momento muito rico. Eu tive oportunidade, de conduzir uma roda de conversa, onde havia um homem trans, uma mulher trans, é ... e onde cada um colocou os seus relatos. Foi um momento, pra mim, também, muito bom de participar, de contribuir. E possibilitou, também, a outros campi, de realizar. Devido essa integração dos grêmios estudantis, do IFRN (ESMERALDA).

Constituíram-se instrumentos, para que isso fosse operacional: os anseios compartilhados entre os/as estudantes, que vivenciavam as consequências de sua subversão de gênero e sexualidade, num panorama nacional que os tornavam mais vulneráveis, e o apoio de um grupo de servidores/as (docentes e técnico-administrativos/as) sensíveis e

comprometidos/as em promover um momento de discussão das pautas da diversidade sexual, pertinentes à formação discente no mundo “diverso” do trabalho.

E foi naquele momento, que eu comprei uma luta que talvez não fosse minha! Que não fosse uma das minhas prioridades, no IFRN. Era o momento que você vê uma estudante trans que não é bem tratada por ser trans (APOLLO).

Eu sou uma apoiadora, do movimento, da militância. Eu não sou da comunidade LGBTQ⁶³, mas a gente vai continuar lutando [...], porque imagina se fôssemos todos, pessoas cis, heterossexuais ou, se fôssemos todos, pessoas que tivessem o mesmo tipo de pensamento, seria muito chato. A gente não teria muita coisa a aprender aqui (SILPHYNA ANGEL).

Os resultados desta pesquisa apontaram que a I Semana Arco-Íris, no EMI do IFRN, foi um evento extracurricular que partiu da necessidade dos estudantes do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros em discutir os temas de diversidade sexual, no IFRN, que se faziam presentes, nos componentes curriculares, e eram contemplados no PPP da instituição. Porém, era necessária a abordagem das sexualidades silenciadas. Neste sentido, a escola intervém nas trajetórias das vidas que abriga, embora, nem sempre, apoie as necessidades dos/as estudantes. Então, “seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos” (BRASIL, 1998, p. 292). Isso dependerá, também, dos/as profissionais envolvidos/as, no espaço diverso da escola, em que os debates, as reflexões e os questionamentos coletivos apontam para superação da homofobia deflagrada.

Portanto, a diversidade deve ser considerada uma pauta de interesse coletivo, conforme as discussões emergentes durante a I Semana Arco-Íris, pois precisamos garantir, enquanto educadoras/es, que a heteronormatividade não seja empecilho para que “os outros” usufruam de suas existências, com respeito. Por isso, o empenho dos/as seus/as idealizadores/as e apoiadores/as proveram, além da visibilidade, as reflexões sobre vulnerabilidades e as demandas existentes, no que se refere à abordagem desses temas, no EMI da Educação Básica, que, também, têm relevância na mudança das posturas docentes e na formação discente para o mundo diverso do trabalho.

⁶³ A letra Q, acrescentada na sigla LGBT, contempla as pessoas *queer*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a realidade nacional e local evidenciam abertas manifestações de preconceitos, LGBTfobia e constantes proibições de temas relacionados aos estudos de gênero na diversidade sexual, na Educação Básica. Essa situação ganhou destaque, no panorama brasileiro, a partir da força ideológica contra os estudos de gênero na escola pública, advinda da conjunção entre movimentos políticos tradicionais, reformas no Ensino e do Movimento Escola Sem Partido. Por isso, revelamos que o atual cenário nos deixou receosos em continuar a pesquisa. Sentimos, embora que superficialmente, os impactos sutis do quanto é sofrido percorrer caminhos existenciais fora da rota heterossexista. Em alguns momentos, pudemos entender o quão sempre vulneráveis estiveram, e estão, as pessoas LGBT.

As nossas experiências, em sala de aula, há muito nos apontaram esta realidade, mas, atualmente, pareceram-nos mais agudas essas restrições. Esse prognóstico nos preocupou, incitando-nos o interesse por pesquisar a respeito da ocorrência dessas temáticas na Educação Básica. Por isso, a I Semana Arco-Íris, no IFRN, proporcionou-nos essa oportunidade. Nesse sentido, a partir desta experiência pioneira, no campus Mossoró, outros campi também realizaram eventos com a mesma finalidade, pois, de fato, existem limitações, omissões e ressalvas na abordagem desses assuntos, na escola.

O próprio ser humano é uma consequência de sua própria complexidade orgânica em comunhão com as complexas conexões do universo. Não esqueçamos que, em todos os ambientes nos quais estamos, existe a diversidade pungente. O nosso corpo, por exemplo, precisa de todos os complexos e diferentes órgãos para compor os sistemas e garantir nossa fisiologia vital. Do mesmo modo, os sistemas de socialização guardam, em sua constituição, os complexos e diferentes modos que as pessoas têm nas suas concepções e atitudes de relacionamento.

Em respeito à diversidade e aos direitos de usufruir dessa nossa possibilidade, cremos, com algumas ressalvas, na capacidade humana de contestar os incursos que a vida nos coloca mediante as normas de poder e as limitações que elas nos impõem. Relembramos, conforme exposto no referencial, que essas normas também exigem, daqueles que as seguem: obediência repressiva aos princípios e comportamentos, muitas vezes longe de nossas reais vontades.

Começam na família, nos ciclos sociais e se reiteram na escola. De lá, progridem para assegurar a manutenção destas normas sexuais, determinando os que terão – ou não – acesso ao mundo do trabalho, uma vez que é limitado o número, por exemplo, de pessoas transgêneros atuantes em profissões formais e cargos valorizados.

Essas limitações iniciam-se desde o desconforto que essas pessoas sentem ao não serem acolhidas no âmbito da família e da escola. Suas expressões, afeminadas ou masculinizadas, se não consonantes ao sexo biológico, causam estranhamento, incitam a hostilidade e determinam-lhes a exclusão e/ou evasão escolar. Sabendo disso, podemos, nós educadores, eximir-nos de falar sobre isso? Acreditamos, realmente, que as “nossas convicções” (somente nossas!) podem estabelecer critérios universais nas vivências particulares dos demais? Em que lapso de memória esquecemos que todo o mundo vive, justamente, da diversidade que o compõe? Mas, enfim, pensamos que, realmente, silenciar e omitir essas temáticas, na escola, será eficaz na manutenção de uma norma que, constantemente, precisa ser reafirmada e imposta, para existir?

Nesta pesquisa, posicionamo-nos a favor do direito humano de ser e se expressar em acordo com anseios e empatias particulares, com as vivências e peculiaridades que cada um/a abriga, desde que essas especificidades não afetem “no outro” a existência.

Nossas convicções morais não podem determinar a vida pessoal e expressiva das outras pessoas. Acreditamos que o respeito às pautas da diversidade precisa ser entendido como causa coletiva, inclusive e primordialmente, no âmbito da Educação. É necessário termos o cuidado de saber quando os nossos conhecimentos e atitudes produzem riscos ou benefícios à existência e permanência dos outros, que coexistem no mesmo contexto. Nesta perspectiva, cremos que essa experiência nos proporcionou conhecimentos relevantes acerca das potencialidades, possibilidades e limites existentes no contexto da Educação Básica quanto ao tratamento dos estudos de gênero na diversidade sexual. Atitudes de hostilidade e preconceito, veladas ou manifestas, vêm ocorrendo com mais intensidade, ultimamente, nas escolas, no entanto essa realidade pode ser desestabilizada, e a sua superação é uma consequência.

Também percebemos, a partir da triangulação entre as leituras, o estado do conhecimento e as entrevistas, que os estudos de gênero na diversidade sexual têm lacunas e fragilidades quando não contemplados, oficialmente, nos documentos, currículos e conteúdos. Particularmente, esta é a realidade atual, na qual constam retrocessos, intensificados desde 2016, ano em que a I Semana Arco-Íris aconteceu.

Destacamos, por isso, o protagonismo dos sujeitos que fizeram da I Semana Arco-Íris a oportunidade de contemplação dos estudos de gênero na diversidade sexual, para atender às necessidades das/dos estudantes, propiciar reflexões aos servidores e combater à LGBTfobia. Evidenciamos, também, o compromisso da instituição que abriga em seu PPP a proposta de Ensino Médio Integrado, proporcionando, em seus componentes curriculares, discussões éticas para formação crítica e autônoma, no mundo do trabalho, articulada ao conhecimento (epistêmico e tecnológico). Este compromisso supera o tecnicismo excludente, fundamental

para superar a exclusão de pessoas LGBT do mundo do trabalho. Por isso, discussões sobre respeito à diversidade sexual são válidas à formação, nas instituições escolares.

Ainda existem documentos oficiais escolares (currículos, Projetos Políticos Pedagógicos) subalternos às normas sexistas e que se reiteram as alianças capitalistas e patriarcais. Por outro lado, nas escolas, também constam demandas que não se curvam aos interesses heteronormativos. Neste sentido, manifestações subversivas às normas sexistas, existentes no âmbito da escola, às vezes, são concebidas como afrontamentos. Contudo, na nossa concepção, são pautas que precisam ser vistas, reconhecidas e respeitadas, para combater a LGBTfobia, persistente – e, ainda mais pungente, hoje – nos ambientes escolares e no âmbito das relações de trabalho, conforme diagnosticamos em nossas fontes de evidência.

Se estudantes LGBT sentiram-se reconhecidos/as e acolhidos/as, no âmbito da instituição, os/as demais estudantes também tiveram oportunidade de se aprofundarem sobre identidade de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Ademais, esse acolhimento garante a permanência escolar, evitando que estudantes LGBT, num futuro próximo, sejam excluídos/as do mundo do trabalho, diminuindo-se os índices de violência e morte por LGBTfobia.

Nas falas apresentadas, foram citadas mudanças significativas nas concepções e nos comportamentos de servidores/as e de alunos/as (antes alheios e hostis a esses assuntos), após dois anos decorridos da I Semana Arco-Íris, o que se constituiu nos resultados esperados dessas ações. Nessa mudança local, percebemos os resultados efetivos para a futura atuação desses/as estudantes, no mundo do trabalho, assegurando a possibilidade de que os/as mesmos/as, enquanto profissionais, possam intervir com ética e respeito à diversidade sexual.

Durante a programação, as atividades temáticas e eventos culturais causaram impactos ao ambiente escolar local, tanto entre os servidores quanto entre pais dos alunos, em relação à existência de grupos favoráveis e/ou contrários aos temas abordados no evento. Em meio a estas demandas de insatisfações de alguns familiares, acreditamos na viabilidade de programações temáticas direcionadas a este público. Por isso, entendemos a I Semana Arco-Íris como relevante e inovadora, com potencial para institucionalização. Dito isto, é necessário o apoio discente, de servidoras/es e familiares, principalmente, alheios/as a esses temas.

Nós, pesquisadoras/es, temos ciência de nossa responsabilidade na constituição dessa pesquisa. Esperamos que os resultados propiciem a oportunidade de as pessoas encontrarem elementos de reflexão, porque mudar concepções e atitudes nos parece complexo e, talvez, distante de nossas pretensões. Em contrapartida, em se tratando de todas as identidades que somos capazes de abrigar, nossas identidades, enquanto investigadores/as dessas temáticas, revelou-nos o quanto são necessários mais estudos, disposição e resiliência para continuidade

e aprofundamento dos estudos de gênero na diversidade sexual. De fato, foi uma experiência exaustiva, mas com significações e novas descobertas a serem exploradas. Por isso, reconhecemos que ainda há demandas a serem pesquisadas e que não puderam ser contempladas nesta pesquisa. Esses temas são complexos e refutam convicções tradicionais. Afinal, viver em diversidade requer a noção de conviver (desde que não implique em riscos aos direitos humanos) com outros saberes, inclusive, contrários aos nossos.

Talvez chegue o dia em que as pessoas não terão necessidade de serem diferenciadas pelo gênero, nem pela orientação afetiva-sexual que assumam. Essas particularidades serão vistas sem rotulações ou estranhamentos porque, talvez, as pessoas terão, como referência, o ponto que os une: o fato de todas/as serem humanos/as e poderem gozar de direitos humanos. Enquanto esse dia não se firmar, existirão pessoas que se empenharão em dar visibilidade, prover o respeito à diversidade sexual e combater a LGBTfobia, mesmo diante de retrocessos.

Finalmente, para prover a abordagem dos estudos de gênero na diversidade sexual, na Educação Básica, não podemos subestimar a potencialidade da escola, composta de pessoas comprometidas com a superação paradigmática das normas do sexo. Precisamos reconhecer a diversidade sexual como pauta coletiva pela qual todos/as são beneficiados/as, pois é na diversidade que nos constituímos na vida, na escola e no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA por trás da bandeira arco-íris, símbolo do orgulho LGBT. **BBC. News/ Brasil**, 1 abr. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39466677>. Acesso em: 30 set. 2018.
- AMBRA, Pedro. Um panorama histórico. Dossiê: a psicanálise entre feminismos e femininos. Velhas discórdias, novas aproximações. **Cult**, São Paulo, n. 238, p. 20-22, set. 2018.
- AQUINO, Tathiane Araújo; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Histórias de silenciamento. Travestis na ditadura militar. In: NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso (Org.). **Dossiê: a geografia dos corpos das pessoas trans**. Aracajú: Rede Trans-Brasil, 2017a. p. 18-28. Disponível em: https://issuu.com/redetransbrasil/docs/redetransbrasil_dossier. Acesso em: 8 jan. 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/9T7dMB>. Acesso em: 3 set. 2018.
- AYER, Flávia; BOTTREL, Fred. Brasil é país que mais mata travestis e transexuais. **Estado de Minas**. Belo Horizonte, 09 mar. 2017. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/dandara/2017/03/09/noticia-especial-dandara,852965/brasil-e-pais-que-mais-mata-travestis-e-transexuais.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2017.
- BAÉRE, Felipe de; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Análise da produção discursiva de notícias sobre o suicídio de LGBT em um jornal impresso do Distrito Federal. **Revista Ártemis**, v. 25, n. 1, p. 74-88, jan./jun. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 1
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016. v. 2
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice. Brasil: país do transfeminicídio. **Fórum**. São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf. Acesso em: 8 abr. 2017.
- BENTO, Emanuel. Demandas LGBT não são mencionadas entre atribuições dos Direitos Humanos. **Correio Brasiliense**. Brasília, DF, 2 jan. 2019. Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/02/interna_politica,728501/demandas-lgbt-nao-sao-mencionadas-entre-atribuicoes-dos-direitos-human.shtml. Acesso em: 3 jan. 2019.

BERTUOL, Bruna. **Coisas de menino ou de menina?** Pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BRASIL. **Resolução n. 175, de 14 de maio de 2013.** Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/resol_gp_175_2013.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2731, de 20 de agosto de 2015.** Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7ECE062FD9A8874577008B481B4577FE.proposicoesWeb1?codteor=1380897&filename=Avulso+-PL+2731/2015. Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm#art7. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da saúde. **Vigilância do HIV no Brasil.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/162vig_hiv_005.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Orientação sexual. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>. Acesso em 02 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Medida provisória nº 870, de 1 de janeiro de 2019. **Diário Oficial [da] União República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jan. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm. Acesso em: 2 jan. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminino e subversão da identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.110 - 125.

BYNUM, William. *Agulhas e números*. In: BYNUM, William. **Uma breve história da ciência**. Porto Alegre: L&PM, 2017. p. 8-17.

CABRAL, Euclides A. *Brasil: o país que mais mata pessoas travestis e transexuais no mundo*. In: NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso (Org.). **Dossiê: a geografia dos corpos das pessoas trans**. Brasil: Rede Trans-Brasil, 2017. p. 47- 69. Disponível em: https://issuu.com/redetransbrasil/docs/redetransbrasil_dossier. Acesso em: 8 jan. 2018.

CAMPOS, Érico Paes de. **Heteronormatividade num espaço escolar de Lages SC: sexualidade e relações de poder**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

CANCIAN, Natália. *Retirada de “identidade de gênero” do currículo é criticada por entidades*. **Folha de São Paulo**. Brasília, DF, 7 abr. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873735-retirada-de-identidade-de-genero-do-curriculo-e-criticada-por-entidades.shtml>. Acesso em: 2 jul. 2017.

CARRARA, Sergio. *Educação, diferenças, diversidade e desigualdade*. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e Relações Étnico-Raciais**. Rio de Janeiro: CPESC; Brasília, DF: SPM, 2009.

CARVALHO, Guilherme Paiva de, OLIVEIRA, Aryanne Sérgia Queiroz de. *Gênero, transexualidade e educação: reconhecimento e dificuldades para emancipação*. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 10, n. 4, p. 58 – 74, ed. especial, set./dez. 2017.

CHAPERON, Sylvie. *Auê sobre O Segundo Sexo*. **Cadernos de Pagu**, São Paulo, v. 12, p. 37-53, 1999. Disponível em: [http://cadpagu_1999_12_3_CHAPERON\(1\)](http://cadpagu_1999_12_3_CHAPERON(1)). Acesso em: 22 maio 2018.

CORNEJO, Giancarlo. *A guerra declarada contra o menino afeminado*. In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 73-82.

CRUZ, Thalles do Amaral de Sousa. **Diferença em disputa: os embates acerca do kit anti-homofobia (2004-2012)**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 215 p.

FERRAZ, Thaís. *Conheça a história do movimento pelos direitos LGBT*. **Politize**. Florianópolis, 28 jun. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>. Acesso em: 5 out. 2018.

FERNANDES, Claudoeudo. Em Pau dos Ferros, Projeto de Lei que proíbe orientação sobre Ideologia de Gênero nas escolas é aprovado sob protestos de educadores. **Política Pau-Ferrence**. 2017. Disponível em: <http://politicapauferrense.blogspot.com.br/2017/12/em-pau-dos-ferros-projeto-de-lei-que.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257 - 272, ago. 2002.

FONSECA, Robson R. Pereira da. **O viadinho da escola**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

FOUCAULT, Michel. O verdadeiro sexo. In: **Herculine Barbin**. O diário de um hermafrodita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1**. A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 2**. O uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Dados 2018**. Mortes de LGBT no Brasil (1º quadrimestre). Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2018/05/relatc3b3rio-ggb-1c2baquad-20181.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2018.

HABIZANG, Luiza F. **Manual de capacitação profissional para atendimentos em situações de violência**. Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 22, p. 16 – 46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103 - 130.

HARARI, Yuval Noah. Não existe justiça na História. In: HARARI, Yuval Noah. **Sapiens. Uma breve história da humanidade**. 22 ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2017. p. 141 – 168.

HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida, JUNQUEIRA Rogério Diniz, CHAMUSCA, Adelaide. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007 (Cadernos SECAD, 4).

HENIG, Robin Marantz. Ela sempre se sentiu masculina. **Revista National Geographich Society**, edição especial, p. 46, jan. 2017.

IFRN Mossoró realiza a semana arco-íris. **Jornal TCM**. Mossoró: TCM 10 HD, 26 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fNhSgGC-Zvo>. Acesso em: 10 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Organização didática do IFRN**. Natal, 2012a. Disponível em: <https://goo.gl/phEJbt>. Acesso em: 15 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012b. Disponível em: <https://goo.gl/2ZjzX6>. Acesso em: 13 abr. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Guia de Normalização**. Trabalhos acadêmicos, monografias, dissertações e teses. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/joacamarabiblioteca/guias-de-normalizacao/guia-de-normalizacao-ifrn-trabalhos-academicos-monografia-dissertacao-tese>. Acesso em: 13 abr. 2018.

JAYME, Flávio St. LGBT, LGBTQ, LGBTI, LGBTQI+, LGBTQQICAPF2K+... afinal qual é a sigla? **Pausa dramática**. 5 jul. 2018. Disponível em: <https://pausadramatica.com.br/2018/07/05/lgbt-lgbtq-lgbti-lgbtqi-lgbtqqicapf2k-afinal-qual-e-a-sigla/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

JUDITH Butler no Brasil/ Quem tem medo de falar sobre gênero? TV Boitempo. **Youtube**. 8 nov. 2017. 6min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cozmjJpMakM>. Acesso em: 2 jan. 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural?” In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joana Lira Corpes (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos**. O ódio nosso de cada dia. Rio de Janeiro: Leya, 2017a.

KARNAL, Leandro. **O protagonismo da mulher na sociedade**. 8 mar. 2017b. Palestra proferida na UNICAMP

LARA, Bruna de et al. **Meu amigo secreto**: feminismo além das redes. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

LGBTQQICAPF2K+ é a nova sigla que representa a comunidade LGBT. **Estado de Minas**, 6 fev. 2018. Disponível em: <http://blogs.uai.com.br/olhaso/2018/02/06/lgbtqqicapf2k-e-nova-sigla-que-representa-comunidade-lgbt-diz-revista/>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LIMA, Fátima. **Corpos, gêneros, sexualidades**: políticas de subjetivação. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014. 86p. (Coleção Micropolítica do Trabalho e o Cuidado em Saúde).

LIMA, Vanini Bernardo Costa de. **Mentir para si mesmo é sempre a pior mentira**: a heteronormatividade na narrativa da trajetória escolar de mulheres lésbicas e bissexuais. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LINS, Regina Navarro; BRAGA, Flávio. **O livro de ouro do sexo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACÊDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-33.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 84-119.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARQUES, Denis Dutra. **O que significa LGBTQIA?** 19 fev. 2013. Disponível em: <http://denisdutramarques.blogspot.com/2013/02/o-que-significa-lgbtqia.html>. Acesso em: 30 jul. 2018.

MARTINS, Lucivando Ribeiro. **Entre ocós, truques e atraques**: a produção de confetos sobre as experiências de educadoras Trans do projeto 'trans forma ação'. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

MENINO morre em sala de aula durante sessão de *bullying* homofóbico. **Pragmatismo político**, 8 jul. 2016. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/07/menino-morre-em-sala-de-aula-durante-sessao-de-bullying-homofobico.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MODESTO, Rubens Gonzaga. **Sobre coragem e resistência**: contando a história de Leona, professora e mulher trans'. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018

MORENO, Montserrat. O que acreditamos ser. In: MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999a. p. 28-34.

MORENO, Montserrat. A discriminação por meio dos conteúdos do ensino. In: MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Moderna, 1999b. p. 35-65.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTT, Luiz; MICHELS, Eduardo; PAULINHO. Pessoas LGBT mortas no Brasil. Relatório 2017. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf> . Acesso em: 23 jul. 2018.

MOURA, Fernanda pereira de; SALLES, Diogo da Costa. O Escola Sem Partido e o ódio aos professores que formam crianças (des)viadas. **Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 136-160, maio/out. 2018. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>. Acesso em: 30 out. 2018.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Introdução. In: NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso (Org.). **Dossiê**: a geografia dos corpos das pessoas trans. Aracaju: Rede Trans-Brasil, 2017a. p. 4-5. Disponível em: https://issuu.com/redetransbrasil/docs/redetransbrasil_dossier. Acesso em: 8 jan. 2018.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Orientação sexual e identidade de gênero. In: NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso (Org.). **Dossiê**: a geografia dos corpos das pessoas trans. Aracaju: Rede Trans-Brasil, 2017b. p. 12-14.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Da negação da identidade de gênero na imprensa brasileira. In: NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso (Orgs.). **Dossiê**: a geografia dos corpos das pessoas trans. Aracaju: Rede Trans-Brasil, 2017c. p. 22-26.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. As travestis no limbo. In: NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; AQUINO, Tathiane Araújo; CABRAL, Euclides Afonso (org.). **Dossiê**: a geografia dos corpos das pessoas trans. Aracaju: Rede Trans-Brasil, 2017d. p. 29-46.

OLIVEIRA, Tiago Ranniery Moreira de, PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, cultura e crueldade: para compor uma ética com Antonin Artaud e o teatro. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 615-644, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p615/pdf_10. Acesso em: 30 out. 2017.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de. **Normas de Gênero e Heteronormatividade em uma Escola de Educação Básica em Aracaju**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

O QUE são as ondas do Feminismo? **QG feminista**, 8 mar. 2018. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismo-eeed092dae3a>. Acesso em: 10 ago. 2018.

PETRY, Analídia R; MEYER, Dagmar Elisabeth E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.

PICCHETTI, Yara de Paula. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PINO, Aline M. de Oliveira. **Diversidade sexual e educação: uma relação de desafios e Possibilidades**. Natal: IFRN, 2017.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. Antes se fez o verbo: uma aproximação conceitual da leitura. In: PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012. p. 14-38.

POR QUE 17 de maio é o Dia Internacional contra a Homofobia? **Veja**, 17 maio 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tveja/em-pauta/por-que-17-de-maio-e-o-dia-internacional-contra-a-homofobia/>. Acesso em: 30 set. 2018.

QUEIROZ, Karla da Silva. **A Unidade de Ensino Descentralizada da ETEFRN em Mossoró/RN: contextualização histórica e práticas de formação**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

QUEIROZ, Karla da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. O ensino técnico Federal Brasileiro no limiar da Nova República: caminhos do PROTEC. **Holos**, Natal, v. 3, p. 123-131, set. 2017a. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5771/pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

QUEIROZ, Karla da Silva; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Implantação da UNED/ ETEFRN em Mossoró: a primeira expansão da educação profissional no Rio grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 170-181, 2017b. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6329/pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado. In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RANNIERY, Thiago. Currículo, socialidade *queer* e política da imaginação. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 51-67, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30593>. Acesso em: 28 out. 2017.

REIS, Tony (org.). **Manual de comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI /GayLatino, 2018. Disponível em: <<http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

REIS, Tony. Gênero e LGBTfobia na educação. In: ANDRADE, Leila; CATELLI JR, Roberto (org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 117-124.

RODRIGUES, Carla. Nós, o falo e a escuta. Dossiê: a psicanálise entre feminismos e femininos. Velhas discórdias, novas aproximações. **Cult.** São Paulo, n. 238, p. 36-39, set. 2018.

RODRIGUES, Tássio Acosta. **Morrer para nascer Travesti**: performatividades, escolaridades e a pedagogia da intolerância. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo estado d a arte em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 - 50, set./dez. 2006.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil**: apontamentos para pensar os currículos. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Diversidade sexual: fonte de opressão e de liberdade no capitalismo. **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 1, p. 8-20, jan./abr. 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEMANA ARCO-ÍRIS. **Bom dia Mossoró**. Mossoró: TCM 10 HD, 26 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w462_36m7BE>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA, Cibelle Celestino. **A teoria das cores de Newton**: um estudo crítico do livro I do Opticks. 1996. 141 f. Dissertação (Mestrado em Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<https://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria%20das%20cores%20de%20newton.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 49-69.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2016.

SZYMANSKI, Heloiza. A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloiza (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI,

Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**. A prática reflexiva. 4 ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-61.

STERLING, Anne Fausto. **Os cinco sexos**: porque macho e fêmea não são o bastante. The Sciences, March/April 1993, p. 20-24.

TIBURI, Márcia. A democracia de gênero que queremos. In: SADER, Almir (Org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2016. p. 217-228.

TOURINHO, Francis Solange Vieira et al. **Glossário da diversidade**. Santa Catarina: UFSC, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 175p.

TRUMP proíbe ‘transgênero’ e outras 6 palavras em documentos de órgão de saúde dos EUA, diz jornal. **G1**, 16 dez. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/trump-proibe-transgenero-e-outras-6-palavras-em-documentos-de-orgao-de-saude-dos-eua-diz-jornal.ghtml>. Acesso em: 17 dez. 2017.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNHCHR. United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. **Nascidos livres e iguais**: orientação sexual e identidade de gênero no regime internacional de direitos humanos. Nova York e Genebra, 2012, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndEqualLowRes_Portuguese.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.

VEREADORES de Apodi, RN, aprovam lei que proíbe discutir ‘ideologia de gênero’ em ambiente escolar. **Rede News 360**, 01 dez. 2017. Disponível em: <http://redenews360.com.br/2017/12/vereadores-de-apodi-rn-aprovam-lei-que-proibe-discutir-ideologia-de-genero-em-ambiente-escolar>. Acesso em: 10 jan. 2018.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

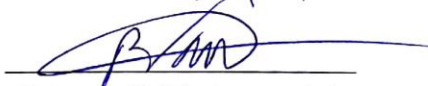
YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, JAILTON BARBOSA DOS SANTOS
CPF ou matrícula: 1194986, representante legal da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, localizada no endereço Rua Raimundo Firmino de Oliveira, n. 400, Conjunto Ulrich Graff, Mossoró-RN, venho, por meio deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: “Diversidade de gênero na escola pública: o caso da Semana Arco-Íris no IFRN/Mossoró”, sob a responsabilidade da pesquisadora Katamara Medeiros Tavares Melo e orientação dos Professores Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes e Dr. Francisco das Chagas Silva Souza, vinculada à Pós-Graduação em Ensino – Posensino, associação ampla entre UERN/IFRN/UFERSA, a ser realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus Mossoró, RN.

Mossoró, RN, 18/09/2018



Assinatura e Carimbo do responsável.

Jailton Barbosa dos Santos
Diretor-Geral do Campus Mossoró
Delegação de Competência
Portaria nº 1088 2018-Reitoria IFRN

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

Mestranda: Katamara Medeiros Tavares Melo

Orientadora: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes

Coorientador: Dr. Francisco das Chagas Silva Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar, como colaboradora, da Pesquisa “Diversidade de gênero na escola Pública: o caso da Semana Arco-Íris no IFRN”, sob a responsabilidade da pesquisadora Katamara Medeiros Tavares Melo e orientação dos Professores: Dra. Verônica Maria de Araújo Pontes e Dr. Francisco das Chagas Silva Souza. A investigação pretende compreender os impactos da Semana Arco-Íris quanto a abordagem das temáticas diversidade sexual e de gêneros no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas abertas sobre suas concepções e vivências a respeito da Semana Arco-Íris do IFRN, Campus Mossoró. Portanto, suas informações serão de grande relevância para a pesquisa. A qualquer momento, o Sr. (a) poderá desistir de participar desta entrevista e/ou se abster de responder às perguntas, caso as julgue como invasivas ou constrangedoras. O (a) Sr. (a) não terá despesa e não receberá remuneração pelas informações prestadas. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, no endereço: R. D. Isaura Rosado, n. 5, Abolição III, Mossoró/RN e pelos telefones: (84) 98623-6142 ou 99698-5872.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora pretende desenvolver e porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em colaborar com o projeto, sabendo que não vou ganhar nada financeiramente. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/ ____/ ____

 Assinatura do participante

 Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO A – Carta convite para a I Semana Arco-Íris, edição 2016



CARTA CONVITE

Aos grêmios da Rede de Grêmios do IFRN,

A sociedade atual passa por uma época do avanço do conservadorismo e de recessão de direitos e conquista históricas. Esse cenário atinge fortemente as minorias sociais, que são todos os dias deslegitimadas e sofrem todo tipo de violência.

Tendo em vista essa situação o **Grêmios Estudantil Valdemar dos Pássaros**, em parceria com o **Núcleo de Artes do IFRN Campus Mossoró**, organiza a **I Semana Arco-Íris** no IFRN Campus Mossoró. A semana vai de 25 à 30 de julho e tem como objetivo levantar o debate e a luta contra a LGBTfobia no campus e em todos os espaços. Será um evento à cima de tudo político e de formação, para que os alunos do IFRN saiam da instituição levantando a bandeira da igualdade de direitos em qualquer situação.

A participação de todos é muito importante para que possamos fazer um evento plural e construtivo. Por isso o Grêmios Estudantil Valdemar dos Pássaros estende o convite de participação aos grêmios que compõem a Rede de Grêmios do IFRN.

Certos de resposta positiva, aguardamos todos ansiosamente.

Saudações,

Diretoria do Grêmios Estudantil Valdemar dos Pássaros.

ANEXO B – Programação I Semana Arco-Íris, edição 2016

Programação da I Semana Arco-Íris (IFRN – Campus Mossoró)

Exposição das fotos do “Encontro Somos Todas as Cores”, tiradas pelo fotógrafo Higor Lira especialmente para essa semana, no hall de entrada permanentemente.

Dia 25/07/2016:

14:50 às 16:30, no Auditório do campus Mossoró: Mesa de abertura com representantes das entidades: IFRN (Jailton Barbosa dos Santos), GEVP (Sara Rebeca), CRESS-RN (Sônia Melo Feitosa), UBES (Pedro Correia), Dê Bandeira (Nilson Florentino) e Conselho Regional de Psicologia (Rodrigo Oliveira).

18:00 horas, no Centro de Convivência do IFRN-MO: Sarau das Cores com a participação especial da Drag Queen Amber.

Dia 26/07/2016:

10:30 às 12:00, no Auditório: Mesa sobre políticas públicas, educação e LGBTFOBIA, com a presença de Iago Fernandes (Assistente Social); (Coletivo LGBT Dê Bandeira); e Pedro Brendo (Ex-membro do SINASEFE).

Intervalos culturais (08:30; 10:30; 14:30; 16:20; e 20:30): Rádio DEXCONSTRUÍDA

Dia 27/07/2016:

Intervalos Culturais

A partir das 14:50: Mesa TRANS com a presença de Myrlla (Núcleo de Mulheres da UERN); Érika Souza (Professora transexual da Rede Estadual de Ensino do Ceará); Lana Júlia (Estudante transexual do IFRN-CNAT); Nicolas Gomes (Estudante transexual do IFRN-CNAT)

16:30, na quadra de areia do IFRN-MO: QUEIMAY.

Dia 28/07/2016:

Intervalos Culturais

10:30, no Centro de Convivência: Roda de conversa Trocando Experiências

16:30 no Auditório: Mesa sobre a arte no combate a LGBTFOFIA com a presença do Prof. Sandro Soares (Cine Queer, UERN), Higor Lira (Fotógrafo) e Felipe (Coletivo TRANS).

18:40 no Auditório: Estreia do CINEDEBATE com o filme CRAZY, contando com a participação do Prof. Sandro Soares e ... (Dê Bandeira)

Dia 29/07/2016:

10:30 às 12:00: Roda de Conversa sobre novos arranjos familiares com a presença de uma família homoafetiva.

16:30 às 18:00: Roda de Conversa sobre novos arranjos familiares com a presença de uma família homoafetiva.

21:00, na Mansão Ventura: Festa Além do Arco-Íris com a participação das Drags Queens: America Bracchi, Minversa Delbiablo e Amber Hudson.

ANEXO C – Galeria de fotos da I Semana Arco-Íris, edição 2016. “Encontro Somos Todas as Cores”, tiradas pelo fotógrafo Higor Lira, especialmente para a I Semana Arco-Íris



