UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

MARIA LUIZA SOARES LOPES

FRAGMENTOS DE EXISTÊNCIAS EM RESISTÊNCIA: GÊNERO E SEXUALIDADE EM CENA NO GRUPO ANDALUZ DE TEATRO DO IFRN/MO

MOSSORÓ-RN
2022

MARIA LUIZA SOARES LOPES

FRAGMENTOS DE EXISTÊNCIAS EM RESISTÊNCIA: GÊNERO E SEXUALIDADE EM CENA NO GRUPO ANDALUZ DE TEATRO DO IFRN/MO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito à obtenção do título de Mestra em Ensino.

Orientadora: Profª. Dra. Simone Maria da Rocha

MOSSORÓ-RN
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

L864 Lopes, Maria Luiza Soares.
Fragmentos de existências em resistência: gênero e sexualidade em cena no grupo Andaluz de teatro do IFRN/MO / Maria Luiza Soares Lopes – Mossoró, RN, 2022.
146 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 Semi-Árido, 2022.
Orientadora: Profa. Dra. Simone Maria da Rocha.

1. Gênero e sexualidade 2. Narrativa autobiográfica 3. Ensino de Teatro I. Título.

CDU: 305:792.02

FRAGMENTOS DE EXISTÊNCIAS EM RESISTÊNCIA: GÊNERO E SEXUALIDADE EM CENA NO GRUPO ANDALUZ DE TEATRO DO IFRN/MO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada no dia 28 de março de 2022, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
SIMONE MARIA DA ROCHA
Data: 03/12/2024 10:12:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Simone Maria da Rocha, Dra. – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

gov.br Documento assinado digitalmente
LUCIANE DE CONTI
Data: 05/12/2024 11:02:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Luciane De Conti, Dra. – Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

gov.br Documento assinado digitalmente
FRANCISCO VIEIRA DA SILVA
Data: 03/12/2024 15:40:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Francisco Vieira da Silva, Dr. – Examinador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

MOSSORÓ-RN
2022

Ao meu irmão Luiz e meu cunhado Joatã, por me ensinarem que o amor tem todas as cores do arco-íris...

A Jeniffer e Ivonez, que se foram para longe de nós e hoje brilham no céu das estrelas nuartianas...

AGRADECIMENTOS

É chegado o fim de um ciclo que traz impregnado em si anos de sangue, suor e muitas lágrimas. Apesar da minha relutância inicial em tornar textual a minha gratidão às/aos que fizeram parte desse processo, senti que precisava registrar o quanto essa rede de apoio foi importante para que eu chegasse até aqui, viva e pulsante, a despeito de todas as dificuldades que encontrei pelo caminho. Seguem então as minhas palavras de gratidão...

À deusa mãe universal, criadora de todas as coisas, por ter sido meu colo e meu abrigo nos dias de solidão e solitude. A crença em sua existência e a certeza de que ela é a mãe maior que me guia, me sustentaram em muitos dias de dor nos últimos anos.

À minha guia espiritual, a quem carinhosamente apelidei de Margarida, que precisou puxar a minha orelha algumas vezes e em outras me acolher e me ouvir. Era a ela que eu recorria nos dias em que as coisas apertavam e eu me sentia insegura, frustrada, incapaz. A ela e a todas e todos as/os guias espirituais que me acompanham e me auxiliam, gratidão!

Às mulheres que vieram antes de mim, minhas ancestrais, que me trouxeram o sopro do conhecimento e a força da luta. Gratidão por terem me conduzido ao lugar em que estou hoje de mulher livre e dona do meu corpo e da minha vida.

Às pessoas de carne e osso que tornaram possível a minha existência, minha mãe Rosineide e meu pai Luiz, que lutaram arduamente para criar nove filhos e nos ofertar muito amor e uma educação de qualidade, que nos permitisse ter uma vida mais confortável do que a que eles tiveram. Eu honro cada instante de luta dos meus pais para que nós não apenas sobrevivêssemos, mas nos tornássemos seres humanos íntegros, inteligentes, críticos e empáticos.

Às minhas irmãs Daniele e Carol e meus irmãos Rodrigo, João, Daniel, Rodolfo, Leonardo e Luiz, que me ensinaram a viver em coletivo e a respeitar as diferenças. Cada uma e cada um, à sua maneira, tem sua parcela de contribuição na minha formação e no processo de construção desse trabalho.

Às minhas sobrinhas Maria Mariana, Maria Beatriz, Laura, Maria Júlia, Lícia, Maria Tereza e Letícia e meus sobrinhos Daniel Segundo, Estevão, Benjamin, Guilherme e Ravi, por terem se tornado a minha razão de viver, meu maior orgulho, o maior amor que já fui capaz de sentir em vida.

Ao meu companheiro, amor das minhas vidas, que me fez enxergar em cores novamente, quando tudo estava coberto de cinza, nos períodos mais críticos da pandemia. Em

meio ao caos, ganhei de presente do universo um homem íntegro, atencioso, amoroso, um companheiro de vida e de luta. Gratidão por me fazer leve, por ser livre comigo, por me dar a mão e nunca soltar. A conclusão desse trabalho ancora-se fortemente em todo o apoio que você tem me dado nos últimos meses. Gratidão por cada bilhetinho deixado na minha mesa de trabalho, me incentivando a persistir, me lembrando que sou capaz. Te amo infinitos!

À família que meu companheiro me trouxe de presente, por cada palavra de incentivo e afeto e por compreenderem a minha ausência nos últimos meses.

À minha filha gata Luna, única companheira que tive durante muitos meses de pandemia, minha parceira e fiel escudeira. Gratidão por ser esse serzinho tão incrível que me ama incondicionalmente e permanece ao meu lado nos dias de sol e chuva. O que seria de mim sem você, não é verdade?

Às minhas grandes amigas e grandes amigos, as/os que permaneceram depois de dois anos de isolamento e sobreviveram aos meus períodos de afastamento. Para não ser injusta e correr o risco de esquecer alguém, citarei o nome das/dos mais próximos, que acompanharam mais de perto essa jornada: Raimundo, Lívia, Dennis e Lara. Em nome de vocês, agradeço todas/os as/os demais que não me abandonaram nesse processo.

Um agradecimento especial à minha amiga Ana Maria e meu cunhado Joatã, por terem sido meu sustento e minha maior fonte de incentivo e auxílio na construção desse trabalho. Nem em mil anos eu conseguiria agradecer a vocês pela leitura atenta, pelas sugestões e, especialmente, pelo suporte emocional que me deram todos esses anos.

Ao professor Marco Camarotti (*in memoriam*), por ter me apresentado à arte-educação e contribuído para que eu me encontrasse também como professora. Nunca esquecerei seus ensinamentos, mestre! Sei que você segue sempre comigo, por onde eu for. Espero que, onde quer que esteja, tenha orgulho da mulher e da professora que hoje sou.

À minha orientadora Simone e a todas as companheiras e companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas Autobiográfica em Educação (GEPNAE/UFERSA) por todas as contribuições nesses anos de pesquisa e por terem me acolhido em todas as crises de choro e desespero.

Às/os protagonistas desta pesquisa, por tanta generosidade e acolhimento nas entrevistas e em todos os processos que se seguiram a elas. Serei eternamente grata!

À banca de qualificação, professora Verônica e professor Vieira, que trouxeram novos olhares e excelentes contribuições para este trabalho e foram de grande auxílio para que ele pudesse chegar onde chegou.

À banca da defesa, professora Luciane e professor Vieira, por terem aceitado ofertar as suas contribuições à conclusão deste trabalho.

À minha psicóloga, Genesí, por não ter desistido de mim, por ter me feito amadurecer e por ter me ensinado a lidar com a ansiedade e a depressão de modo que fosse possível que eu concluísse esse trabalho e que me orgulhasse de cada página aqui escrita.

Às/aos estudantes que estiveram e que estão ao meu lado no Núcleo de Artes e no Grupo Andaluz de Teatro do *Campus* Mossoró. Sem vocês nada disso existiria. Vocês me fazem acreditar que um mundo melhor é possível. E que nós estaremos juntas/os nele.

À todas as minhas companheiras de luta e de resistência, as mulheres que me acompanham nas ruas e que não se calam, nem se calarão, gratidão por me fortalecerem e por serem o coletivo que se levanta na luta por direitos e no combate a todos os formatos de preconceito e violência.

Aos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma, pelos investimentos em educação que marcaram a história do nosso país. Devo a vocês uma imensa gratidão pela oportunidade de me submeter a um concurso para um instituto federal, me tornar professora e hoje também aluna desse mesmo instituto. Ter vivido tudo isso e saber que é possível renova as minhas esperanças de que novos tempos chegarão muito em breve.

Por fim, quero dizer que cada linha escrita nesse trabalho foi resultado do enfrentamento de muitos medos, frustrações e alguns traumas. A sensação de insuficiência e de fracasso foi minha companheira fiel. Mas aqui estou e posso dizer que venci! Já são dois anos de isolamento social e quase três de tratamento da ansiedade e da depressão. Dois anos em que vejo o Brasil ser destroçado pela pandemia de Covid-19 e quase quatro anos que somos reféns do pior e mais corrupto governo da história do país. E nos últimos meses, nós que acreditávamos que sairíamos pessoas melhores dessa pandemia, vimos o mundo entrar em guerra. Concluir o mestrado é, para qualquer pessoa nesse momento, um exercício de resistência. E resistiremos! Pelas que vieram antes de nós. E por aquelas que ainda virão.

Seus pais gritam que meninas lésbicas, meninos bichas e menines trans não podem frequentar a escola, mas essas crianças sabem que carregam a bala dentro de si. [...] Agora falo a vocês, crianças da bala, e digo: a vida é maravilhosa, estamos esperando vocês, nós, os caídos, os amantes do peito perfurado. Vocês não estão sós.

(Paul Preciado)

RESUMO

Os estudos de gênero vêm promovendo, desde a década de 1960, uma série de discussões e pesquisas que têm se dedicado à desnaturalização das formas sociais pelas quais enquadramos expressões de gênero e sexualidade. Esse movimento se dá contra um projeto social com fortes implicações na escola que estabelece no gênero as relações de poder. Diante disso, a presente dissertação objetiva analisar, a partir das narrativas autobiográficas, as percepções e construções subjetivas sobre gênero e sexualidade de discentes LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e todas as demais nuances de gênero e sexualidade), integrantes do Grupo Andaluz de Teatro (IFRN/Mossoró), no processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor" (2015 a 2018). De abordagem qualitativa, compreendida a partir dos escritos de Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986), nosso trabalho se utiliza da pesquisa autobiográfica como método, ancorando-nos em referências como Nóvoa e Finger (2010); Passeggi (2011; 2014); Larrosa Bondía (2004) e Bourdieu (2006). A constituição dos dados aconteceu a partir de entrevistas narrativas e, para elaboração dos roteiros, debruçamo-nos sobre a obra de Jovchelovitch e Bauer (2002). Dessa forma, buscamos estimular entre as/os três discentes entrevistadas/os a narração de experiências de vida pessoal e acadêmica que tenham significados no seu processo de percepção e elaboração das noções de gênero e sexualidade durante a montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor". Uma vez concluída a coleta e construção dos dados, esses foram analisados considerando o papel da escola no processo de elaboração das subjetividades das/dos estudantes. As categorias de análise que emergiram com maior intensidade no trabalho dizem respeito à dificuldade de reconhecer a si mesma/o como pessoa LGBTQIA+ e ao processo de construção dessa identidade; a violência, o estigma e a exclusão como parte de suas vivências escolares nos anos iniciais; o medo, a angústia e os processos de adoecimento mental vivenciados; a escola como espaço de reprodução de violências; as lutas solitárias, na condição de pessoas invisibilizadas, tendo a visibilidade atrelada ao contexto em que são colocadas em situações de vulnerabilidade e exclusão ou sendo alvo de piadas e chacotas. Essas narrativas nos apontam caminhos para repensar práticas que têm reforçado a normatividade de gênero e sexualidade na escola e produzido uma cultura de micro e macro violências diárias contra pessoas LGBTQIA+.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade; Narrativa autobiográfica; Ensino de Teatro.

ABSTRACT

Gender studies have been promoting a series of research and discussions dedicated to the denaturalization of social mechanisms in which we frame expressions of gender and sexuality since the 1960s. This movement takes place against a social project with strong implications in schools which establishes power relations in gender. With that in mind, this dissertation aims to analyze the perceptions and subjective constructions about gender and sexuality of LGBTQIA+ (Lesbians, Gays, Bisexuals, Transexuals, Transvestites, Queer, Intersexual, Asexual and all the other nuances of gender and sexuality) students from their autobiographical narratives. The subjects of this study are students who took part in the Theatrical Group Andaluz (from IFRN School in Mossoró, Brazil), during the production of the show "Fragmentos da Dor" (Fractions of Pain) from 2015 to 2018. With a qualitative approach, based upon the studies of Bogdan & Biklen (1994) and of Lüdke & André (1986), our study uses autobiographical research as a method, taking as reference the works of Nóvoa & Finger (2010); Passeggi (2011; 2014); Larrosa Bondía (2004) and Bourdieu (2006). The data collection was done through narrative interviews and to elaborate the scripts, we focused on the studies of Jovchelovitch & Bauer (2002). In the interviews, we encouraged the three participating students to narrate some personal and academic life experiences that have meaning in their process of perception and elaboration of the notions of gender and sexuality during the production of the theatrical show "Fragmentos da Dor". Once the collection and construction of the data was concluded, they were analyzed considering the role of the school in the process of elaborating the subjectivities of the students. The analysis categories which emerged with greater intensity concern the difficulty of recognizing oneself as a LGBTQIA+ person and the process of building this identity; violence, stigma, and exclusion as part of their school experiences in the early years; fear, anguish and mental health problems experienced; school as a place of violence reproduction; the lonely struggles, in the condition of an invisible person, having their visibility linked to the context they are put in, of vulnerability and exclusion, or being the target of jokes and bullying. These narratives show us ways to rethink the practices that reinforce gender and sexuality normativity in school, producing a culture of daily micro and macro violence against LGBTQIA+ people.

Keywords: Gender and sexuality; Autobiographical narrative; Theater Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Bastidores de uma apresentação de dança com a tia Cléia.....20
Figura 2 - Reunião do grupo de pesquisa no Pátio de São Pedro, em Recife,.....23
Figura 3 - Integrantes do NuArte Mossoró no IFRN Campus Natal Central.....26
Figura 4 - Cena do banheiro na performance O Monstro do Armário.....39
Figura 5 - Cena do banheiro na performance O Monstro do Armário.....40
Figura 6 - Cena Maldita Geni.....53
Figura 7 - Performance O Mostro do Armário.....54
Figura 8 - Performance O Monstro do Armário.....54
Figura 9 - Fragmentos da Dor - Prólogo.....55
Figura 10 - Fragmentos da Dor - Cena 1 - Mulheres.....57
Figura 11 - Fragmentos da Dor - Cena 2 - Racismo.....58
Figura 12 - Fragmentos da Dor - Cena 5 - Padrões de Beleza.....59
Figura 13 - Fragmentos da Dor - Cena 4 - Transfobia.....60
Figura 14 - Fragmentos da Dor - Cena 5 - Loucura.....61
Figura 15 - Fragmentos da Dor - Cena 6 - Lesbofobia.....62
Figura 16 - Fragmentos da Dor - Cena Final - Amor e Dor.....64

SUMÁRIO

CAMINHOS DE PESQUISA, UMA INTRODUÇÃO.....13

1 ENTRE O SER E O TORNAR-SE: O QUE ME MOVEU ATÉ AQUI.....18

1.1 APRENDI A CAMINHAR DANÇANDO.....19
1.2 SER ARTISTA E/OU SER DOCENTE?.....21
1.3 QUANDO OS VENTOS ME LEVARAM DE VOLTA À MOSSORÓ.....24

2 O MONSTRO DO ARMÁRIO: DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR.....28

2.1 ENTENDENDO SIGLAS E CONCEITOS.....29
2.2 ESCOLA – ESPAÇO DE ACOLHIMENTO OU REPRESSÃO?.....34

3 ONDE POUSA ESSA HISTÓRIA – O IFRN *CAMPUS* MOSSORÓ.....43

3.1 112 ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....44
3.2 TEATRO E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NO *CAMPUS* MOSSORÓ.....47

4 EXISTIR PARA PODER RESISTIR – A HISTÓRIA DO GRUPO ANDALUZ DE TEATRO.....50

4.1 DE QUANTAS DORES SOMOS FEITOS? – O PROCESSO DE MONTAGEM.....52
4.2 FRAGMENTOS DA DOR – UMA VIA DOLOROSA EM SEIS ATOS.....56

5 TRILHAS E BAGAGENS – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA…65

5.1 FALAR DE SI, FALAR DA/DO OUTRA/O – PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA COMO MÉTODO.....66
5.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....69
5.2.1 Entrevistas Narrativas.....69
5.2.2 Quem conta essa história? De onde fala?.....71

6 SOBRE VOZES SILENCIADAS – AS NARRATIVAS DAS/DOS ESTUDANTES DISSIDENTES.....73

6.1 “FODA-SE! SOU VIADO MESMO” – AS NARRATIVAS DE JOÃO PEDRO.....74
6.2 “EU SAÍ DE UMA BOLHA PRA VER O MUNDO” – AS NARRATIVAS DE DIANA.....88
6.3 “SER QUEM VOCÊ É É SER O QUE VOCÊ QUER SER” – AS NARRATIVAS DE LILLY.....102
6.4 ONDE ESSAS HISTÓRIAS SE CRUZAM – CATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGEM DAS NARRATIVAS DISCENTES.....112

DE ONDE PARTIMOS E ONDE CHEGAMOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119

REFERÊNCIAS.....123

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....127

ANEXO – ROTEIRO DO ESPETÁCULO FRAGMENTOS DA DOR.....129

CAMINHOS DE PESQUISA, UMA INTRODUÇÃO

"Não tem amor que não doa, não tem dor que não ame."
(Fragmentos da Dor, Cena Final – Amor e Dor)

O Grupo Andaluz de Teatro iniciou suas atividades no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Mossoró (IFRN/MO) no segundo semestre de 2013. Criado pela professora Ana Luiza Palhano Campos Silva, o objetivo do grupo era reunir as/os estudantes que se interessassem por desenvolver habilidades mais específicas da linguagem de Teatro. Com o remanejamento da referida docente para o *Campus* Santa Cruz (IFRN), em 2015, eu, a autora desta dissertação, professora Maria Luiza Soares Lopes, a substituí na disciplina de Arte-Teatro e na coordenação do grupo. A partir de então, considerando a minha experiência em diversos campos artísticos e sob minha orientação, as/os estudantes decidiram ampliar a formação para outras linguagens artísticas. Assim, o "Andaluz" começou a organizar e experienciar atividades em dança, música, circo e literatura, promovendo eventos no *campus* em parceria com o Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, como os intervalos culturais, oficinas e apresentações artísticas.

Nas suas atividades, o grupo tem privilegiado discussões sobre o direito à diferença e o respeito à dignidade humana, trazendo temáticas sobre questões de gênero e sexualidade, relações étnico-raciais, pessoas com deficiência, entre outras, como centro dos eventos realizados. Nesse contexto, ainda no ano de 2015, o Andaluz iniciou o processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor", que envolveu alguns desses temas citados anteriormente e proporcionou uma discussão mais aprofundada sobre eles.

Debruçando-se sobre narrativas autobiográficas de "andaluzianos/as", o presente trabalho irá investigar como as experiências discentes no processo de montagem desse espetáculo influenciaram nas compreensões de gênero e sexualidade das/dos estudantes LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais e todas as demais nuances de gênero e sexualidade). O grupo de discentes a ser investigado participou do processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor", entre os anos de 2015 e 2018.

Desde sua formação, o Grupo Andaluz promoveu atividades artístico-culturais dentro do *Campus* Mossoró. Objetivando expandir essas atividades e alçá-las além dos muros da escola, surgiu, em 2016, por meio de projeto submetido ao Edital nº 03/2016 da Pró-Reitoria de Extensão do IFRN, o Núcleo de Artes do *Campus* Mossoró – NuArte/MO. O edital supracitado fazia parte do Programa Institucional de fomento a Arte, estabelecendo um

conjunto de diretrizes para apoiar a criação dos Núcleos de Arte nos *campi* do IFRN, dentre elas:

> [...] desenvolver atividades centradas no desenvolvimento e na exploração de linguagens artísticas; não se restringir exclusivamente a criação de grupos artísticos, como também, contribuir para a formação artística, cultural, cidadã e crítica de estudantes e comunidade externa, através de Oficinas, Palestras, Encontros com Artistas Potiguares, Minicursos, Exposições, Festivais, Recitais, entre outros; realizar atividades de extensão em sintonia com o ensino e a pesquisa; destinar parte de suas atividades junto à comunidade ou segmentos sociais com baixo poder de acesso a bens culturais (escolas públicas, bairros periféricos, entre outros); sejam organizados em forma de Núcleos históricos, produtores e disseminadores de arte e cultura [...] (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2016, n.p).

O NuArte/MO iniciou suas atividades em junho de 2016, com a realização do I Encontro de Filosofia, Artes e Ciências do IFRN/MO – EFAC. Desde sua criação, o núcleo tem reunido docentes, discentes e técnicas/os-administrativas/os que buscam desenvolver uma proposta interdisciplinar de atividades artístico-culturais, formação e fomento à criação e manutenção de coletivos artísticos.

Após o edital supracitado, o NuArte/MO passou a abranger não apenas o Andaluz, mas outros grupos artísticos que se desenvolveram dentro da instituição nesse período ou posteriormente, motivados pelas ações do núcleo. Para organizar as diversas atividades, optou-se por uma metodologia de trabalho que tem como um dos princípios básicos a organização colaborativa, a construção coletiva das atividades e a horizontalidade das relações, sob minha coordenação e da professora Euza Raquel de Sousa (Filosofia).

Atualmente, o núcleo conta com as assessorias de Pesquisa e Filosofia, Audiovisual, Música, Dança, Teatro, Artes Visuais, Literatura, Social e Comunicação. Dentro dessas assessorias, funcionam grupos como a Banda Sem Retorno, a Companhia de Dança PassoComPasso, o Grupo Andaluz de Teatro, o Coletivo TheatrON, o Núcleo de Poesia e Escrita – NUPE, o NuAv – Núcleo de Audiovisual e o Mescla – Grupo de Desenho e Fotografia. Cada um destes é orientado por uma/um professora/or do *campus*, sendo apenas dois da área de Arte e outras/os das áreas de Filosofia, Língua Portuguesa, Física, Química e Desenho Técnico.

O núcleo é aberto à participação de toda a comunidade acadêmica, mas há uma predominância de atividades de ensino extracurriculares desenvolvidas especialmente com estudantes dos cursos técnicos integrados, tendo, portanto, majoritariamente, jovens na faixa etária de 14 a 18 anos. Há também o estabelecimento de parcerias com outros núcleos

institucionais e coletivos de cultura da cidade, resultando na realização de diversas atividades no *campus* e fora dele.

Reconhecendo-se o grande potencial mobilizador da arte, a ênfase no respeito à diferença e a interferência direta das atividades do NuArte e do Andaluz na rotina das/dos estudantes, diversificando e expandindo os seus espaços de aprendizagem e mobilizando habilidades outras, estabelecemos as questões centrais da pesquisa: qual a importância das discussões sobre gênero e sexualidade abordadas durante o processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor" para as percepções e construções subjetivas dos sujeitos LGBTQIA+ que dele participaram? Como essa experiência contribuiu para sua formação pessoal, social e acadêmica? De que forma esses sujeitos, ao narrarem suas experiências, (re)elaboram sentidos e (re)significam suas vivências juvenis? Em que contexto se inserem as atividades do Grupo Andaluz de Teatro dentro do IFRN? De que modo o ensino de teatro consegue construir espaços de resistência e de constituição de si, frente à estrutura escolar vigente na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?

Estabelecidos esses questionamentos, investigamos, a partir de narrativas autobiográficas das/dos estudantes, como as atividades do Grupo Andaluz de Teatro são percebidas por esse grupo de pessoas. O intuito foi criar espaços de estímulo e escuta das vozes das/dos estudantes, parte essencial das atividades do grupo, para que pudessem narrar sua própria história e se reconhecerem como sujeitos partícipes e, ao mesmo tempo, reflexivos e conscientes sobre a sua prática e as suas vidas.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar, a partir das narrativas autobiográficas, as percepções e construções subjetivas sobre gênero e sexualidade de discentes LGBTQIA+ do Grupo Andaluz de Teatro no processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor". A pesquisa envolve também como objetivos específicos (1) compreender a função da escola na formação dos sujeitos LGBTQIA+; (2) refletir sobre as atividades do Andaluz no contexto do IFRN, na perspectiva de uma formação integral das/dos estudantes, (3) perceber a importância das discussões levantadas no processo de montagem do "Fragmentos" para a formação pessoal, social e acadêmica das/dos estudantes LGBTQIA+ que dele participaram.

Considerando a produção de narrativas como um espaço de (re)elaboração de sentidos sobre a experiência e, portanto, de aprendizagem, esse trabalho se insere como uma proposta de pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e busca contribuir para o fortalecimento da autonomia da/o estudante e o protagonismo juvenil, a partir da reflexividade autobiográfica (PASSEGGI; FURLANETTO et al., 2014, p.

147-156). Acreditamos, assim, poder colaborar com a formação dessas/es estudantes, com o seu autoconhecimento e desenvolvimento de suas ações no mundo.

A opção por investigar as percepções e construções subjetivas sobre gênero e sexualidade dentre os diversos temas tratados no espetáculo “Fragmentos da Dor” parte de uma preocupação com a crescente onda conservadora na sociedade brasileira, que vem tentando excluir essas discussões do ambiente escolar, pautando-as como valores a serem trabalhados apenas na família e perseguindo professoras/es que se propõem a tratar tais temas. Assim, buscamos compreender qual a percepção das/dos estudantes LGBTQIA+ sobre essa discussão e visibilizar o resultado da análise de suas narrativas, permitindo, assim, refletirmos também sobre a função da escola nesse processo.

Destacamos a relevância social do tema proposto pela presente pesquisa, uma vez que permite o atravessamento de várias áreas do conhecimento (teatro, ensino, gênero e sexualidade) e se propõe a abrir a escuta a discentes da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, cuja participação em trabalhos acadêmicos com narrativas autobiográficas ainda é escassa. Além disso, a pesquisa se insere nas discussões mais atuais sobre a inclusão da temática nas escolas e as consequências das tentativas de silenciamento das pessoas LGBTQIA+.

Assim sendo, para a concretização deste trabalho, na primeira seção, apresentamos alguns recortes da minha trajetória e os caminhos percorridos até me tornar artista-docente. Damos ênfase a aspectos da vida pessoal e profissional, os conflitos com a docência e a chegada ao IFRN, mais especificamente ao *Campus* Mossoró, no ano de 2015. Trata-se de um princípio deontológico das histórias de vida a pesquisadora exercitar a escrita de sua própria história para então poder abrir-se a ouvir outras narrativas.

Já na segunda seção, trazemos uma discussão sobre dissidências de gênero e sexualidade em espaços de ensino, abordando alguns aspectos importantes, a saber: as polêmicas envolvendo o tema fomentadas por grupos mais conservadores da sociedade e como isso tem repercutido dentro da sala de aula. Além disso, apontamos o que diz a legislação brasileira sobre o tema e o que propõem as/os teóricas/os que defendem a importância dessa discussão adentrar os muros das instituições de ensino, tal qual o IFRN/MO, contexto do nosso estudo.

Na terceira seção, levantamos alguns apontamentos históricos sobre o IFRN, desde a fundação da primeira Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Natal e os desdobramentos até a criação dos Institutos Federais. Damos ênfase às informações sobre o *Campus* Mossoró e sobre as atividades artísticas desenvolvidas desde a sua inauguração.

A seção seguinte (quarta) é dedicada a descrever a trajetória do Grupo Andaluz de Teatro, desde a sua criação em 2013 e todo o processo de montagem e exibições públicas do espetáculo “Fragmentos da Dor”, objeto da nossa pesquisa.

A quinta seção destina-se a descrever a proposta metodológica da pesquisa, centrada nas narrativas autobiográficas das/dos estudantes. Tratamos de abordagem qualitativa, pesquisa autobiográfica como método e, em seguida, do instrumento utilizado para os procedimentos (entrevista narrativa). Apresentamos, ainda as/os participantes da pesquisa, a saber as/os estudantes integrantes do Grupo Andaluz de Teatro.

A seção seguinte (sexta) destina-se à análise das entrevistas narrativas. Nela são retomadas indagações relevantes, já tratadas em seções anteriores, para melhor construção dos dados da pesquisa.

Por fim, apontamos as considerações finais obtidas a partir de todo o processo de desenvolvimento do estudo, além de possíveis desdobramentos futuros que poderão instigar outros trabalhos.

Em relação à escrita do texto, optamos por usar a primeira pessoa do singular quando tratamos das experiências pessoais narradas a partir das minhas memórias e de todo o processo de elaboração subjetiva que emergiu delas. No entanto, ao trazermos as reflexões de teóricas/os sobre os temas tratados, e em todos os demais momentos, fizemos uso do plural, por compreendermos que o processo de elaboração textual se dá de maneira coletiva, em diálogo constante com as/os autoras/es, assim como na troca entre orientanda, orientadora e todas as demais pessoas que entrecruzaram os caminhos formativos durante o processo de escrita.

Nas páginas a seguir, buscamos articular aspectos pessoais, acadêmicos e sociais de pessoas que dividiram comigo e entre elas/eles medos, frustrações, algumas vitórias e muitos aprendizados durante dois anos. No início de cada seção, destacamos trechos de falas das/dos personagens, contidas no texto final do espetáculo “Fragmentos da Dor”. Como mediadoras desse processo, nos sentimos honradas pelo papel de tornar pública essa inesquecível experiência.

1 ENTRE O SER E O TORNAR-SE: O QUE ME MOVEU ATÉ AQUI

> "Tem que ter o desespero de quem foge, o olhar acabado
> de quem apanha pra que no fundo nasça a esperança..."
> (Fragmentos da Dor – Cena Final – Amor e Dor)

Era manhã de dezembro. Escrevia essas páginas enquanto tomava forma o Festival de Artes, evento de encerramento das disciplinas que produzem atividades artísticas durante o semestre no IFRN *Campus* Mossoró, coordenado pelo NuArte. Tentava conter o choro que me invadia enquanto recordava como cheguei até aqui. Olhei ao redor e vi pessoas cortando papéis, gravando cenas, ensaiando peças, preparando cenários. Penso no quanto a arte as mobiliza, as une, as transforma. Lembro que um dia eu pensei que esse lugar – o de professora – não era meu. E hoje... Hoje eu já nem sei se existiria sem ele.

Quando me perguntavam como me tornei professora, eu costumava repetir uma frase: "eu não escolhi a educação. A educação me escolheu". Essa afirmação, aparentemente prepotente, escondia na verdade um desejo de não me sentir responsável por essa escolha. Caso eu falhasse, poderia culpar o acaso, o destino, o universo. E eu falhei. Tantas e incansáveis vezes. Até perceber que o erro também era necessário ao meu crescimento e não era ele quem me faria desistir. E a partir dele eu aprenderia a assumir as consequências das minhas escolhas de vida. E que vida essa que me escolheu.

Compreendendo experiência sob o olhar de Larrosa Bondía, como tudo aquilo "[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca [...]" (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25-26), trago neste trabalho fatos que nos atravessamentos dos meus caminhos, inadvertidamente ou não, conduziram meus passos ao lugar de onde hoje falo. Para Passeggi, "[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se [...]" (PASSEGGI, 2011, p. 147), daí a importância de que eu me abra primeiro às minhas próprias narrativas para, em seguida, acolher as narrativas das/dos demais protagonistas desse trabalho.

Buscando desconstruir a "ilusão biográfica" (BOURDIEU, 2006) que elabora à posteriori uma linearidade entre eventos difusos da vida, essa primeira seção é um amaranhado de memórias não-lineares que atravessaram a mulher que fui/sou e me trouxeram a esse lugar de onde compartilho minhas vivências – fragmentos de histórias da infância, adolescência, juventude e idade adulta. Reflito sobre os atravessamentos da arte em meus caminhos e como a docência me chega e me ressignifica, ocupando as lacunas afetivas e

financeiras que a vida de artista não conseguiu preencher. Ao desnudar-me, enxergo-me e ouço-me com mais clareza. Talvez assim seja possível abrir minha escuta ao que as/os outras/os tem a me dizer.

1.1 APRENDI A CAMINHAR DANÇANDO

> "O amor que nos ensinaram em casa, nas escolas e nas ruas, no patamar da igreja e no alto do prédio onde dois amantes ficaram e onde outro solitário se jogou. Um amor sem dor..."
>
> (Fragmentos da Dor – Cena Final – Amor e Dor)

As minhas primeiras memórias de infância remetem à minha relação com as artes. Lembro que quando ainda firmava meus pés no chão, nos primeiros passos da minha aventura nessa existência, minha mãe já me matriculou numa academia de dança, meio a pedido meu, meio para satisfazer seus próprios anseios artísticos adormecidos pela rotina de mãe, esposa e bancária. E foi assim que, muito antes que eu soubesse ler ou somar, meu corpo aprendeu a se mover e a se comunicar. Eu aprendi a linguagem e os códigos da dança, a contagem, de um a oito, para que a coreografia fosse executada em sincronia com as demais parceiras de grupo. Eu tenho muito mais recordações desses ensaios do que da primeira infância na escola. A "tia Cléia do balé" se tornou a minha primeira referência de professora, de educadora, de aprendizagem pela afetividade, tanto que é a única desse período de quem lembro o nome até hoje. E jamais poderia esquecer. Lembro de que ela sempre fazia "jogos de aquecimento" usando brincadeiras infantis que tivessem muito movimento para que nos divertíssemos ao mesmo tempo em que nos preparávamos para a aula. Se eu fechar os olhos, ainda posso ouvir as nossas gargalhadas durante o aquecimento. Não sei se por isso, ou por outro motivo, até hoje uso brincadeiras infantis nos aquecimentos das minhas aulas de teatro. Talvez um dia eu deva contar isso à "tia Cléia".



Figura 1 - Bastidores de uma apresentação de dança com a tia Cléia

Os meus caminhos se seguiram na dança até os oito anos. Nessa idade, fui convidada para, pela primeira vez, vivenciar o universo do teatro numa peça espírita chamada “A Dama da Caridade”. Uma curiosidade sobre esse tempo é que o meu primeiro diretor de teatro é hoje meu amigo e colega de trabalho no IFRN, o professor Denilson Maia. Após anos afastados geograficamente, pude agradecer a ele por ter me apresentado a linguagem que transformou minha vida e minha história e apresentar às/aos minhas/meus alunas/os um dos responsáveis por hoje eu estar onde estou.

Apesar da paixão arrebatadora pelo teatro e o estímulo de estar aprendendo uma nova linguagem, o meu coração de menina inquieta, que me acompanha até os dias de hoje, não me permitiu abrir mão da dança e eu só fui somando uma atividade à outra. Sobre a escola, ainda não guardo memórias relevantes desse período. Apenas uma que me intriga e certamente me moveu aos caminhos de educadora: a minha facilidade em aprender e consequente inabilidade em lidar com colegas em dificuldades de aprendizagem. Ainda me pego pensando sobre aquela criança tentando fazer os colegas entenderem que era “muito fácil”, algo que para eles parecia um pequeno monstro. Levou um tempo até que eu entendesse que “ser indivíduo” também diz respeito a ter diferentes habilidades e inteligências. Foi aí que eu comecei a aprender sobre respeito à diversidade também. Quem dera nós, adultos, nos abríssemos a aprender assim como as crianças.

Nessa época, eu já tinha por volta de nove, dez anos. E um pensamento agora me intriga. A separação clara que eu fazia entre saber científico e prazer, alegria em aprender. Explico: ir para a escola era a minha obrigação, meu dever. Eu sabia que deveria estudar porque essas eram as expectativas dos meus pais e, socialmente, eu aprendi que era assim o curso natural da vida para que eu me tornasse "alguém" um dia. No entanto, ir para as aulas de dança e de teatro era a minha diversão, meu lazer, meu momento. Era quando eu me despia das obrigações e podia ser eu mesma, viver a ludicidade, o processo criativo, a experiência de troca coletiva. Durante muito tempo, para mim, escola e arte não dialogavam, não se interligavam, não se relacionavam. E como eu já sabia, desde muito cedo, que queria ser artista, repeti durante anos para mim mesma que eu jamais seria professora. Por isso, a frase "eu não escolhi a educação". Na verdade, eu não escolhi aquele modelo de escola da minha infância.

Minha jornada se segue, por vezes me dedicando mais ao teatro, por vezes à dança e algumas vezes precisando renunciar aos dois para me dedicar à escola ou mesmo porque a cidade em que fui morar com a família não oferecia aulas dessas linguagens para crianças ou adolescentes. Lembro que todas as vezes em que me distanciei era como se houvesse um vazio existencial na minha vida. As coisas pareciam ter perdido o sentido. As pessoas sempre comentam sobre como é difícil ser artista, mas ninguém considera o quanto é difícil para o artista *não ser* artista.

Há uma dualidade também muito presente nos discursos das pessoas com quem eu me relacionava nesse período, seja família ou amigas/os: quem tem boa aparência e é boa/bom no que faz tem a chance de se tornar artista e vai trabalhar na televisão. Quem não possui essas duas características tem a possibilidade de se tornar professora/or de Artes. Caberia aí então uma escolha, com base na aparência e naquilo que convencionaram chamar "talento". Por essa premissa, aquelas/es que escolhessem os caminhos da educação não poderiam/deveriam ser artistas, como se essas duas áreas fossem incompatíveis e facilmente dissociadas. Seria eu suficientemente boa para ser artista ou deveria "contentar-me" em ser professora? Haveria a possibilidade de encontrar-me no exercício de duas profissões?

1.2 SER ARTISTA E/OU SER DOCENTE?

"Pra ser
Um bom menino eu não sou páreo
Se todos esperam o contrário
O meu destino está traçado..."
(Fragmentos da Dor – Cena 2 – Racismo)

Alguns anos se passaram até que chega o tão aguardado momento de escolher para qual curso eu iria prestar vestibular. Até então, para minha família, o teatro e a dança eram as minhas "válvulas de escape", meus momentos de desopilar da rotina exigente da escola. Eu sempre fui uma boa aluna, com certa facilidade de aprendizagem, como relatei no item anterior. Nasci em Mossoró, mas me criei mudando de cidade de tempos em tempos, numa ciganice que me acompanha até os dias de hoje. Era sempre bolsista nas melhores escolas particulares das cidades onde morei, já que todos apostavam que minhas escolhas "naturais" seriam Medicina ou Direito. A essa altura, eu morava em Natal e estudava no tradicional Colégio Salesiano São José. Tenho gravada em minha memória a expressão do coordenador pedagógico quando eu anunciei: "vou fazer vestibular pra Artes Cênicas. Quero ser artista".

Em casa, a reação da minha família foi ainda mais difícil. Meu pai, àquela época ainda muito apegado a valores que hoje já não fazem mais tanto sentido pra ele, passou uma semana sem falar com ninguém, comunicando-se apenas por gestos. Quando falou, repetia constantemente que eu iria vender picolé na praia. Minha mãe, muito gentil e amorosa, disse que sabia que seriam caminhos difíceis e que ela estaria ali comigo para o que eu precisasse. Ela foi a única de toda a família que, desde o início, me deu o mínimo de suporte financeiro e emocional que eu precisava naquele momento.

Em fevereiro de 2003, eu adentrava a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife, como estudante do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas. Os cursos de bacharelado nessa área não eram (e ainda não são) tão comuns no Nordeste, então achei que não haveria maiores "inconvenientes" em me matricular num curso de licenciatura, mesmo sem desejar, ainda, dedicar-me à sala de aula.

Veio o primeiro dia de aula, disciplina de Introdução à Arte-Educação[1]. Entrei na sala, reparei nas cadeiras em semicírculo e no professor grande e sisudo a nos olhar e desejar boa tarde. Sentamo-nos. Suas primeiras palavras foram: "todos vocês sabem que esse é um curso de Licenciatura, não sabem? Então, se alguém aqui veio para essa sala de aula pensando em se tornar artista e não professor, eu peço que se retire imediatamente". Essas palavras foram como um soco no meu estômago. Meu impulso foi de me levantar no mesmo instante. Como ele poderia falar comigo daquele jeito? Quem ele pensava que era para destruir meu sonho?

Ele era o professor Marco Camarotti – ator, diretor de teatro e arte-educador, meu maior mestre e um pai que Recife me deu. Foi o homem que fez com que eu me apaixonasse

1 Arte-educação é hoje a expressão mais em uso para designar o ensino de arte no Brasil. A opção pelo termo advém da colocação das palavras "arte" e "educação" de maneira mais integrada.

pela arte-educação, que me convenceu a colaborar na escrita de um livro dele e me acompanhou por toda a minha vida acadêmica até o dia da sua partida. Foi também quem me apresentou o circo e fez com que meu coração se dividisse mais uma vez para que a dança e o teatro abrigassem também a linguagem circense. Eu não consegui me levantar daquela cadeira. Uma força inexplicável manteve meu espírito impulsivo e afrontoso dentro daquela sala. Camarotti se tornaria, futuramente, minha maior referência de professor, quem eu escolheria ser, se possível fosse.



Figura 2 - Reunião do grupo de pesquisa no Pátio de São Pedro, em Recife, com o professor Marco Camarotti e a estudante Anne Palmo

Quatro intensos anos se passaram. Eu vivia entre a rotina estafante da universidade e os trabalhos externos como artista e como professora de teatro. Abro um parêntese aqui para falar que o currículo do meu curso, à época, só alimentava a "dicotomia" artista/professor. Havia uma clara divisão entre as disciplinas relacionadas ao ensino, ofertadas pelo Centro de Educação (CE) e as disciplinas específicas, ofertadas pelo Centro de Artes e Comunicação (CAC). Umas não dialogavam com as outras. E como as disciplinas do CE eram disponibilizadas para vários cursos, nós acabávamos vivenciando conteúdos bem generalistas e que pouco contribuíam para aplicação nas atividades específicas de arte-educação. Eu lembro que, quando começaram os estágios obrigatórios, o universo que encontramos nas escolas era completamente diferente daquele que víamos na universidade. A ausência de professoras/es formadas/os na área, a falta de materiais e a precariedade de condições mínimas para o exercício da profissão eram comuns nas escolas do Recife, então, naturalmente, a realidade não correspondia aos referenciais teóricos sobre o assunto.

Nas experiências docentes que pude ter durante o período da minha formação na UFPE, percebi uma dificuldade em dar aulas para crianças. Por mais carinho e afeto que eu

tenha e tivesse por elas, notei que eu não me sentia confortável e não era algo prazeroso para mim. Isso me causou um grande conflito porque a grande maioria das escolas só admitia professoras/es de Arte para trabalhar com Ensino Fundamental. Fiz, então, uma nova experiência com adultos, na Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. Me senti um pouco melhor, mais à vontade, mais próxima do que eu desejava. Mesmo assim, havia algo que me dizia que meus caminhos ainda seriam diferentes.

Ao me formar, os baixos salários de professora e cachês de artista, somados à minha afinidade com produção cultural, me fizeram assumir essa nova função na Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado de Pernambuco – FUNDARPE, por quatro anos. Em paralelo a isso, mantive trabalhos pontuais como artista e como professora de teatro e circo.

Em 2011, me despedi da FUNDARPE e iniciei minha trajetória como treinadora da Trupe Circus, grupo artístico da Escola Pernambucana de Circo. Foi a primeira vez que trabalhei diretamente com adolescentes, preparando o treinamento deles e dirigindo-os artisticamente. Eu não sei explicar exatamente o porquê, mas havia uma grande afinidade entre nós. Além disso, o modelo de Educação Popular adotado pelo projeto era pautado nos princípios de Paulo Freire – a defesa de uma sociedade mais justa e democrática, de uma educação libertadora e capaz de transformar o mundo ao nosso redor (FREIRE, 1998), que me causaram profunda identificação e transformaram a minha percepção da luta de classes e movimento social. Lá, eu tive a certeza de que, se eu tivesse de ensinar, seria a um público bem específico: adolescentes e jovens.

Ainda nessa época, iniciei a Especialização em Atividades Acrobáticas do Circo e da Ginástica na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR, curso que não concluí por ter sido encerrado antes que a minha turma pudesse defender o TCC – Trabalho de Conclusão do Curso. Tentamos recorrer das decisões da universidade, mas desistimos de uma briga judicial pela distância geográfica das/dos estudantes, já que a maioria residia fora de Curitiba, sede da instituição. A essa altura, eu já estava morando em Recife há quase 12 anos e não passava pela minha cabeça a possibilidade de retornar à cidade onde nasci, Mossoró, mas o enredo dessa história ganharia novas reviravoltas que a tornariam ainda mais emocionante.

1.3 QUANDO OS VENTOS ME LEVARAM DE VOLTA À MOSSORÓ

> “Esta sou eu, finalmente completa, finalmente feliz, finalmente uma mulher. Finalmente...”
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 4 – Transfobia)

Equilibrando-me na corda bamba, entre idas e vindas, entre o circo e o teatro, entre o ser artista e o ser professora, em 2014, me submeti ao concurso para Professora/or de Teatro do IFRN. Qual não foi a minha surpresa com a aprovação e mais ainda com a convocação no ano seguinte para o *campus* da cidade onde nasci, Mossoró. Parecia o cenário perfeito: um bom salário, próximo à família, trabalhar com adolescentes e ensinar teatro. E no início bem que foi. Eu estava cansada da instabilidade, especialmente financeira, da vida de artista e queria recomeçar uma vida com mais perspectivas de futuro. No entanto, o sonho de "rotina e monotonia" durou menos de um ano e eu entrei em conflito com a possibilidade de me sentir presa a uma única possibilidade de vida futura. Adentrou aí mais uma perspectiva equivocada minha: a estabilidade do serviço público federal.

Desde a infância, eu cresci cercada por pessoas muito esforçadas e trabalhadoras. Meus pais tiveram que "fazer das tripas coração" para criar com dignidade nove filhos. E nós sempre fomos estimulados a darmos o nosso melhor em tudo o que fizéssemos. Some-se isso à minha personalidade intensa e não houve um só trabalho na vida ao qual eu não tenha me dedicado de corpo, alma e coração. Se eu não tivesse certeza "absoluta" de que eu faria o melhor de mim, eu agradecia a oportunidade, mas não aceitava. No IFRN não seria diferente. Eu achava que teria que dar adeus a todo o resto da minha vida para dedicar meus dias integralmente às minhas aulas. Eu vivia em função de planejamentos, slides, metodologias ativas, avaliações diferenciadas. A artista que vivia em mim parecia ir morrendo aos poucos para dar lugar à professora que queria proporcionar a melhor vivência possível às/aos suas/seus estudantes. E foi assim por alguns anos, até que eu não pude mais suportar.

Eu já havia entrado na terapia tinha algumas semanas e não conseguia entender essa dualidade de sentimentos. Eu amava e odiava o IFRN com tanta intensidade que não conseguia explicar. Eu amava e odiava ser professora e aquilo não fazia o menor sentido. Até que eu decidi começar a produzir artisticamente junto com as/os estudantes. Foi quando tudo começou a mudar. E desde então muito mais coisas mudaram.

Ao longo desses quase sete anos de IFRN, pude entender que eu não precisava ser uma professora igual às da minha formação, especialmente às/aos professoras/es de Arte que em nada contribuíram para minha escolha profissional. Se contribuíram, foi para que eu me desafiasse a ser boa no que eu fizesse, que eu marcasse a vida das/dos estudantes e que elas/eles lembrassem dessa disciplina como algo que, se não contribuiu para suas profissões propriamente ditas, as/os auxiliou em sua formação integral como seres humanos críticos e reflexivos.

Eu compreendi que eu poderia ser exigente sem ser ríspida, rigorosa sem ser intransigente, que eu poderia ser amorosa e gentil com as/os minhas/meus alunas/os e mesmo assim elas/eles me respeitariam e cumpririam com as exigências da disciplina, que eu poderia abraçá-las/los, ouvi-las/los, dedicar um tempo a falar sobre questões extraclasse e elas/eles jamais usariam disso para me achar inferior às/aos demais professoras/es que se colocam como superioras/es a elas/eles. Percebi que eu poderia ser artista, professora e pesquisadora, tudo ao mesmo tempo, sem precisar abdicar de nada para que outra coisa funcionasse, porque nenhuma dessas coisas inviabiliza a outra. Elas se unem e se complementam. Elas me unem e me complementam.

Foi em meio a essas reflexões, que ressignificaram o ensino na minha vida e me permitiram seguir como docente no *Campus* Mossoró, que eu construí, junto às/aos estudantes, a trajetória do Grupo Andaluz de Teatro. Compartilhei com elas/eles a minha história, as minhas dores, minhas frustrações. Assumi meu lugar de mulher, professora de uma disciplina extremamente desvalorizada no contexto da Educação Profissional. Encontrei meu lugar de fala de irmã de um homem gay que, quando se assumiu em 2015, moveu as estruturas de toda uma família, levando-a a aprender com ele o respeito às dissidências de gênero e sexualidade. Daqui de onde falo, eu não posso me calar. Eu preciso contribuir para a abertura de espaços de fala e escuta para as/os estudantes, especialmente aquelas/es a quem o sistema deseja silenciar.

Cheguei ao final dessa história sem conseguir contabilizar quantas vezes parei de escrever para resolver questões do Festival de Artes, para ouvir estudantes que só precisavam de uns instantes de conversa ou para chorar de emoção por reviver a minha história sendo recontada nessas poucas linhas.



Figura 3 - Integrantes do NuArte Mossoró no IFRN Campus Natal Central

Levantei os olhos do computador mais um instante e todas/os elas/eles continuavam ao meu redor. Lembrei da carta que recebi da minha mãe, quando ela foi embora pra Natal, após a estreia de um espetáculo em que atuei chamado “Abá Yaci” (2019), no Teatro Municipal Dix-Huit Rosado. Ela escreveu:

> Meu amor, Minha vontade é de ficar, mas os compromissos com Jesus são prioridades. Você já sabe. Tenho muito orgulho de você. Você só semeia luz, amizade e amor, por onde passa. Acho que cumpri o meu papel. Você veio, lhe dei amor, lhe ensinei o que é o mundo e agora tenho que deixar você viver com suas próprias experiências. Como sabemos que somos espíritos eternos, sabemos que nunca estamos separados, porque a distância física não significa nada quando dois corações se amam. Parabéns pelo lindo trabalho. Te amo muito. Sua mãe. 01/12/2019 (SOARES, 2019).

Minha mãe tem razão. Olho e só há amor ao meu redor. Em cada uma e cada um dessas/es jovens que passaram e passam pela minha vida, pela minha história, todos os dias. Enxuguei as lágrimas. Tudo já estava pronto. Era mais um dia de Festival de Artes. Vesti meu figurino, preparei a maquiagem. Antes de entrarmos em cena, sempre oramos: “eu uno a minha mão à sua, eu uno meu coração ao seu, para que possamos fazer juntos aquilo que eu não posso (não consigo e não quero) fazer sozinho”. Eu já não sei mais “ser” sozinha. Eu sou um eterno “tornar-se” e “reinventar-se” junto com elas e eles. E espero que esse seja só o princípio de uma longa e intensa jornada.

Feitos os primeiros apontamentos sobre a minha história de vida e antes de abrir a escuta às narrativas das/dos estudantes, é necessário conhecermos com mais propriedade o lugar de onde iremos falar. Dessa forma, nas páginas a seguir, apontaremos alguns conceitos

relacionados às questões de gênero e sexualidade, bem como compreenderemos o papel da escola na formação de pessoas que escapam à normatividade cis e hétero.

2 O MONSTRO DO ARMÁRIO: DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

> "Esse menino parado em frente ao espelho sou eu. Mais uma vez me chamaram de 'bichinha' na escola, estou confuso, estou chorando. Sou apenas uma criança e ainda não entendo por que me sinto assim."
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 4 – Transfobia)

O ano de 2015 marcou o meu ingresso no IFRN *Campus* Mossoró, recém-chegada de Recife, onde eu havia dirigido, entre os anos de 2011 e 2012, o espetáculo "Círculos que não se fecham... – Experimento nº 1", da Trupe Circus – Escola Pernambucana de Circo. Para o processo de elaboração desse espetáculo, eu já havia iniciado uma pesquisa sobre questões de gênero e sexualidade, que até então era um tema sobre o qual eu ainda não havia me debruçado. Era a primeira vez que eu tinha contato com algumas nomenclaturas e o meu trabalho, naquele momento, ficou restrito a notícias constantes nos principais veículos de comunicação do Estado de Pernambuco e algumas pesquisas em sites dedicados ao tema. A partir dessas pesquisas, pude elaborar um dos atos do espetáculo, em trapézio triplo, com três artistas do grupo em questão.

Já em Mossoró, três anos depois, as discussões em torno do tema das dissidências de gênero e sexualidade haviam se intensificado e adentrado com mais força os noticiários e o cotidiano da escola. O número de casos de violência registrados contra a população LGBTQIA+ apontava para a necessidade de abrir espaços de discussão sobre o tema, especialmente no lugar onde se dá boa parte da formação dos indivíduos, o ambiente escolar. É nesse contexto que, ao iniciar minhas atividades com o Grupo Andaluz de Teatro, propus que nos debruçássemos sobre o tema e buscássemos entender melhor o contexto em que estávamos inseridas/os.

Nesse mesmo período, eu havia participado de uma oficina sobre Gênero e Sexualidade ministrada pelo psicólogo Joatã Soares, não por acaso namorado do meu irmão caçula à época, hoje marido. Solicitei então o material usado pelo ministrante para que eu pudesse replicar a oficina com as/os integrantes do Andaluz.

Durante o encontro com o grupo, nos debruçamos sobre os principais conceitos de identidade, expressão e papel de gênero, sexo biológico e orientação sexual. Era possível ver nos olhos e nas interações para quem aquele tema era familiar e para quem ele se assemelhava a um bicho de sete cabeças. Num dado momento, propus o exercício: "a partir dos conceitos que estudamos, vocês se sentem à vontade para descreverem-se para nós?" Com o assentimento de todas/os, prossegui: "eu sou uma mulher cis heterossexual com expressão de

gênero predominantemente relacionada ao que socialmente entendemos como feminina. E vocês?". Por um instante, pensei que a minha resposta, que carregava consigo o peso de alguns dos marcadores de privilégio que me cercam, pudesse gerar um certo desconforto nas/nos estudantes em relatarem suas vivências, o que, creio, pouco ou não aconteceu por causa da relação de confiança que ali já havia sido estabelecida. Seguiram-se então respostas diversas sobre cada uma/um delas/deles, como se identificavam, por quem sentiam atração, como expressavam seu gênero, se cumpriam ou não os papéis de gênero socialmente condicionados. Algum tempo depois, perceberíamos o quanto aquele primeiro momento foi importante tanto no processo de construção do espetáculo "Fragmentos da Dor", quanto nas vivências pessoais de questionamento, afirmação e/ou descoberta da identidade de gênero e/ou orientação sexual daquelas/es estudantes.

Ao final do processo de montagem do espetáculo, dois anos depois desse encontro, três cenas tratavam de violência de gênero: uma contra três mulheres cis heterossexuais; outra contra uma mulher trans bissexual, e a terceira contra uma mulher cis lésbica. Questões de gênero e sexualidade também foram o mote para o experimento "O Monstro do Armário", apresentado durante a I Semana Arco Íris, em julho de 2016, enquanto laboratório de criação para o espetáculo "Fragmentos da Dor".

Nesta seção, apresentaremos alguns dos conceitos que ampararam as discussões sobre dissidências de gênero e sexualidade dentro e fora do grupo, os pressupostos teóricos e as principais categorias necessárias à compreensão do tema. Em seguida, iremos refletir sobre a escola como espaço de acolhimento ou repressão das dissidências e o quanto isso interfere na formação desses sujeitos. Trataremos, ainda, do contexto político e social em torno dessas questões, especialmente no período em que se deu o processo de montagem do espetáculo do Andaluz e, por fim, evidenciaremos a atividade teatral no ambiente escolar como aliado na luta contra a LGBTQIA+fobia.

2.1 ENTENDENDO SIGLAS E CONCEITOS

> "**Filha –** O senhor vai me deixar só? Eu sou sua filha...
> **Pai –** Eu não sou pai de um monstro
> **Filha –** O monstro aqui é você...
> **Pai –** Saia, saia daqui! Eu não sou pai de uma doença, eu não tenho filha sapatão!"
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 6 – Lesbofobia)

Desde a famosa frase de Simone de Beauvoir, “não se nasce mulher, torna-se mulher”, uma série de discussões e pesquisas têm se dedicado à desnaturalização das formas sociais pelas quais enquadramos expressões de gênero e sexualidade. Os chamados “estudos de gênero” emergem a partir das lutas libertárias da década de 1960, especialmente os movimentos sociais de 1968, ocorridos em várias partes do mundo. Mais especificamente no Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980, estudos sobre a condição feminina abrem espaço para que discussões em torno da temática de gênero investiguem as relações entre masculino e feminino, sexo biológico e identidade de gênero, papéis e expressões de gênero, etc. (SILVA, BEZERRA e QUEIROZ, 2015, p. 365).

Na seara dessa discussão, recorremos ao importante resgate histórico realizado por Júlio Simões e Sérgio Carrara (2014), que refletem sobre as terminologias “diversidade sexual e de gênero”, “sexualidades e expressões de gênero dissidentes” ou “não convencionais”, “não normativas” e “não hegemônicas” (SIMÕES e CARRARA, 2014, p. 77). Os autores buscaram superar o escopo patologizante e medicalizante atribuído pelas ciências médicas tradicionais às identidades e orientações sexuais não-heterossexuais no decorrer dos anos. Para este trabalho, estaremos alinhadas com a compreensão de Colling (2017), de que a palavra “diversidade” pressupõe uma ideia de homogeneidade de direitos que não há quando se trata de pessoas que divergem das normatizações de gênero. O autor explica a opção pelo uso do termo:

> Uso a expressão “dissidências” em contraposição à ideia de “diversidade sexual e de gênero”, já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próximo do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam e se produzem as hierarquias existentes na tal “diversidade” (COLLING, 2017, p. 44).

Jaqueline Gomes de Jesus (2012), mulher transgênera brasileira, negra, acadêmica e transfeminista traz em seu livro “Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos” esclarecimentos importantes sobre as categorias que circundam o tema e com ela caminhamos para que haja uma melhor compreensão dos termos a que iremos nos referir nesse trabalho. Iniciaremos conceituando sexo biológico como sendo aquele que é atribuído de acordo com as características fisiológicas do indivíduo. Nos dias atuais, é possível determinar o sexo biológico num exame de ultrassonografia, numa testagem fetal ou, caso não seja possível a realização desses exames, durante o parto. Dessa forma, para as ciências biológicas, “o que determina o sexo de uma pessoa é o tamanho das suas células reprodutivas (pequenas:

espermatozoides, logo, macho; grandes: óvulos, logo, fêmea)" (JESUS, 2012, p. 6). Além das polaridades da fêmea e do macho, há ainda a pessoa intersexual, cujo corpo pode apresentar características atribuídas a corpos tidos como masculinos e femininos. Destaca-se aqui a importância de dar visibilidade a esse corpo, retirando os estigmas que por anos o patologizaram e normalizaram a sua mutilação para atender ao padrão de masculino ou feminino. É necessário entender a intersexualidade como uma variação de corpo e não uma doença.

A compreensão de identidade de gênero, não está necessariamente vinculada ao sexo biológico. Segundo Bruns e Pinto (2003), gênero é uma construção social, portanto, há diferentes conceitos de masculino e feminino, estabelecidos de acordo com a cultura local. Jesus (2012), afirma que a identidade de gênero tem a ver com o gênero com o qual a pessoa se identifica e pode concordar ou não com o sexo biológico. Segundo a autora, "[...] o que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente [...]" (JESUS, 2012, p. 6).

A "autopercepção" diz respeito a como a pessoa se vê, se sente. Em termos bem gerais, se ela se identifica com o gênero a ela designado pela sociedade em razão do seu sexo biológico, considera-se essa pessoa cisgênero. Caso essa pessoa se identifique com outro gênero, que diverge daquele a ela atribuído socialmente, ela pode ser considerada transgênera. Há ainda as pessoas que não se identificam com nenhuma das polaridades de gênero ou mesmo identificam-se ora com uma ora com a outra e são chamadas pessoas não-binárias. Cisgeneridade, transgeneridade e não-binarismo são conceitos amplos, "guarda-chuvas" e dentro deles há diversas nuances e possibilidades de compreensão. Já a "forma" citada pela autora, que diz respeito a aparência e comportamento, é o que chamamos expressão de gênero. As expressões de gênero masculina e feminina têm estreita relação com as expectativas sociais em relação a um determinado gênero (JESUS, 2012); (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2015).

Aqui no Brasil, por exemplo é comum associarmos à expressão de gênero feminina ao uso de saias e vestidos, além da cor rosa. Já a expressão de gênero masculina está associada a gravatas e à cor azul, por exemplo. A compreensão de que uma mulher cisgênera deve usar vestidos de cor rosa, falar em tom baixo, ser educada, gentil e amorosa é um dos fatores que sustenta a lógica de opressão, por exemplo, sobre o corpo feminino. Os corpos das mulheres devem vestir-se e comportar-se de forma a serem atraentes para os homens heterossexuais (SCHWINN e FUNCK, 2019). Essa mesma lógica de binarismo na expressão de gênero é o

que sustentou e sustenta as bases ideológicas da atual gestão do governo federal, na figura do presidente Jair Messias Bolsonaro, pautado na "família tradicional brasileira". Cabe aqui lembrar o discurso da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a pastora evangélica Damares Regina Alves, sobre "meninas vestem rosa e meninos vestem azul", que desencadeou recentemente uma série de polêmicas e discussões em torno do binarismo na expressão de gênero[2].

Um outro conceito que dialoga com esse anterior é o de "papéis de gênero", que, segundo Jesus (2012), é o "modo de agir em determinadas situações conforme o gênero atribuído, ensinado às pessoas desde o nascimento. Construção de diferenças entre homens e mulheres" (JESUS, 2012, p. 14). Os papéis de gênero também são determinados socialmente, não biologicamente. Uma pessoa, ao longo da vida, pode assumir predominantemente papéis socialmente considerados como masculinos em algumas situações e, em outras, papéis considerados socialmente como femininos. É importante ressaltar que o que é considerado socialmente como papel do homem ou da mulher muda de acordo com a localidade e a cultura.

O último conceito que destacamos na obra de Jesus é o de orientação sexual, que ela define como sendo a "[...] atração afetivo-sexual por alguém [...]" (JESUS, 2012, p. 15). A pluralidade de possibilidades se intensifica nesse conceito, que não tem relação direta com a identidade de gênero do indivíduo. Compreendendo que há múltiplas orientações sexuais e que essas categorias sofrem alterações com uma certa frequência, interessa-nos aqui definir as que consideramos mais frequentes no nosso campo de trabalho. São elas, a heterossexualidade (atração por pessoas do gênero oposto), a homossexualidade (atração por pessoas do mesmo gênero), a assexualidade (pessoas que não sentem atração sexual por nenhum gênero), a bissexualidade (pessoas que sentem atração por dois gêneros) e a pansexualidade (pessoas que sentem atração por mais de dois gêneros).

Dentro das categorias de gênero e orientação sexual, há uma infinidade de nuances, como já dissemos anteriormente, algumas já catalogadas e estudadas e outras ainda em carência de pesquisas sobre o assunto. Colling (2017) atenta para o fato de que "[...] falamos muito em heterossexualidade, mas temos pouquíssimos estudos sobre a diversidade existente dentro das múltiplas heterossexualidades" (COLLING, 2017, p. 40). Isso se relaciona à

2 No dia 02 de janeiro de 2019, circulou um vídeo na internet em que a ministra afirmava que estava iniciando uma "nova era" no Brasil, onde menino veste azul e menina veste rosa (em referência ao governo Bolsonaro que acabara de assumir). Fonte: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml

afirmação de Simões e Carrara (2014) quanto à necessidade de se refletir sobre uma "explosão identitária" nesse campo e os diferentes termos que emergem, indicativos de experiências por vezes singularizadas outras compartilhadas, com diferentes visibilidades na sociedade:

> Assim, a um sujeito político múltiplo que sempre discute a base de sua aliança com esses seus "outros" parentes, parece corresponder um objeto de conhecimento também múltiplo – o que tem nos feito pensar sobre o quê, afinal, preencheria aqueles estreitos espaços brancos (e em branco) que separam uma letra (e um sujeito) da outra" (SIMÕES e CARRARA, 2014, p. 91).

Há de se considerar, portanto, que as categorias mencionadas nessa seção dão conta somente de elucidar as expressões que iremos usar nas seções seguintes, não objetivando, ao menos estritamente, esmiuçar cada uma das particularidades que caracterizam as inúmeras categorias de dissidências de gênero e sexualidade. Do mesmo modo, este trabalho não intenta criar caixinhas capazes de catalogar cada uma das pessoas e atrelá-las a categorias rígidas e estanques, uma vez que compreendemos o gênero e a sexualidade como algo fluido e cambiante, capaz de mover os indivíduos entre as categorias durante toda a sua vida (MOITA LOPES, 2008). Ainda nesse sentido, alinhadas com o que consideramos dar conta da discussão que propomos nesse trabalho, optamos por usar a sigla LGBTQIA+ para nos referirmos a esse grupo social, objeto de estudo da nossa pesquisa. Sabemos que essa sigla não encerra em si todas as manifestações de dissidências presentes na sociedade, no entanto, consideramos que as letras LGBTQIA (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queers, Intersexuais e Assexuais) acrescidas do "+" dão conta da representatividade de que necessitamos para a presente dissertação em específico e as dissidências presentes entre as/os estudantes que integraram o Grupo Andaluz de Teatro, nos anos de 2015 a 2018.

A opção pelo uso do termo "dissidências de gênero e sexualidade" também faz referência ao nosso diálogo com a Teoria *Queer* ou Estudos *Queer*, como prefere Colling (2017). "*Queer*" é uma palavra de origem na língua inglesa que significa "estranho", "esquisito". Em princípio, foi usada como ofensa, xingamento para com as pessoas que escapavam ao modelo normativo binário de polaridades masculina e feminina. No entanto, assim como outras expressões que surgem em situações de opressão e preconceito (viado e sapatão, por exemplo), a palavra "*queer*" foi acolhida e ressignificada, denominando as pessoas que não se encaixam nos padrões normativos de gênero e sexualidade.

A Teoria *Queer* surge nos Estados Unidos, na década de 1980, objetivando:

> [...] (re)pensar novas e antigas perspectivas da construção social dos mecanismos que levam a discriminação e o preconceito com as identidades transgênero, e na tentativa de problematizar a desnaturalização das questões que envolvem os sexos biológicos (SILVA, BEZERRA e QUEIROZ, 2015, p. 366).

As/os pesquisadoras/es da Teoria contestam todos os padrões normatizadores, que criam indivíduos com poderes hegemônicos sobre outros, uma vez que são considerados "normais", enquanto aqueles que se desviam da norma são ditos "anormais". Segundo Colling (2017), ainda hoje a heteronormatividade opera como referência para estudos gays e lésbicos. Miskolci (2007) traz informações importantes sobre o surgimento da Teoria *Queer*:

> Em termos teóricos e metodológicos, os estudos queer surgiram do encontro entre uma corrente dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, o qual problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Central foi o rompimento com a concepção cartesiana (ou iluminista) do sujeito como base de uma ontologia e de uma epistemologia (MISKOLCI, 2007, p. 2).

No Brasil, a Teoria *Queer* ganhou força a partir de 2001, quando Guacira Lopes Louro publicou um livro sobre o tema. Nos últimos anos, esses estudos têm influenciado diversos coletivos artísticos e artistas independentes na elaboração de trabalhos em música, teatro, dança, performance, dentre outros. É o que Colling (2017) vai chamar de "artivismo das dissidências de gênero e sexualidade". Dentre as/os/es artistas que têm se destacado no cenário nacional e internacional, podemos citar Pabllo Vittar, Liniker, Johnny Hooker, Danna Lisboa, Renata Carvalho, dentre muitas/os/es outras/os/es.

Ora, se essas discussões ganham a cada dia mais visibilidade nos meios de comunicação, nas redes sociais ou mesmo no campo das artes, não seria a escola um importante espaço de (re)elaboração desses conceitos e, consequentemente, um espaço de acolhimento das dissidências de gênero e sexualidade? As manifestações dissidentes nos comportamentos, na aparência, nos modos de agir e pensar, de se relacionar e de ser são acolhidas ou reprimidas no ambiente escolar? É sobre esse tema que nos debruçaremos a seguir.

2.2 ESCOLA – ESPAÇO DE ACOLHIMENTO OU REPRESSÃO?

> "Se o Senhor existe me proteja. Afasta de mim as mãos sujas e as bocas malditas. Leva para longe dos meus

> ouvidos as ofensas cruéis e os julgamentos injustos. Se o Senhor existe, olha por mim e faz parar..."
> (Fragmentos da Dor – Cena 6 – Lesbofobia)

Não é de hoje que comportamentos e pessoas que não se encaixam na normatividade heterossexual e cisgênera causam espanto e desconforto no ambiente escolar. De forma velada ou aberta, manifesta-se o medo de que essas pessoas possam influenciar outras ou mesmo que sejam capazes de "agarrar à força" outras/os colegas ou até professoras/es (SEFFNER, 2013). Mas de onde surge essa lógica binária e dicotômica reforçada pela normatividade hétero e cis?

Para Berenice Bento (2011), "[...] há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação [...]" (BENTO, 2011, p. 556). A escola reflete, portanto, os valores socialmente dominantes que nos são ensinados desde o nascimento (por vezes até antes dele), e estabelecem no gênero as relações de poder. Dessa forma, meninos e meninas são convencidos de que tem papéis sociais distintos e complementares que se unem para a "perfeita harmonia" na construção de um lar e de uma família. Essa lógica estabelece uma norma dominante que abomina quaisquer manifestações que porventura venham a divergir dela. As pessoas que fogem à norma são vistas como ameaças à manutenção desse sistema de opressão e, consequentemente, são indesejáveis a ele, pois rompem com a complementaridade dos sexos (BENTO, 2011). O que se espera, portanto, do ambiente escolar, é um reforço da normatividade hétero e cis e a repressão dos comportamentos dissidentes, seja em identidade de gênero, sexualidade ou mesmo em modos de vestir e agir distinta ao que socialmente se atribui a determinado gênero.

O ambiente escolar é o espaço em que crianças, adolescentes e jovens vivenciam muitas das suas experiências de afeto e relacionamentos, o lugar de produção de corpos e subjetividades (FOUCAULT, 1988). Com base no pensamento de Michel Foucault, Berenice Bento (2011) afirma que a escola tem sido um espaço de reprodução do "heteroterrorismo", compreendido aqui como reiterações contínuas que produzem os gêneros e a heterossexualidade. "Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica" (BENTO, 2011, p. 552).

Segundo Seffner (2013, p. 154), "[...] a escola é um terreno de experimentação dos modos de ser homem e de ser mulher, e cada vez mais é um terreno de expressão da diversidade de orientação sexual". Os desejos e a descoberta de marcadores identitários costumam manifestar-se em idade escolar e tem um papel fundamental na formação dos indivíduos. É na sala de aula, nos corredores, nos espaços de convivência coletivos, nos

esportes e nas atividades extracurriculares que as/os estudantes vivenciam boa parte de sua vida afetiva e/ou sexual. A escola, como instituição responsável pela formação e instrução de crianças e jovens, é um espaço importante de produção de "regimes de verdade" e "normalização" social" (FOUCAULT, 2018). Para Foucault (2018), isso caracteriza o poder disciplinar – procedimentos, técnicas e práticas discursivas que conformam corpos e saberes. Assim, a escola normatiza corpos e sexualidades, estabelecendo, de forma camuflada por saberes técnicos supostamente neutros, padrões de normalidade e desvios.

É sabido que a omissão da escola em assumir seu papel de inclusão das dissidências de gênero e sexualidade em pauta tem reforçado inúmeras violências diárias, das menores às maiores, no ambiente escolar. Tais violências são responsáveis por altos índices de abandono e pelo baixo desempenho de estudantes que desafiam a norma dominante.

> Quanto mais esses jovens borram as fronteiras do gênero, mais se exerce sobre eles uma pedagogia da desmoralização, acentuando-se situações degradantes para esses jovens estudantes, através de insinuações, piadas, apelidos e algumas vezes agressões físicas (BRAGA, 2019, p. 4).

Bento (2011) reafirma que essa violência física e moral é a responsável por expulsar essas pessoas do ambiente escolar e, consequentemente, precarizar o acesso a outros espaços sociais e ao mundo do trabalho. Segundo a autora, o que se intenta é marginalizar ou excluir as/os que estão "contaminando" a escola. A opção pela palavra "expulsão" e não "evasão" responsabiliza todos os atores sociais do ambiente escolar (estudantes, professoras/es, equipe técnica, pedagógica, etc.) por precarizar a experiência de vida acadêmica das pessoas LGBTQIA+. A partir daí, Bento conclui que essas pessoas não evadem, mas são expulsas pela escola.

> A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em "evasão" (BENTO, 2011, p. 555).

As violências no ambiente escolar contra as dissidências são sustentadas em aparatos jurídicos/legislativos/políticos que reforçam essa lógica excludente. Em 2011, essas questões ganharam ainda mais visibilidade após o Supremo Tribunal Federal (STF) reconhecer, por unanimidade, a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Dessa

forma, casais homossexuais passaram a ter os mesmos direitos que casais heterossexuais, amparados pela lei 9.278/1996, a Lei de União Estável.

Ainda em 2011, o projeto Escola sem Homofobia, por meio de um convênio firmado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), elaborou um material que seria distribuído nas escolas, trazendo as discussões sobre gênero e sexualidade para dentro da sala de aula. Quando já estava pronto para ser impresso, o material, apelidado pejorativamente de "kit gay", sofreu intensa repressão de setores mais conservadores da sociedade, especialmente os ligados a grupos religiosos, e do Congresso Nacional, o que levou o governo a desistir da impressão.

Segundo esses grupos, o material era uma incitação ao "homossexualismo e à depravação", capazes de ensinar e estimular comportamentos que se opunham à dita "família tradicional cristã" e, portanto, seriam prejudiciais à formação das/dos estudantes. Apesar das inúmeras tentativas dos movimentos sociais de explicar a distorção das informações contidas no material e a importância da distribuição para a promoção do respeito às dissidências no ambiente escolar, o "kit gay" nunca chegou a ser impresso e tem sido usado constantemente por políticos de extrema direita em discursos LGBTQIA+fóbicos por todo o país (MISKOLCI e CAMPANA, 2017).

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), responsável por estabelecer metas e diretrizes para o ensino no Brasil no período de 10 anos (2014-2024), faz nova menção à importância de inserção de discussões sobre diversidade no ambiente escolar, enfatizando ainda a formação das/dos professoras/es nesse tema. Como uma das suas dez diretrizes, propõe a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2014, p. 43).

Dessa forma, era aguardado que os Planos Municipais de Educação (PMEs), ao serem elaborados, trouxessem em seus textos menções a estratégias de inclusão do tema nas atividades escolares. Na cidade de Mossoró, antes mesmo da elaboração do PME, o vereador Nacizio Silva (Partido Trabalhista Nacional – PTN) elaborou o Projeto de Lei Ordinária do Legislativo (PLOL) n°118/2015 que "dispõe sobre proibição da introdução da ideologia de gênero, que substitui o termo sexo por gênero, no plano municipal de educação e sua grade curricular de ensino em sala de aula" (AZEVEDO, PAIVA e COSTA, 2015, p. 3).

No dia 23 de junho de 2015, em sessão extraordinária na Câmara Municipal de Mossoró, o projeto de lei que proibia a inserção das discussões sobre gênero e sexualidade na escola, nominadas de "ideologia de gênero", foi aprovado por unanimidade, sem espaço para qualquer debate ou argumentação da sociedade civil ou dos movimentos sociais, em especial

o Centro Feminista 8 de março (CF8), que encabeçou a discussão. Ainda houve uma tentativa por parte desses movimentos de estabelecer diálogo com o prefeito da cidade na época, Francisco José Júnior, pressionando-o pelo veto do projeto aprovado na Câmara, o que não ocorreu.

A lei nº 3.290 de 03 de agosto de 2015 foi assinada pelo Vice-Presidente da Câmara, Alexsandro Vasconcelos Valentim e, em apenas três parágrafos, dispunha sobre a proibição de da inserção da "ideologia de gênero" no PME de Mossoró e na grade curricular de ensino das escolas (MOSSORÓ, 2015). O uso de expressões como "doutrinação", "cooptação" e "corrente ideológica de gênero" denuncia a falta de conhecimento sobre as proposições do PNE e do projeto Escola sem Homofobia.

> Longe de querer implementar uma ideologia, ou seja, um coletivo de proposições que tem o intuito de expandir determinados interesses de uma classe para a instância geral da sociedade, almejando constituí-lo hegemônico (MARX; ENGELS, 1998), as propostas contidas no documento do PNE buscava "promover a diversidade de gênero" (PNE, p. 25), "disseminar materiais pedagógicos que promovam a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero" (PNE, p. 36), "garantir condições institucionais para a promoção da diversidade de gênero e diversidade sexual" (PNE, p. 43), questões estas fundamentais no combate a violência de gênero e a LGBTfobia ocorridas no ambiente escolar (AZEVEDO, PAIVA e COSTA, 2015, p. 6).

Essas normativas conservadoras viriam a se confrontar futuramente com o Decreto 8.727, assinado em 26 de abril de 2016 pela presidenta Dilma Roussef, que versava sobre a garantia do uso do nome social em todas as autarquias (municipais, estaduais e federais) e com a histórica equiparação da LGBTQIA+fobia ao crime de racismo pelo STF em 2019[3].

O IFRN *Campus* Mossoró, apesar de ter a gestão de suas atividades determinadas em nível nacional, estava atento às discussões que se seguiam no município. A proximidade do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros (GEVP) com os movimentos sociais da cidade tais como Coletivo Dê Bandeira, CF8 e o Movimento Kizomba Potiguar, trouxe o debate para dentro dos muros da instituição, o que desencadeou inúmeras ações e atividades em defesa das discussões de gênero e sexualidade dentro da escola.

Os ideais de gênero circunscritos e determinados pelos aparatos jurídicos/legislativos/políticos discutidos têm produzido relevantes efeitos sobre a vida dessas pessoas, pois "constroem exclusões e ausência de legitimidade" (BRAGA, 2019). Pontuar

3 Notícia sobre a lei e texto na íntegra disponíveis em: https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010

algumas dessas macro e micro violências se faz necessário para compreender como se dão esses processos em todos os níveis da educação escolar.

Um dos temas mais polêmicos certamente se refere ao uso dos banheiros, exemplo clássico de binarismo na escola. “Masculino” ou “feminino”. É necessário escolher antes de entrar. Pode parecer uma escolha “simples” para pessoas cisgênero, mas o mesmo não se aplica às pessoas trans. “Masculino” é o banheiro de todos os homens? Cis ou trans? E as pessoas não-binárias, qual banheiro devem usar?

No *Campus* Mossoró, umas das performances que o Grupo Andaluz de Teatro elaborou, ainda no processo de montagem do “Fragmentos da Dor”, em 2016, fazia referência a isso. Na entrada dos banheiros que se localizam em frente ao Centro de Convivência (C.C.) montamos uma cena, sem falas, em que ocorria a seguinte situação: em frente a um dos banheiros, pusemos uma placa de cor azul claro, em que estava escrito em azul escuro, com uma grafia rígida e letras “de forma” a palavra “MASCULINO”. Abaixo da placa, um ator homem cis vestia calça reta, camisa de botão e sapatos, referência a um padrão de expressão do gênero masculino. Já no banheiro ao lado, pusemos uma placa de cor rosa claro, em que estava escrito, com letras rosa escuro, grafia cursiva, desenhada e com um pouco de brilho a palavra “Feminino”. Abaixo desta, uma atriz mulher cis se posicionava com um vestido longo e vermelho com um decote e uma fenda. Nos pés, salto alto bico fino, os cabelos escovados e uma maquiagem elaborada. As duas personagens estavam posicionadas exatamente na entrada dos banheiros, como que a ditar o padrão das pessoas que poderiam utilizá-los. Chegava um primeiro personagem, homem cis hétero, mas que usava saias, colares, tinha as unhas pintadas. Não sabia qual banheiro deveria usar. Desistia. Depois uma mulher cis lésbica, que usava camiseta e bermuda largas, boné. Olhava, percebia que não se encaixava e desistia. Por fim, um homem trans. Vestido semelhante ao homem que estava na porta do banheiro “masculino”, mas por ser trans, não se sentiu confortável em entrar em nenhum dos banheiros. A depender do elenco e do local de apresentação, os personagens mudavam, mas o conflito era o mesmo: qual banheiro eu devo usar?



Figura 4 - Cena do banheiro na performance O Monstro do Armário



Figura 5 - Cena do banheiro na performance O Monstro do Armário

Algumas semanas depois de apresentarmos essa performance pela primeira vez durante a I Semana Arco-Íris, promovida pelo Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros em parceria com o NuArte Mossoró, veio a público o caso de duas mulheres trans que foram agredidas ao tentarem usar o banheiro feminino do Supermercado Carrefour, em Natal[4]. O marido de uma outra mulher (cis) que estava usando o banheiro proferiu vários insultos a elas e chegou a tentar uma agressão física contra um grupo de pessoas que defendeu as mulheres.

4 A notícia, veiculada em diversos meios de comunicação, pode ser conferida em: https://agorarn.com.br/geral/confusao-grande-apos-transexuais-tentarem-usar-banheiro-de-supermercado-em-natal/

Lembro que esse fato gerou comoção no grupo e nos reafirmou a importância do trabalho que estávamos desenvolvendo.

Outra situação que causa constrangimento é o uso do nome social. Algumas pessoas trans, que adentraram a escola com nome de registro anterior à transição, enfrentam constrangimentos no processo de mudança tanto nos registros institucionais quanto por parte de profissionais da escola e estudantes que se recusam a dirigir-se à pessoa pelo nome social, contrariando, inclusive o Decreto 8.727, citado anteriormente, que versa sobre a garantia do uso do nome social em todas as autarquias (municipais, estaduais e federais). Imagina ser constantemente chamada/o por um nome com o qual você não se identifica? Além de todo o peso emocional que esse nome carrega? Lembro-me de ouvir de um professor do IFRN que seria muito difícil se acostumar a chamar a estudante Lilly pelo nome porque a havia conhecido antes da transição, então já estava habituado ao seu nome "anterior". São essas macro e micro violências que podem afastar cada vez mais pessoas LGBTQIA+ das escolas e da educação que é dever do Estado assegurar a elas.

Poderíamos pautar aqui ainda, por exemplo, a proibição do uso de roupas e acessórios atribuídos ao gênero feminino por meninos, a repressão de comportamentos mais afeminados, o uso de expressões características da população LGBTQIA+, a dissociação de brincadeiras "de meninos e de meninas". Lembro-me de quando minha irmã me mandou, recentemente, uma foto da minha sobrinha e meu sobrinho, que estudam no interior de Minas Gerais, vestindo o uniforme escolar. A primeira coisa que me chamou a atenção foi a cor de cada um deles. O uniforme da minha sobrinha era rosa e o do meu sobrinho, azul. Além disso, a parte inferior da farda dela era uma saia e a dele uma bermuda. A tentativa de normatização de gênero está nas vestimentas, nas brincadeiras, na reprovação de comportamentos dissidentes. Segundo Louro (2000), é essa pedagogia da sexualidade que marginaliza e violenta identidades sexuais dissonantes.

Há quem diga que a escola não é o espaço onde essas temáticas devem ser tratadas, cabendo somente à família educar seus filhos de acordo com os valores morais e religiosos que lhe competem. Louro (2003) esclarece que não há como excluir discussões como essas do ambiente escolar, uma vez que "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'" (LOURO, 2003, p. 81). Para Moita Lopes (2008), é importante que a escola oferte espaços de problematização das visões normalizadoras da sexualidade:

> Que a escola seja um lugar de re-criar e politizar a vida social, de compreender a necessidade de não separar cognição e corpo, de se livrar de discursos binários aprisionadores, de se questionar ininterruptamente e de se preocupar com justiça social e ética (MOITA LOPES, 2008, p. 114).

Nesse sentido, o Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros e o Núcleo de Artes do *Campus* Mossoró têm investido em fomentar a formação desses espaços. Atividades como a Semana Lilás (em alusão ao dia 08 de março) e a Semana Arco-Íris (em alusão a junho, mês do orgulho LGBTQIA+) tem reunido as/os estudantes em uma vasta programação de palestras, rodas de conversa e atividades artístico-culturais relacionadas ao tema, o que amplia o diálogo e proporciona oportunidades de esclarecimentos e discussões sobre ele.

Na contramão dos itinerários de exclusão que parecem permear o ambiente escolar, não é incomum ouvir relatos das/dos estudantes sobre o *campus* ser um local de acolhimento das dissidências, o que por vezes se contrapõe à relação que essas pessoas têm em outros grupos sociais ou mesmo na família. Pessoas que por vezes negam o que sentem pelo desejo ou mesmo pela necessidade de se encaixarem no padrão que é aceito, reforçado e imposto socialmente.

Ser uma escola que desafia a normatização cisgênero e heterossexual tem suas implicações numa cidade como Mossoró. Por inúmeras vezes, em situações diversas, ouvi de pessoas que o IFRN "é uma escola de excelência, uma pena que ensina as pessoas a virarem viado e sapatão". A excelência aqui atribuída certamente tem relação com os excelentes resultados no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e em Olimpíadas de conhecimento[5], compreendidos por parte da população como o parâmetro que melhor define a qualidade de uma escola. Seguindo esse raciocínio, o IFRN *Campus* Mossoró, a escola da cidade que mais aprova no ENEM, está oportunizando não apenas a permanência mas também o êxito de estudantes LGBTQIA+, cumprindo assim com umas das estratégias da meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 que prevê a implementação de "políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão" (BRASIL, 2014, p. 55). Esperamos que, como bem pautou Rodovalho (2017), a violência não seja responsável por levar esses indivíduos de volta ao armário, onde os aguarda o monstro da solidão, da exclusão, da violência e da dor. Que elas/eles continuem existindo e resistindo.

---

5 Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), Olimpíada Brasileira de Física das Escolas Públicas (OBFEP), Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), dentre outras.

Após compreendermos os conceitos-chave do nosso trabalho e o papel da escola no acolhimento das dissidências de gênero e sexualidade, na seção seguinte, faremos apontamentos sobre o IFRN, instituição onde se insere o nosso *lócus* de pesquisa.

3 ONDE POUSA ESSA HISTÓRIA – O IFRN *CAMPUS* MOSSORÓ

"MÃE, EU TENHO NOME
MÃE, EU SOU GENTE
PATRIA-MÃE, POR QUE ME ABORTASTES?"
(Fragmentos da Dor – Cena 2 – Racismo)

A história de resistência que vamos contar não se inicia em Mossoró, mas no Rio de Janeiro, em 1906, com a implementação do Ensino Profissionalizante no Brasil, a partir do decreto de nº 787. Porém, segundo o Ministério da Educação, podemos encontrar esse formato de ensino desde o início da colonização do Brasil, por meio da instrução de técnicas de ofício para indígenas e escravizados, habituando "[...] o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais" (FONSECA, 1961, p. 68). Com o tempo, a estrutura do ensino técnico profissional foi se alterando e, a partir disso, foram sendo sancionados novos decretos. Apesar das mudanças estruturais, a dualidade que acompanhava o ensino profissionalizante desde antes de sua oficialização aumentou a seletividade da educação entre as/os que buscam o trabalho intelectual e as/os que são destinados ao trabalho braçal, devido às concepções culturais de que o ensino profissionalizante é direcionado às categorias sociais de indivíduos mais vulnerabilizados.

Nesses 115 anos, as legislações foram destoantes quanto aos objetivos da educação profissional, mudando de acordo com o contexto socioeconômico, político e cultural do país. Dentre as questões que se sobressaltam na história recente, é possível perceber uma forte disputa entre uma visão que segrega as formações propedêutica e técnica e outra que visa a integração entre ambas. Na normativa vigente, a Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, observa-se a ênfase na integração, que vai influenciar diretamente na elaboração do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do IFRN, documento que norteia a prática pedagógica de cada um dos *campi* da instituição.

Nessa seção, traremos apontamentos sobre o surgimento do IFRN, desde a Escola de Aprendizes Artífices, passando pela inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Mossoró, até a formação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Nos itens seguintes, trataremos da produção artística na cidade de Mossoró e da inserção da disciplina de Arte-Teatro no currículo do IFRN, fomentando a criação de grupos e a participação de estudantes no contexto do *Campus* Mossoró.

3.1 112 ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

> "Meritocracia é o caralho quando a única opção que te dão é entre uma arma e um esfregão."
> (Fragmentos da Dor – Cena 2 – Racismo)

Mossoró foi a segunda cidade do Rio Grande do Norte a receber um *campus* de educação profissional do Governo Federal, mas essa história começa alguns anos antes disso. Tratar de maneira aprofundada desse percurso histórico, com suas rupturas e complexidades, foge às possibilidades desse trabalho, mas trazemos aqui alguns marcos importantes que têm sido apontados nas narrativas sobre o desenvolvimento da instituição (Cf. MEDEIROS, 2011; FERNANDES; TABOSA, 2018).

Em 1909, o então presidente Nilo Peçanha criou dezenove Escolas de Aprendizes Artífices em todo o país, através do decreto nº 7.566. Segundo o decreto, o objetivo dessas escolas era oferecer "instrução primária e profissionalizante à criança desvalida", marcando, portanto, os primeiros passos do ensino profissionalizante no Brasil. Em 1º de janeiro de 1910, é fundada então a Escola de Aprendizes Artífices de Natal, localizada no prédio do antigo Hospital da Caridade, na Cidade Alta, atual Casa do Estudante. A instituição funcionava em regime de semi-internato e abrigava oficinas de marcenaria, sapataria, alfaiataria, serralheria e funilaria.

Em 1914, a Escola é transferida para a Avenida Rio Branco, onde hoje funciona o *Campus* Natal Cidade Alta. Em 1937, passa a se chamar Liceu Industrial e, além dos cursos de sapataria, funilaria, marcenaria e alfaiataria, começa a ofertar também o de desenho. Em 1942, em mais uma reformulação e ampliação, passa a se chamar Escola Industrial de Natal e, cinco anos depois, começam as obras do prédio que hoje abriga o *Campus* Natal Central.

No ano de 1968, mais uma grande mudança. O ensino industrial é elevado à categoria de nível de 2º grau fazendo surgir a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN). O primeiro ingresso de estudantes mulheres nos cursos regulares dá-se somente em 1975 e é um importante marco na história da instituição. Quatro anos depois, é criado o primeiro Ateliê de Artes Plásticas para que as/os estudantes tivessem a oportunidade de praticar suas habilidades artísticas.

O ano de 1994 é marcado por dois acontecimentos importantes: o início do processo de transição da ETFRN para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e a inauguração da primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) na cidade de Mossoró.

Com isso, a instituição passaria a ofertar educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico, além do ensino médio.

O processo de cefetização se deu em meio a um acirrado debate sobre os objetivos da Educação Profissional. Na época, a ETFRN desenvolvia uma proposta curricular baseada nas ideias de "politecnia" e "formação integral", que visavam garantir à/ao estudante uma formação geral ampla, com conhecimentos básicos sobre tecnologia e processos de produção, que possibilitariam a/o jovem egressa/o autonomia no mundo do trabalho (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Na contramão dessa proposta, o governo federal instituiu o decreto nº 2.208/97 que, entre outras coisas, dissociou a formação básica da habilitação técnica, dando fim aos cursos técnicos integrados. O retorno dessa modalidade só foi possível com um novo decreto nº 5.154/2004. Vale ressaltar que, apesar de sua concepção, para a concretização da proposta de educação politécnica que proporcione de fato integração ainda existe um caminho a ser percorrido, como pontuam Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos:

> Sabemos que foi essa travessia [garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária] que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino.
> O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (Saviani, 1997). [...] O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 15).

Logo depois do novo decreto, o governo federal lançou um plano de expansão da Educação Profissional no Brasil que culminou na já referida lei 11.892/2008. No Rio Grande do Norte, a primeira fase da expansão se deu com a inauguração de mais três UNEDs – Zona Norte de Natal, Ipanguaçu e Currais Novos – em 2006, somente doze anos depois da inauguração da UNED Mossoró.

Enquanto a segunda etapa da expansão estava em andamento, em 2008, o CEFET torna-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Desde então foram inauguradas as unidades de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Em seguida, surgem os *Campi* de Natal Cidade Alta, Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante, além do *Campus* de Educação à Distância (Natal Zona Leste), que funciona nas instalações do *Campus* Natal Central. Na terceira e última fase da expansão, a partir de 2013, são inaugurados mais cinco *campi*: Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes, Parelhas e, mais recentemente, em 2020, o *Campus* Jucurutu, totalizando 22 *campi* em funcionamento no Estado do RN.

O *Campus* Mossoró, inserido nesse contexto de expansão da educação tecnológica no interior do Estado, tem sido um importante espaço de formação técnica e humana na cidade. Localizado próximo geograficamente às demais universidades públicas, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), tem estabelecido importantes parcerias na concretização de projetos de ensino, pesquisa e extensão em nível Médio, Subsequente, Superior e na Pós-Graduação *Latu Sensu e Strictu Sensu*.

O IFRN *Campus* Mossoró é uma instituição que abriga cursos presenciais na modalidade integrada (ensino médio e técnico) nas áreas de Edificações (inclusive Educação de Jovens e Adultos – EJA), Eletrotécnica, Informática e Mecânica; na modalidade subsequente (ensino técnico para quem já concluiu o ensino médio), as áreas são Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Petróleo e Gás e Saneamento; há ainda as graduações em Licenciatura em Matemática e Tecnólogo em Gestão Ambiental. As pós-graduações ofertadas pela instituição são em nível de especialização (Educação e Contemporaneidade) e mestrado (PROFEPT e POSENSINO). A esses cursos, somam-se os ofertados pontualmente, chamados cursos FIC – Formação Inicial Continuada, que se modificam anualmente, de acordo com a oferta e a procura, e os cursos à distância, onde Mossoró é um dos polos da UAB (Universidade Aberta do Brasil), ofertando atualmente 08 cursos entre graduações e especializações, além uma especialização com apoio do *Campus* Natal Zona Leste.

Pelo volume de cursos ofertados e pela já atestada qualidade dos mesmos, é possível perceber a relevância que o IFRN tem para a cidade de Mossoró e regiões circunvizinhas, na formação humana e acadêmica de estudantes nos mais diversos níveis e modalidades de ensino. A excelência também é manifesta nas atividades extracurriculares, sejam elas desportivas, culturais ou mesmo artísticas, como é o caso das atividades teatrais presentes no campus desde a sua fundação, as quais iremos nos referir no item a seguir.

3.2 TEATRO E ENSINO TÉCNICO INTEGRADO NO *CAMPUS* MOSSORÓ

> "E ainda dizem que ser marginal foi minha escolha mais fácil, mas difícil mesmo é ver sua mãe chorar com seu nome em oração. Porra mãe, por que me é negado educação?"
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 2 – Racismo)

A cidade de Mossoró é conhecida e reconhecida nacionalmente pela profícua produção artístico-cultural. Música, teatro, dança, circo, literatura de cordel, cultura popular, dentre outras manifestações, põem o município no roteiro das cidades brasileiras que atraem turistas e mobilizam a população local em torno de suas produções, rendendo a ela o título de "capital cultural do estado". O grande destaque se dá certamente aos três maiores espetáculos, apresentados anualmente, que mobilizam artistas do teatro, da dança e da música, além de uma vasta equipe de produção que cuida de todos os elementos necessários à montagem de trabalhos dessa natureza.

"Auto da Liberdade" é o nome dado ao mais antigo dos três. Apresentado pela primeira vez em 1999 (cinco anos após a inauguração da UNED Mossoró), o espetáculo, dividido em quatro grandes atos, trata de atos libertários ocorridos na cidade de Mossoró, sendo estes: "O Motim das Mulheres" em 1875, "O Primeiro Voto Feminino", de Celina Guimarães Viana, em 1928, "A Abolição dos Escravizados", em 1883 (cinco anos antes da Lei Áurea) e "A Resistência ao Bando de Lampião", em 1927. Encenado no mês de setembro, em referência ao dia 30, quando foi assinada a autorização para libertação dos escravizados, o "Auto da Liberdade" já foi considerado o maior espetáculo ao ar livre em palco do Brasil.

Dois anos após a estreia do primeiro espetáculo artístico-cultural em grandes dimensões na cidade de Mossoró, surge o Oratório de Santa Luzia, encenado pela primeira vez em dezembro de 2001. O enredo, que conta a história da virgem de Siracusa e sua devoção às pessoas pobres e a Jesus Cristo, tem formato semelhante aos "Milagres" do Teatro Medieval e integra os esforços da Igreja Católica em exaltar a imagem da santa padroeira da cidade de Mossoró. O fim trágico de seus dias em vida, com os questionamentos sobre sua fé, a tortura física e psicológica, a retirada de seus olhos e a decapitação convertem-se em uma ascensão emocionante ao plano superior onde ela estará cuidando de cada uma/um das/dos suas/seus fiéis, especialmente daquelas/es que apresentem problemas na visão. Apresentado diariamente após a novena, em frente à Igreja Matriz, o espetáculo integra a programação da Festa de Santa Luzia na cidade e tem atraído grande número de espectadoras/es todos os anos.

O terceiro e mais recente espetáculo, “Chuva de Bala no País de Mossoró”, começou a ser apresentado em 2002 e conta a história da resistência ao bando de Lampião, em 13 de junho de 1927. Encenado no adro da Igreja de São Vicente, onde até hoje há marcas do confronto original, “Chuva de Bala” traz ao palco o orgulho do povo mossoroense de ter sido a primeira cidade nordestina a resistir ao bando de cangaceiros mais temido do período. Liderada pelo então prefeito Rodolfo Fernandes, a guarda local montou uma trincheira que incluía, inusitadamente, a torre da igreja, o que fez Lampião, segundo se conta, acreditar que “em Mossoró, até os santos atiravam”. O espetáculo é parte da programação do Mossoró Cidade Junina (MCJ), festejo típico e tradicional da cidade, que movimenta o comércio e o turismo local.

Além desses três grandes espetáculos, encenados anualmente há duas décadas, a cidade apresenta uma variedade de artistas e produtoras/es culturais que movimentam a cena cultural em todos os meses do ano. Os espaços de apresentações variam desde o Teatro Municipal Dix-Huit Rosado e o Teatro Lauro Monte Filho (de propriedade do Governo do Estado do RN) até espaços alternativos, não-convencionais ou mesmo as ruas e as praças. Não é incomum, portanto, encontrar manifestações artístico-culturais em cartaz na cidade ou mesmo sendo exibidas em espaços abertos e acessíveis a todo e qualquer público. A arte e a cultura são importantes marcadores da cidade e estão impregnadas no imaginário popular dessa gente que aqui vive.

Diferentemente do que ocorre em outras cidades do Estado, quando a maioria das/dos estudantes de Mossoró e região circunvizinha ingressam no IFRN *Campus* Mossoró, já há nelas/es um referencial artístico, algumas vezes apenas como espectadora/or e outras também como artistas ou integrantes de equipe técnica. Esse “repertório” que se entranha nessas pessoas permite que o trabalho desenvolvido no *campus* não parta do “zero”, do “nada”, mas que se utilize dessa memória afetiva e sensorial como ferramentas de construção do conhecimento artístico.

Desde a instalação da UNED na cidade de Mossoró, inúmeras manifestações artísticas se deram dentro do *campus*, seja por iniciativa das/dos estudantes ou em virtude dos eventos que a instituição promoveu/promove. Destacam-se, nesse contexto, as atividades da Semana de Artes, Cultura e Desporto (SEMADEC), iniciada no *Campus* Mossoró e replicada para os demais *campi* do IFRN. Em Mossoró, desde a inauguração da UNED, a disciplina de Arte teve apenas cinco professores. No ano de 1995, a professora Maria Isabel Dantas, que tem dupla formação em Artes Cênicas e Visuais, ingressou na instituição e dividiu suas atribuições com o professor Roderick Fonseca dos Santos, da linguagem de Música. Segundo

os registros institucionais, a professora Isabel se despediu do *campus* em 1998 e o professor Roderick em 2001. O trabalho do professor Roderick com a linguagem de Música foi continuado pelo professor Giann Mendes Ribeiro, que assumiu as disciplinas de Arte inicialmente em 2001 como substituto e depois em 2004, já como professor efetivo. Após a expansão do IFRN e a reformulação do Planos de Curso (PPCs), em 2013, a professora Ana Luiza Palhano Campos Silva ingressou assumindo a disciplina de Arte-Teatro. Com o fortalecimento da linguagem de Teatro dentro do *campus*, surgiu a necessidade de ofertar uma atividade de ensino extracurricular que pudesse reunir aquelas/es que desejassem aperfeiçoar-se nessa linguagem. É a partir daí que, em 2013, nasceu o Grupo Andaluz de Teatro.

Nas páginas a seguir, contaremos um pouco da história do grupo e de como ela afetou/afeta a relação das/dos jovens do IFRN, além de apresentaremos o teatro como exercício de existência e resistência dentro da escola, a partir do processo de montagem do espetáculo teatral “Fragmentos da Dor”.

4 EXISTIR PARA PODER RESISTIR – A HISTÓRIA DO GRUPO ANDALUZ DE TEATRO

> "Meu guri... Ele não nasceu direito seu moço, ele saiu de mim. Ele foi posto para fora assim como eu da minha casa quando conheci ele."
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 2 – Racismo)

No segundo semestre do ano de 2013, a professora Ana Luiza iniciou o período de seleção dos primeiros integrantes do Grupo Andaluz de Teatro. Durante dois meses, estudantes do *Campus* Mossoró, em sua maioria dos cursos integrados em nível médio, participaram de um processo construído a partir de jogos teatrais e elaboração de cenas para pleitear uma vaga no grupo. O objetivo da seleção não era selecionar aquelas/es que tivessem mais habilidades artísticas, e sim as/os mais comprometidas/os e engajadas/os com o processo de formação do grupo. Nesses dois meses, muita gente saiu, desistiu, contudo algumas/uns ficaram e compuseram a primeira formação do Andaluz.

Em janeiro de 2014, com o grupo já formado, foi a vez de escolher o nome que ele receberia. É possível encontrar na página oficial do grupo no Facebook, uma enquete para que fosse votado o nome que receberia o até então "grupo de teatro do IFRN". As sugestões, além do escolhido "Andaluz", foram: "Doce dell'arte", "Artifolia", "Calouros das artes", "Metamorfoses", "Relicário" e "Forma Arte".

"Sensação de estar brilhante de tão feliz" é o significado da palavra "Andaluz", que até os dias atuais tem sido usada pelo grupo, cujas atividades estão temporariamente suspensas desde 2020 em função da pandemia da Covid-19 (Doença do Novo Coronavírus). Durante o ano de 2014, a professora Analu, como era conhecida pelas/os estudantes, compôs o grupo em duas turmas (manhã e tarde) funcionando em regime de contraturno em relação ao horário das aulas regulares. Ou seja: o grupo que funcionava pela manhã era composto por estudantes que cursavam as disciplinas do seu curso à tarde ou à noite; já o grupo que funcionava à tarde, tinha alunas/os que estudavam pela manhã ou à noite. Essa lógica de funcionamento em contraturno, salvo algumas exceções, tem sido usada pelo grupo nos anos seguintes.

Ainda em 2014, a professora Analu dá início a dois processos de montagem distintos, um com cada turma. Os textos escolhidos são adaptações dos clássicos "Sonho de uma Noite de Verão", de William Shakespeare e "A Farsa da Boa Preguiça", de Ariano Suassuna. Durante o processo, ela precisou se afastar por motivos de saúde e foi substituída por um ator, cantor e diretor da cidade de Mossoró, Igor Fortunato. Igor deu continuidade ao trabalho de montagem dos dois trabalhos que, por fim, venceram o primeiro e o segundo lugar do Festival

de Teatro da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FESTUERN 2014 e se puseram na estrada a fazer uma espécie de turnê por várias cidades do RN.

Em março de 2015, após o remanejamento da professora Analu para o *Campus* Santa Cruz, assumi a vaga por ela deixada em Mossoró. Fiz o concurso para professora da disciplina de Arte-Teatro, por insistência do meu pai, que sonhava em ver a filha concursada. Até aquele momento, me era suficiente minha vida "errante" como artista e produtora cultural. Eu já havia passado por tantos empregos diferentes, instituições diferentes, funções diferentes... O que sempre brilhou meus olhos foi o trabalho de artista, mas eu sabia que não seria suficiente. Nessa lida de escolher uma outra ocupação na minha área que se somasse a essa, a docência me escolheu. Era eu agora professora de Teatro do IFRN *Campus* Mossoró.

No primeiro encontro com o grupo, já foi possível perceber que haveria ali um grande choque de expectativas. Minha formação, pautada na Educação Popular, no Teatro da/o Oprimido/a de Augusto Boal e no Teatro Épico de Bertolt Brecht encontrou ali um grupo muito coeso disposto a defender o desejo de produzir mais espetáculos lúdicos e musicais, no formato que haviam sido os dois anteriores. Além disso, elas/eles já estavam se organizando para novamente participarem e concorrerem ao FESTUERN, empolgadas/os pela possibilidade de uma nova vitória. Encontraram uma professora totalmente contrária a festivais competitivos de teatro, bem como à ideia de uma obra artística ser avaliada como superior ou inferior à outra.

Iniciavam-se aí as tentativas de convencer o grupo a mudar suas estratégias e abrir-se ao novo. Minha paixão pela Performance, pelo Teatro Épico e pelo Teatro da/o Oprimida/o me aproximavam muito mais de uma concepção crítica de montagem teatral. Eu queria mover as estruturas da instituição, fazer as pessoas verem teatro na porta do banheiro, na cantina, no pátio. Até quem não queria/podia parar para assistir, seria confrontada/o pelas cenas espalhadas pelos quatro cantos do *campus*. Me interessavam as sensações que isso poderia gerar, as discussões que poderia mobilizar, as reflexões que seria capaz de suscitar.

Ainda no início desse processo de encontro e reconhecimento entre nós, quando havia muita resistência e embates ideológicos, o *Campus* Mossoró aderiu a uma greve convocada em nível nacional e as atividades acadêmicas só foram retomadas no dia 22 de outubro de 2015. É nesse período que apresento ao grupo a proposta de montagem do projeto "Fragmentos da Dor". A ideia inicial era de explorar processos de criação relacionados a temas em pauta naquele momento: racismo, violência contra a mulher, LGBTQIA+fobia, padrões estéticos de beleza, etc. Em princípio, o objetivo era criar experimentos cênicos de curta duração sobre cada um dos temas, a partir de estudos, pesquisas e vivências pessoais.

Não havia o compromisso de que esse processo culminasse com a montagem de um espetáculo. Naquele momento, o mais importante era que não ignorássemos o que se passava ao nosso redor e nos rendêssemos a um formato de teatro mais político, socialmente consciente, como nos propunham os principais teóricos que usamos de referência: Augusto Boal e Bertolt Brecht.

Certamente movida por minhas experiências anteriores em Educação Popular e pelo desejo de desenvolver o protagonismo juvenil, sugeri que o grupo fosse coordenado pelas/os próprias/os estudantes. Escolheríamos coletivamente no mínimo duas/dois, no máximo três estudantes de cada turno, para assumirem a organização das atividades do grupo desde as oficinas de formação ao processo de montagem dos espetáculos. As/os demais integrantes se reuniriam em equipes responsáveis por setores de criação e manutenção de materiais. As principais equipes eram: Dramaturgia (criação e revisão dos textos teatrais), Cenário (criação, execução e manutenção), Figurino e Maquiagem (criação, execução e manutenção), Iluminação (criação e execução) e Sonoplastia (criação e execução). A mim, caberia a função de orientar cada um desses setores ao longo do processo e assegurar que dialogassem e criassem de maneira coletiva e organizada.

A essa altura, já havíamos feito a primeira seleção de novas/os integrantes com o Andaluz sob a minha coordenação. As/os estudantes que mais se opunham à nova proposta cênica do grupo, estavam no quarto ano (o último do curso) e o excesso de atribuições desse período (Trabalho de Conclusão de Curso, ENEM, etc.) dificultava a participação dessas/es no processo de montagem. Entre as/os novas/os integrantes, não houve resistência em iniciar o projeto "Fragmentos da Dor", o que se efetivou em novembro de 2015.

4.1 DE QUANTAS DORES SOMOS FEITOS? – O PROCESSO DE MONTAGEM

> "Dor de verdade sentiu o menino, que entrou em casa e viu a mãe estirada no chão, depois viu o pai ser preso e viu sua vida indo embora junto com o caminhão de mudança que levou ele para a casa dos avós. Uma dor vazia."
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 7 – Amor e Dor)

O objetivo do "Fragmentos" era desenvolver uma proposta de teatro contemporâneo, onde todo e qualquer espaço poderia ser utilizado para a cena. As/os artistas-discentes sairiam da sala de aula para o palco não-convencional, para o corredor, a cantina, o refeitório. Foi assim que em novembro de 2015, durante I Semana de Educação para as Relações Étnico-Raciais no *Campus* Mossoró, apresentamos o experimento "Negritude", que tinha como mote

a temática do racismo. Para este exercício cênico, utilizamos como referência o Teatro Imagem, uma das técnicas do Teatro da/o Oprimida/o. Desse modo, montamos vários "quadros vivos" com atrizes e atores espalhadas/os por todo o *campus* encenando situações de racismo.

Os laboratórios e oficinas se seguiram, até que, em março de 2016, a convite do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, apresentamos a cena "Maldita Geni", durante a I Semana Lilás. O roteiro era costurado pela música Geni e o Zepelim, de Chico Buarque, que era cantada pelas atrizes e atores e encenada simultaneamente. A história era contada pelos próprios personagens da cidade onde vivia Geni e terminava em situações de violência coletiva praticadas contra ela.



Figura 6 - Cena Maldita Geni

Ainda em 2016, durante a I Semana Arco Íris, o grupo criou o experimento híbrido "O Monstro do Armário", que tinha como tema a LGBTQIA+fobia. Composta por 05 cenas, essa apresentação contou com um número maior de técnicas teatrais e performáticas. Na cena 1, um estudante estava congelado saindo de um armário montado no pátio do Centro de Convivência (C.C.); na cena 2, também no C.C., uma estudante (trans) mostrava-se incomodada vestida com roupas típicas da expressão de gênero masculina e, ao som de uma música, dançava e desnudava-se, apresentando por baixo um belo vestido; a cena 3, em frente aos banheiros, já foi descrita na seção anterior; a cena 4 apresentava um estudante dentro de uma caixa, somente com a cabeça para fora. De um lado, uma maquiagem drag e uma lágrima escorrendo de seu rosto, do outro "cara lavada", completamente imóvel como se fosse uma

cabeça decapitada; na 5ª e última cena, duas meninas trocavam carícias na cantina enquanto dois homens debochavam delas, criticavam e partiam para a violência. Todas as cenas tinham o objetivo de provocar as/os espectadoras/es, mas nessa última, em particular, fizemos parecer o mais real possível a fim de percebermos se as pessoas ao redor iriam interferir sobre a cena, o que só aconteceu no horário noturno, onde as/os estudantes não conheciam as atrizes e os atores do grupo, então imaginaram se tratar de uma situação real. O experimento "O Monstro do Armário" também foi apresentado durante a Semana de Ciência, Tecnologia e Extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (Secitex), no *Campus* Parnamirim.

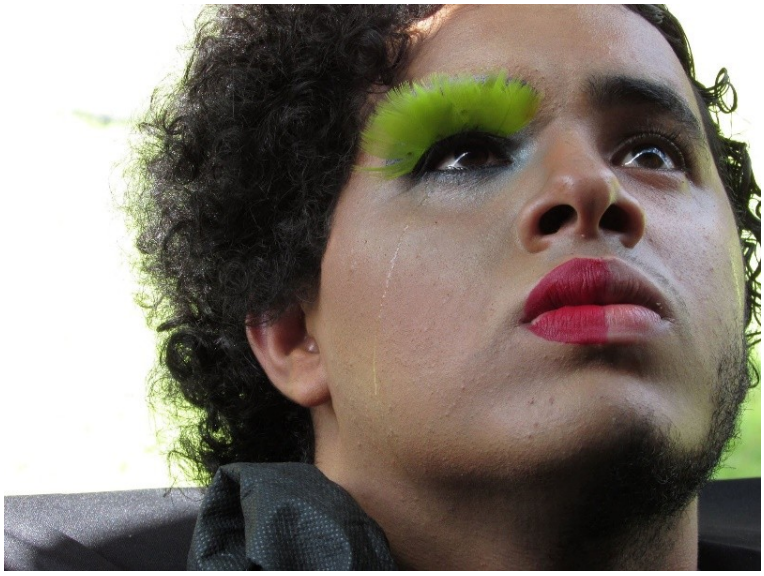


Figura 7 - Performance O Mostro do Armário



Figura 8 - Performance O Monstro do Armário

Por fim, o último experimento cênico de preparação do projeto, intitulado "Fragmentos da Dor – Prólogo", constituía-se de um preâmbulo destacado do espetáculo, com o objetivo de divulgar o trabalho que estava por vir. O "Prólogo" foi apresentado três vezes nos anos de 2016 e 2017 – no *Campus* Mossoró, no Memorial da Resistência e no III Seminário de Docência e Contemporaneidade, no *Campus* Canguaretama. Nele, quatro cenas de violência eram contadas de maneira intercalada em um cenário de tapete branco que ao final da cena estava coberto do vermelho que eclodia do vinho derramado, dos tomates cortados e do barro mexido. Cenas de violência contra a mulher, homofobia e racismo tomavam os corpos das atrizes e atores que as contavam como se fossem suas próprias histórias.



Figura 9 - Fragmentos da Dor - Prólogo

Em paralelo à criação de todas as cenas e experimentos narrados acima, seguiam-se laboratórios, vivências, pesquisas sobre histórias reais e não-reais, a busca de muita verdade e organicidade na cena. Ao longo do tempo, foi-se promovendo mudanças reais na rotina do *campus*: muitas intervenções, seguidas de discussões sobre os temas, muito aprendizado para o grupo, a partir de pesquisas/estudos sobre gênero e sexualidade, por exemplo. O objetivo desse processo era refletir sobre as estruturas vigentes e mexer com elas. Um exercício de resistência dentro de uma escola de ensino profissionalizante.

4.2 FRAGMENTOS DA DOR – UMA VIA DOLOROSA EM SEIS ATOS

> "Gritando morri, calada fui esquecida, mas minha história ainda grita, em mais 10, todos os dias. E até que aconteça com você, você nunca vai saber o que eu senti."
> (Fragmentos da Dor – Cena 1 – Mulheres)

Depois de quase dois anos de processo, finalmente, em julho de 2017, aconteceu a estreia do espetáculo "Fragmentos da Dor", no Memorial da Resistência. De natureza itinerante, o público era convidado a seguir a condução de uma/um cicerone por uma via dolorosa em seis estações e sete cenas. A cada parada, uma história era contada pelos corpos de pessoas que conhecem de perto as dores que ali representam.

Sobre a escolha do nome do espetáculo, escrevi em meu diário de bordo: “estamos tratando de dor. Aquilo que dói em mim, dói na/o outra/o, dói em quem se importa. E é isso o que a dor faz com a gente. Nos despedaça!”. O espetáculo era composto por sete histórias independentes, fragmentadas, que não necessariamente tinham relação uma com a outra. O que as unia? A dor. Eram todas histórias de preconceito, sofrimento, abuso. Mudavam os personagens, mudava a cena, mudava a história. O que permanecia era a dor.

Elaborado a partir de uma intensa pesquisa sobre histórias reais e não-reais de violência e laboratórios de cena, a dramaturgia do espetáculo ficou a cargo de três estudantes, mais familiarizados com a prática da escrita cênica. Álex Martins, Dennis Xaxá e João Costa se revezaram na missão de escrever um texto que fosse resultado de tudo o que havíamos experimentado e vivenciado nesses dois anos de processo. A partir dos primeiros rascunhos de cada cena, íamos nós quatro, com a colaboração de todo o grupo, dando vida às/aos personagens e às histórias contadas por elas/eles. Ao final do processo, escolhemos tratar dos temas: violência contra a mulher, racismo, padrões de beleza/pressão estética, transfobia, distúrbios mentais e lesbofobia. As histórias encadeavam-se sempre na mesma ordem até culminarem na cena final, que reunia todas/os as atrizes e atores e questionava as relações entre amor e dor.

O espetáculo se iniciava com uma/um elegante personagem em trajes formais brancos com detalhes em vermelho, que se apresentava ao público como sua/seu “cicerone”. Era ela/ele quem dava o tom não somente do espetáculo, mas do figurino também. Em todas as cenas, havia personagens vestidos de branco com detalhes em vermelho, que simbolizavam o sangue, a dor, o sofrimento de cada uma/um delas/es. A/o cicerone explicava sua função de conduzir as/os espectadoras/es pela via dolorosa e convidava-as/os a embarcarem nessa experiência cênica. Era essa/e mesma/o personagem que, ao final de cada cena, quebrava o envolvimento do público com a história, conduzindo-o à próxima estação.

A primeira cena do espetáculo, intitulada “Mulheres”, trazia a história de violência sofrida por três personagens que carregavam, agarradas a si, os seus algozes.

Mulher 1 – Eu tinha 8 anos...

Mulher 2 – Nunca comentei com a família por medo de me culparem...

Mulher 3 – Me escondi por um dia no banheiro...

Mulher 2 – Chutei a canela dele e corri...

Todas – Nós corremos...

As três mulheres, posicionadas em semicírculo em relação ao público, intercalavam seus textos enquanto tentavam se desvencilhar dos homens que as agrediam, as apalpavam, rasgavam suas roupas. Ao longo da cena, percebemos que os personagens masculinos são pessoas do convívio delas: o marido, o primo, pessoas que acreditavam que tinham a posse sobre seus corpos. Ao final da cena, elas estavam completamente nuas (as atrizes usavam uma segunda pele por baixo do figurino), violentadas, mortas, como as mulheres que diariamente sofrem violência doméstica e são silenciadas. Os corpos inertes de que não via, não ouvia e não falava e a fuga dos algozes marcava o fim da primeira cena do “Fragmentos”.



Figura 10 - Fragmentos da Dor - Cena 1 - Mulheres

O público era então conduzido a um outro espaço, estreito, como um corredor, onde uma personagem mulher branca parecia aguardar um transporte público enquanto segurava com força sua bolsa. O início da segunda cena era marcado pela chegada de um personagem negro que tentava roubar a bolsa da mulher. Ao abordá-la, num movimento brusco, ele acabava por feri-la gravemente. Desesperado, ele canta em tom solene sua dor, numa referência à música “Bohemian Rhapsody”, do Queen. A cena de tom épico é interrompida pela chegada da polícia que, sem perguntar, atira no homem negro e o mata (os policiais eram personagens invisíveis, ouvia-se apenas o som do tiro). O drama se segue com a chegada de sua mãe, que se desespera ao ver o corpo de seu filho estendido no chão. A fala da mãe tem referência na música “Meu Guri”, de Chico Buarque e a cena dos dois na escultura “Pietá”, de Michelangelo.

Mãe – Meu guri... Ele não nasceu direito seu moço, ele saiu de mim. Ele foi posto pra fora assim como eu da minha casa quando conheci ele. Ainda na barriga, seu moço, a gente já foi expulso sem nem poder falar.

A cena se encerra com a mãe deitada por sobre o corpo inerte do filho assassinado pela polícia.

Mãe – Ele era trabalhador, seu moço. E que dor, não tem Jesus que me console, seu moço, que dor. Olhaí, meu guri, como ficou o peito dele seu moço, tinha tanto amor aqui... Olhaí, meu guri.



Figura 11 - Fragmentos da Dor - Cena 2 - Racismo

Ao chegar à terceira cena do espetáculo, o público se deparava com um grande espelho dupla face com dois personagens posicionados à frente dele, um em cada lado, vestindo roupas que deixavam seus corpos à mostra. O personagem homem é gordo e a personagem mulher magra. Essa cena tem inspiração na performance, linguagem das artes cênicas onde as/os artistas expõem suas próprias inquietações em cena. Elas/eles não criam uma/um personagem. Estão em cena expondo suas próprias fragilidades, numa relação de confiança com o público. Assim, as falas dessa cena não foram escritas para serem ditas pela atriz ou pelo ator, mas eram frases que ela e ele ouviram ao longo da vida por não se encaixarem nos padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. É possível perceber a dor que cada palavra dessa carrega durante as falas que se intercalam entre os dois. O fim da cena se dá com os

personagens tocando o espelho e confessando que só queriam ser amados por serem quem são.



Figura 12 - Fragmentos da Dor - Cena 5 - Padrões de Beleza

Na cena posterior, o público se deparava com uma mulher sentada em frente a uma penteadeira e uma outra, mais ao fundo, vestida tal qual esta, sentada em um banquinho com um espelho na mão. A cena que tratava de transfobia era narrada pela personagem da frente enquanto a personagem ao fundo vivenciava as situações num trabalho intenso de expressão corporal. Ela contava o histórico de violência verbal e sexual sofrido por uma mulher trans ao longo de sua breve vida. Num dado momento, a cena era interrompida para que a atriz que conta a história se desnudasse da personagem e falasse diretamente ao público como mulher trans que é. A atriz que protagonizou a cena, quebrava a ilusão num recurso brechtiniano de distanciamento para pedir respeito e dignidade para todas as pessoas trans. Ao final, ela voltava à personagem, Catarina, e narrava o fim trágico de sua história:

> **Catarina –** Esta sou eu, finalmente completa, finalmente feliz, finalmente uma mulher. Finalmente...
> *As duas moças em cena se posicionam lado a lado, espelhos uma da outra.*
> **Catarina –** Aos 33 anos, estuprada por dois vizinhos, ao mesmo tempo, por não cumprir a regra, por buscar durante uma vida inteira uma completude que não aproveitarei sequer até os 35. Estuprada, espancada, não pela primeira, mas pela última vez.



Figura 13 - Fragmentos da Dor - Cena 4 - Transfobia

Na quinta cena do espetáculo, o público era convidado a entrar numa sala fechada em que várias/os personagens com distúrbios mentais se misturavam por entre as/os espectadoras/es, interagindo com elas/eles enquanto uma luz estroboscópica tornava a visão da situação fragmentada. O objetivo da cena era provocar sensações a partir da proximidade dos sentidos (olfato, audição, visão e tato) do público para com pessoas consideradas "loucas". Sem texto definido, a cena se configurava muito mais como um experimento laboratorial, um fragmento inacabado, uma provocação de sentidos e percepções.



Figura 14 - Fragmentos da Dor - Cena 5 - Loucura

Ao ser conduzido para a última estação, o público se deparava com duas cenas: a de "Lesbofobia" e a "Cena Final". Na primeira, o cenário era composto de quatro bancos que eram utilizados e posicionados de forma distinta de acordo com a andamento da cena. Nela, uma personagem lésbica vivenciava diferentes situações de violência enquanto o outro ator presente se revezava nos papéis de pai, de líder religioso e de estuprador. É possível perceber a violência praticada por cada um dos personagens masculinos que esteve presente na vida da mulher. Ao final da cena, inundada de sofrimento, a personagem tem um final trágico:

Pai – Saia daqui...

Filha – E para onde eu vou?

Pai – Eu não sei, eu não me importo, eu não quero saber de você aqui, saia daqui...

Filha – O senhor vai me deixar só? Eu sou sua filha...

Pai – Eu não sou pai de um monstro.

Filha – O monstro aqui é você...

Pai – Saia, saia daqui! Eu não sou pai de uma doença, eu não tenho filha sapatão!

Filha – Então o senhor não tem mais uma filha...

Ela sobe na cadeira e se joga de costas para cair nos braços do pai que chora a perda da filha.

Pai – Foi por amor, viu?! Por amor...



Figura 15 - Fragmentos da Dor - Cena 6 - Lesbofobia

A última fala do pai é o mote para a "Cena Final". Baseada no texto "Amor Cristão", de Marcelino Freire, essa cena apresentava a dualidade e a proximidade entre amor e dor,

narrando situações em que se tenta justificar o sofrimento provocado com as “boas intenções” da atitude. Cada uma das atrizes e dos atores do espetáculo, que durante todo o espetáculo tinham acompanhado a plateia pela via dolorosa, contava uma das histórias e se posicionava ao redor do público, deixando-o ao centro da cena, como que encurralado e responsabilizado por cada uma dessas histórias de dor e sofrimento.

Desde a estreia, o espetáculo “Fragmentos da Dor” foi apresentado somente 07 vezes, uma na pré-estreia no *Campus* Mossoró, duas na estreia no Memorial da Resistência e as outras três na 3ª Mostra Cultural e Científica do IFRN/Cidade Alta (ARTIC), na SECITEX 2017 (*Campus* Macau), no I Seminário em Educação para os Direitos Humanos (*Campus* Reitoria) e na Mostra de Ciência, Tecnologia e Cultura da UFRN – CIENTEC, em 2018. Os principais desafios enfrentados com essa montagem têm relação com tratar de temas tão duros no âmbito escolar, onde há muitas pessoas com pensamentos e visões distintas e a falta de recurso financeiro para compra de cenário, figurino, aluguel de equipamentos de iluminação, etc. Havia a perspectiva de realizar um projeto de circulação pelos *campi* do IFRN, com apresentações seguidas de rodas de conversa sobre os temas tratados, mas as dificuldades de logística, dentre outros fatores, nos impediram. A equipe era muito grande e as despesas para deslocar elenco e equipe técnica eram proporcionais ao tamanho do grupo. Além disso, boa parte dos integrantes era menor de idade e demandava autorização dos pais para cada apresentação marcada.

Com a montagem do espetáculo “Fragmentos da Dor”, o Grupo Andaluz de Teatro consolidou sua proposta de mobilizar os espaços tradicionais em que atuava, desenvolvendo outras possibilidades de experiências estéticas e críticas sociopolíticas. O “Fragmentos” é essencialmente um exercício de empatia. Para as atrizes e atores, que precisaram escutar, ler e vivenciar as dores de outras/os. E, especialmente, para o público, que era convidado a sentir, bem próximo de si, as cores, os cheiros e a energia que emanava de cada uma das histórias contadas.

O objetivo do espetáculo não era oferecer uma resposta aos questionamentos trazidos à cena ou mesmo ofertar um “final feliz” ao público. A ideia era mostrar a realidade com toda a crueldade que lhe é peculiar. Fazer as pessoas se chocarem para depois, no caminho de casa, antes de dormir ou mesmo nos dias que se seguiriam, pensar sobre estratégias de modificação dessa realidade tão dura. Gente que já havia vivenciado situações semelhantes e gente que passou a vida se protegendo em sua bolha social cercada de privilégios. Nosso objetivo era formar um coro de vozes indistintas que se levantassem contra o preconceito, a violação de direitos e a dor.

Na cena final, as atrizes e atores do espetáculo enunciavam seus textos enquanto se dirigiam a uma posição ao redor do público, que estava no centro da roda, cercado de bandejas cheias de um líquido vermelho. Era nesse momento, em que a plateia se via no epicentro da cena, encarcerada, presa, sem ter para onde ir, que as atrizes e atores solenemente agachavam e pegavam a bacia de "sangue". O público se sentia acuado. De certo, ali, imaginavam que todo aquele sangue seria derramado sobre ele (essa ideia, inclusive, foi a primeira de todas). No entanto, em silêncio e ainda em tom solene, as atrizes e atores elevavam a bacia acima de suas cabeças e derramavam todo aquele sangue sobre si. Quem são as/os algozes? Quem são as vítimas? O "sangue" permanecia inundando o chão de vermelho, enquanto o público não sabia se aplaudia, se permanecia imóvel, se gritava, se silenciava... E era nessa confusão de sentimentos e sensações que residia a nossa certeza de termos cumprido a nossa missão: a de provocar.



Figura 16 - Fragmentos da Dor - Cena Final - Amor e Dor

O processo de montagem do espetáculo, bem como as reflexões que surgiram a partir das exibições públicas, podem ser caracterizados como atividades de ensino em que temáticas de abrangência sociopolíticas são tratadas em um formato diferenciado da sala de aula tradicional. Dessa forma, constituem-se como um espaço legítimo de discussão de temas relevantes como, por exemplo, as dissidências de gênero e sexualidade. Para Oliveira (2010), "[...] as atividades teatrais na escola trabalham a totalidade das dimensões humanas, sendo, portanto, fonte de humanização, pois o teatro é uma manifestação estética que instiga ações éticas e políticas, e que conjugam razão e emoção na vivência de uma realidade simbólica" (OLIVEIRA, 2010, p. 57).

Apresentado o histórico do Grupo Andaluz de Teatro e caracterizado o espetáculo “Fragmentos da Dor”, elementos centrais para o estudo que propomos, delinearemos na seção seguinte as construções teórico-metodológicas que orientam a investigação aqui apresentada.

5 TRILHAS E BAGAGENS – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

"**Pai –** Saia daqui...
Filha – E para onde eu vou?
Pai – Eu não sei, eu não me importo..."
(Fragmentos da Dor – Cena 6 – Lesbofobia)

Ao traçarmos o percurso biográfico, teórico e histórico nas seções anteriores, evidenciamos o objetivo geral da nossa pesquisa que é o de analisar, a partir das narrativas autobiográficas, as percepções e construções subjetivas sobre gênero e sexualidade de discentes LGBTQIA+ do Grupo Andaluz de Teatro no processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor". Para a consecução do referido objetivo, adotamos, do ponto vista teórico-metodológico, as narrativas autobiográficas como fonte de pesquisa. Decorre de tal escolha o fato de considerarmos a importância das experiências individuais na construção do conhecimento e da compreensão de que, por meio dessas narrativas, são (re)elaborados também sentidos e significados da existência individual e coletiva.

> Essa relação dialógica entre o ser e a representação de si que se realiza pela reflexividade autobiográfica confere à criança, ao jovem, ao adulto um modo próprio de existência, pela probabilidade de voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re) elaborar a experiência vivida, com a ajuda da linguagem em suas mais diversas formas. (PASSEGGI et al., 2014, p. 89).

Com as autoras, concordamos que falar sobre si permite a reflexividade acerca da própria vida, num movimento dialógico para explicar o que sente, como vive, como se processa e constrói as percepções e a subjetividade para lidar consigo mesmo e com o outro.

A construção de conhecimento a partir de narrativas autobiográficas vem gerando opiniões diversas entre as/os pesquisadoras/es. Os primeiros registros sobre esse método datam do final do século XIX, na Alemanha, e se constituem como "alternativa à sociologia positivista" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 22). No entanto, apenas entre os anos de 1920 e 1930, na Escola de Chicago, tem-se as primeiras aplicações sistemáticas da metodologia, o que faz dela recente em relação a outros métodos de pesquisa científica. Daquele momento aos dias atuais muito se avançou na pesquisa autobiográfica, sobretudo no campo da educação.

Apesar das narrativas autobiográficas apresentarem grande potencial na investigação do processo de formação docente e discente, ainda são escassos trabalhos sobre o tema quando se trata de pesquisas sobre ensino de arte.

Realizamos um levantamento das produções científicas que relacionam os temas "narrativas autobiográficas" e "ensino de arte". Inicialmente, a pesquisa partiu do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde 228 produções foram localizadas nesses marcadores, na área de conhecimento "educação". No entanto, após análise dos trabalhos e constatação da falta de relação com os temas propostos no nosso estudo, decidimos por redirecionar a nossa pesquisa aos Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA.

Foram identificados 79 trabalhos que se propunham a relacionar "narrativas autobiográficas" e "expressão artística ou ensino de arte". Desse universo, apenas quatro verdadeiramente relacionavam os dois temas que nos propusemos inicialmente a investigar – narrativas autobiográficas como metodologia para pesquisas em arte. Após a leitura dos quatro artigos e a constatação da escassez de referencial sobre a aplicação da metodologia da pesquisa autobiográfica entre discentes de disciplinas e/ou atividades extracurriculares de Arte, especificamente da linguagem de Teatro, entendemos a relevância de utilizar este método na presente pesquisa.

Nessa sessão, apresentamos a metodologia adotada para investigar de que forma a experiência de montagem e apresentação do espetáculo "Fragmentos da Dor" possibilitou a construção de percepções de gênero e sexualidade das/dos estudantes que participaram do processo e como isso refletiu na vida pessoal e acadêmica delas/les, não apenas no IFRN, mas nas instituições de ensino superior em que atualmente estudam.

5.1 FALAR DE SI, FALAR DA/DO OUTRA/O – PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA COMO MÉTODO

> **"Filha –** Mas você tem que me ouvir, eu não aguento mais esconder isso de ninguém...
> **Pai –** São as companhias, é uma fase, eu não quero falar sobre isso..."
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 6 – Lesbofobia)

Falar de si, falar da/do outra/o. As narrativas autobiográficas, como fonte de investigação, colocam o sujeito na centralidade epistemológica, metodológica e analítica. Como tão bem referem-se Pineau e Le Grand (2012, p. 85), a tradução de Bachelard: "a palavra 'vida' é uma mágica. Qualquer outro princípio empalidece quando é possível invocar um princípio vital". De fato, ao ouvir as histórias de vida, e buscar analisá-las partindo da narrativa do indivíduo que é afetado pelo que narra, estamos invocando um princípio vital da existência.

É relevante também apontar que falar de si não significa necessariamente resgatar eventos históricos sequenciais da vida de uma pessoa, mas, antes traçar um percurso a fim de entender uma trajetória, que não é naturalmente dada, mas construída a partir das relações e interesses do momento presente. Estudar o fenômeno da "ilusão biográfica", nos dizeres de Bourdieu (2006), é compreender também a teia de relações em que esse sujeito se insere no tempo presente e suas formas de selecionar e interpretar o passado. Assim, a forma como se articula a narrativa é tão significativa quanto o seu conteúdo. Segundo Passeggi et al. (2014, p. 88):

> Do ponto de vista textual, a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo seres humanos como personagens da ação. Cada elemento constitutivo da narrativa adquire sentido a partir do lugar que os personagens ocupam no enredo e essa sucessão depende da intencionalidade do narrador em suas relações com quem o escuta ou o lê. De modo que a sucessão dos fatos em uma narrativa é 'imposta', segundo Ricoeur (1994), pela própria tessitura da intriga e responde a uma necessidade lógica, que vai se constituindo no próprio ato de narrar, e não por uma exigência externa, cronológica, linear.

Assim sendo, um mesmo fato, narrado por pessoas distintas, ganha cores e nuances diferentes, podendo alterar-se consideravelmente. Isso não significa que uma narrativa é "correta" e que outra não, mas que ambas refletem diretamente como o fato foi percebido e vivido por cada uma dessas pessoas e como, ao narrar, cada uma delas imprime suas próprias impressões e memórias individualizadas.

É preciso também atentar para o caráter fragmentário das memórias e narrativas de vida, intensificado no contexto contemporâneo da chamada "pós-modernidade", no qual o aspecto relacional e múltiplo da identidade cultural se torna mais evidente (HALL, 2000). Dessa forma, entende-se que as pessoas vivenciam, interpretam e elaboram a realidade a partir de seu pertencimento a diversos grupos, como família, comunidades religiosas, militância social, etc.

Passeggi (2008) lembra que um dos princípios fundadores das narrativas autobiográficas como prática de pesquisa e formação, é que a narrativa pode propiciar ao ator-autor da história a possibilidade de apresentar uma versão satisfatória de si mesmo, na medida em que reflete sobre sua experiência, no ato de narrar a sua vida.

A opção pelo uso desse referencial nas pesquisas sobre expressões artísticas ou ensino de arte é fortalecido no fato das experiências com arte serem individuais e de natureza subjetiva. Assim sendo, a vivência de uma pessoa será sempre diferente da de uma outra,

porém de algum modo entrelaçada, o que potencializa a sua relevância na compreensão de fenômenos individuais e coletivos. As pessoas vivenciam experiências subjetivas particulares, mas que estão imersas em uma teia de relações sociais, o que as permite ressignificar essas experiências a partir de saberes e valores compartilhados.

Como aponta Ferrarotti (2008, p. 51):

> Um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular: "totalizando" e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, "retotaliza-a" reproduzindo-se nela enquanto singularidade. Universal pela universalidade singular da história humana, singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, exige ser estudado simultaneamente nos dois sentidos.

Nessa perspectiva, podemos considerar a individualidade e ao mesmo tempo a universalidade subjetiva que envolve os sujeitos que narram suas histórias, sobre aspectos em comum da existência humana. Quando pensamos em utilizar as narrativas no campo do ensino de arte foi por acreditarmos que podemos, quem sabe, provocar reflexões também sobre as trajetórias de vida, formação e até mesmo construção de metodologias de ensino mediante a construção de espaços perceptivos da relevância da participação discente no processo de ensino-aprendizagem, num movimento constante de autonomia e protagonismo em suas vidas.

Partindo desse delineamento, a nossa pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa uma vez que "[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). Vale ressaltar que estamos tratando de um campo onde estive/estou inserida como professora orientadora do processo, além de diretora geral do espetáculo. Há, portanto, uma preocupação de me voltar às experiências individuais de cada pessoa e de como isso interferiu no processo coletivo de criação e (re)significação da experiência vivenciada.

É sabido que a abordagem qualitativa tem sido amplamente utilizada em pesquisas em educação, especialmente as que envolvem o ambiente escolar e os sujeitos que interagem nesse espaço, uma vez que valoriza muito mais o processo do que o produto. Segundo Lüdke e André (1986, p. 05), "[...] um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica". O desafio de nos aproximarmos ao máximo do objeto de estudo nos leva a uma atenta preocupação com os sujeitos e suas histórias de vida.

5.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

> "**Mulher 1 –** Eu tentei contar à minha mãe...
> **Mulher 2 –** Ninguém conseguia ouvir os meus gritos..."
> (Fragmentos da Dor – Cena 1 – Mulheres)

A construção dos dados se deu desde o início do processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor", ainda em 2015. Apesar de, em princípio, ter sido elaborado com fins de registro pessoal, o "diário de bordo" serviu como uma das ferramentas de reflexão sobre o processo, assim como o texto final do espetáculo e, agora, também de análise das narrativas. A partir deles, aciono memórias adormecidas pelo tempo e evoco fatos que, sob o meu olhar, apresentam uma perspectiva diferente da narrada pelas/os estudantes. Ao narrar as minhas impressões como pesquisadora inserida na realidade que busco retratar, carrego comigo o lugar de professora, de orientadora, de diretora de um espetáculo teatral e ainda de mulher. A análise que farei das narrativas das/dos estudantes me perpassam, me atravessam e também ressignificam a minha própria vivência e experiência.

Para o processo de elaboração das narrativas, havíamos, inicialmente, proposto a ferramenta metodológica do grupo reflexivo, definido por Passeggi como "[...] espaço-tempo propício a partilhar, refletir e ressignificar as experiências com o outro, no processo de formação de formadores" (PASSEGGI, 2011, p. 148). No entanto, devido à pandemia da Covid-19, ficaram inviabilizados os encontros presenciais, o que nos levou as entrevistas narrativas, realizadas em formato virtual.

5.2.1 Entrevistas Narrativas

> "Aos 8 anos, espancada até perder a consciência, por não cumprir a regra, por não possuir uma masculinidade que nunca quis. Espancada, pela primeira, mas não pela última vez."
> (Fragmentos da Dor – Cena 4 – Transfobia)

Conforme informado anteriormente, a opção pelas entrevistas narrativas se deu a partir da pandemia da Covid-19, que inviabilizou a realização do grupo reflexivo presencial. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91):

> As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal.

Como descrevem os autores, há uma infinidade de possibilidades na entrevista narrativa, sobre isto, Roland Barthes APUD Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91):

> A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura [...] em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa.

Logo, nos parece relevante valorizar e contribuir na visibilidade das narrativas de pessoas tantas vezes silenciadas, como a população LGBTQIA+. Importa-nos ouvi-las e a partir de suas narrativas apresentar possibilidades reflexivas para o acolhimento desse público na escola.

As entrevistas narrativas se organizam em fases que devem ser seguidas em sua realização. Na primeira fase, intitulada “iniciação”, esclarecemos às/aos participantes como se dará a entrevista, no intuito de estabelecer um espaço seguro e um estado de confiança das/dos entrevistadas/os com a entrevistadora. Em seguida, passamos à “fase de narração”, na qual é dado o mote/tema sobre o qual as pessoas devem falar livremente, sem limite de tempo ou qualquer compromisso com uma linearidade dos fatos. Após a narração inicial, passamos à “fase de interrogatório”, em que questionamos pontos da própria narrativa ou aspectos não citados que interessem à nossa pesquisa. Por fim, uma “conversa conclusiva” encerra a entrevista, devendo observar o que ainda pode ser dito nos momentos finais da conversa, com as/os entrevistadas/os mais relaxadas/os e conectadas/os com a entrevistadora (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A entrevista narrativa precisa estimular e encorajar a/o participante a narrar algum acontecimento de sua história. A técnica recebe seu nome da palavra latina *narrare,* relatar, contar uma história e, nesse sentido, é preciso ter uma atenção especial a quem narra. Sobretudo, se o objetivo é de reconhecimento da legitimidade da palavra da pessoa que narra, especialmente, para que as vozes, silenciadas, das/dos estudantes dissidentes de gênero e sexualidade ecoem e sejam ouvidas por todas/os aquelas/es que tem negado a sua existência e imprimido esforços em marginalizá-las/los na família, nas religiões, nos grupos sociais e na escola.

5.2.2 Quem conta essa história? De onde fala?

> "Talvez eu seja muito novo para entender tudo isso, mas para sentir o incômodo que sinto em ser quem eu sou ou quem me forçam a ser, nunca fui."
> (Fragmentos da Dor – Cena 4 – Transfobia)

As atividades artísticas extracurriculares do IFRN, tais como o Grupo Andaluz de Teatro, são ofertadas para pessoas de os todos níveis e cursos. No entanto, há uma predominância de estudantes dos quatro cursos técnicos integrados e uma pequena participação de estudantes dos cursos subsequentes e das graduações. Até o presente momento, não foi registrada a participação de estudantes da pós-graduação, seja em nível de especialização ou mestrado.

Assim sendo, as/os protagonistas desta pesquisa são estudantes egressas/os que participaram do processo de montagem e apresentação do espetáculo "Fragmentos da Dor", entre os anos de 2015 e 2018, quando estavam em idades entre 14 e 20 anos. Essas/es estudantes atualmente cursam graduação em instituições de ensino superior dentro e fora da cidade de Mossoró.

Por se tratar de um grupo grande e diverso, priorizamos estudantes LGBTQIA+ que atuaram como atrizes e atores do espetáculo, bem como estudantes que participaram da elaboração do texto dramatúrgico e/ou da assistência de direção do "Fragmentos da Dor". Além dos critérios listados acima, o critério da representatividade também foi levado em consideração, uma vez que compreendemos que é necessário visibilizar as diferenças entre sujeitos da sigla LGBTQIA+.

Participaram três estudantes: João Pedro, homem cis, gay, ator, dramaturgo e assistente de direção do espetáculo "Fragmentos da Dor" e as estudantes Diana (mulher cis, bissexual) e Lilly (mulher trans, bissexual), atrizes do mesmo espetáculo. Objetivando preservar as identidades das/dos nossos protagonistas, os nomes reais foram substituídos por pseudônimos escolhidos por elas/eles próprios. É importante ressaltar que as/os estudantes permitiram a publicação das informações das entrevistas narrativas, a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas narrativas foram realizadas no mês de novembro de 2021, por meio da plataforma Google Meet e tiveram a duração de aproximadamente uma hora cada. Seguindo as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2002), elas foram iniciadas com uma conversa mais

informal que tinha o objetivo de criar um ambiente propício e deixar as/os protagonistas à vontade para narrar. Nessa fase de iniciação, falávamos sobre a pesquisa, as saudades do grupo e, por fim, eu pedia que me falassem sobre o processo de descoberta/compreensão das suas identidades de gênero e orientações sexuais e que relações esse processo tinha com a escola (desde os anos iniciais até a trajetória no IFRN). Em seguida, eu explicava que permaneceria com o microfone desligado, mas ao final faria algumas perguntas que julgasse relevantes para o trabalho. Ao final das fases de narração e interrogatório, a conversa conclusiva nos trazia informações importantes, já que as/os protagonistas estavam ainda mais relaxadas/os, imaginando que a entrevista já havia acabado.

A seção seguinte deste trabalho irá exibir os resultados das entrevistas, adotando como estratégia apresentar as três narrativas individuais e suas respectivas análises, além de uma última seção integrativa dos achados que se entrecruzam nas falas das/dos protagonistas da pesquisa. Dessa forma, buscamos evidenciar as experiências de cada uma/um, ao mesmo passo em as relacionamos entre si e com o referencial biográfico, teórico e histórico do nosso trabalho.

6 SOBRE VOZES SILENCIADAS – AS NARRATIVAS DAS/DOS ESTUDANTES DISSIDENTES

> "Mas minha voz não saía, eu era mulher e minha voz não saía, ninguém me escutava..."
> (Fragmentos da Dor – Cena 1 – Mulheres)

Desde o agendamento dos encontros, foi possível perceber a disposição das/dos estudantes em participar da pesquisa, apesar da pouca disponibilidade de tempo. O estudante João Pedro, por exemplo, preferiu agendar sua entrevista no horário do almoço, enquanto ainda estava em seu ambiente de trabalho, na Secretaria de Estado do Desenvolvimento Rural e da Agricultura Familiar do Rio Grande do Norte – SEDRAF/RN. Assim como João Pedro, Lilly agendou nosso encontro para o horário de intervalo do seu expediente no escritório de uma empresa local de delivery. Diana foi a única a marcar a entrevista em casa, num horário de aparente tranquilidade, uma vez que estava de férias da faculdade e em processo de saída do seu emprego atual para assumir uma bolsa na universidade.

Foi interessante perceber a relação da escolha do local com o grau de tensão e nervosismo de cada pessoa no encontro virtual, o que nos aponta uma aparente contradição. João Pedro e Lilly pareciam estar bem mais relaxados em frente à câmera, mesmo com a possibilidade de ser ouvida/o por suas/seus colegas em algum momento, enquanto Diana estava visivelmente mais nervosa, o que ela mesma veio a relatar no início da nossa conversa, mesmo estando em casa e sozinha no quarto. Ao finalizar os encontros, podemos conjecturar que parte desse nervosismo se deve ao fato dela ser a mais jovem das/dos três e também de ter tido a descoberta mais tardia da sua orientação sexual. Antes mesmo da nossa entrevista, precisei confirmar com ela a sua identificação como pessoa LGBTQIA+ porque lembrava vagamente de conversas recentes nossas sobre o assunto. Talvez, se essa pesquisa tivesse sido realizada alguns anos atrás, Diana nem estivesse entre as pessoas entrevistadas. Para Moita Lopes, "[...] somos seres que podem (enfatizo, *podem*) atravessar as fronteiras discursivo-culturais da sexualidade e se familiarizar com outros discursos sobre quem podemos ser sexualmente." (MOITA LOPES, 2008, p. 138). É possível, portanto, que a descoberta de dissidências de identidade de gênero e/ou orientação sexual se dê em qualquer momento da vida.

Com o objetivo de evidenciarmos cada traço das narrativas individuais, em especial no que se refere aos diferentes lugares que ocupam na sigla LGBTQIA+, optamos por construir a análise dos dados separando as narrativas por protagonista da pesquisa. Dessa forma,

buscamos trazer textualmente as características particulares de cada uma delas, relacionadas ao ritmo de fala e às opções de construção do enredo definidas por cada pessoa entrevistada. Em seguida, selecionamos alguns pontos de interlocução que julgamos necessários analisarmos num único tópico, uma vez que compuseram as categorias de análise que emergiram das falas das/dos participantes nas entrevistas.

As histórias que se seguem nesse trabalho, carregam muita força e coragem. Ouvi-las brotando de pessoas tão queridas, a quem devo anos inesquecíveis da minha vida, me causou um turbilhão de emoções que tem me acompanhado durante semanas. Até agora, elas não me abandonaram e desconfio de que caminharão comigo pelos próximos anos. É do nosso desejo que, ao lerem esse trabalho, as/os profissionais da educação consigam refletir sobre o papel da escola na formação das pessoas LGBTQIA+, no país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo.

6.1 "FODA-SE! SOU VIADO MESMO" – AS NARRATIVAS DE JOÃO PEDRO

> "**Filha –** Nada do que fiz me arrependo...
> **Religioso –** Então o seu futuro será marcado por sua escolha. Um futuro tenebroso, pecador, podre e doente."
> (Fragmentos da Dor – Cena 6 – Lesbofobia)

Numa tarde de quarta-feira, num caótico dia 24, o estudante egresso do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica João Pedro me recebeu para uma conversa online no seu ambiente de trabalho. O encontro, inicialmente agendado para as 14h, precisou ser antecipado para as 13h, pois nesse mesmo dia, ele seguiria para o terreiro de candomblé onde passaria todo o resto da semana na sua iniciação religiosa. Foram várias as tentativas de conseguirmos um horário que se encaixasse na nossa agenda, por isso, apesar da correria do dia, decidimos apenas reagendar o horário.

Eram 13h e João Pedro ainda não havia almoçado. A fala acelerada, característica dele desde que o conheci, se entrelaçou entre as garfadas e uma ou outra interrupção de colegas que falavam na sala. Sua imagem aparecia distorcida para mim, devido à luminosidade que entrava pela janela atrás dele. Pareceu-me, em princípio, que ele estava num filme retrô, desses dos anos de 1980, em que as imagens têm menos definição e as cores são intensas e distorcidas. Iniciamos nossa conversa pontualmente, sem maiores eventualidades, seguindo o roteiro que explicitamos no item anterior.

Homem cis, gay, 24 anos. João Pedro concluiu o curso de Eletrotécnica no *Campus* Mossoró em 2016. Ao explicar como se daria a nossa conversa, ele a definiu como "uma sessão de terapia". Possivelmente isso se deu pelo fato das entrevistas narrativas sugerirem essa narração inicial, sem interrupções, associada a algumas técnicas mais conhecidas de terapia. João Pedro está cursando História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, em Natal, desde 2017. Sua narrativa está longe de construir uma ordem cronológica dos acontecimentos e já se inicia no IFRN, onde, segundo ele, se deu um processo de intensas transformações na sua vida.

O IFRN é definido por ele como uma escola "ideal" para se viver a adolescência. Para ele, o espaço, a estrutura da escola, os recursos humanos e financeiros são de grande importância para que esse processo de descobertas aconteça de maneira satisfatória. É nesse espaço e sob essas condições que se dá o processo de encontro com a sua orientação sexual.

> Eu nunca tinha pensado na minha sexualidade antes do IF. Eu, como todo... toda criança viada já tinha escutado piadinhas e etc em algum momento. Mas isso nunca tinha sido realmente uma questão para mim até o final – porque eu fiz um ano de ensino médio antes de entrar no IF – então até o meu final desse primeiro ano de ensino médio isso não tinha sido uma questão de nenhuma forma. E aí, quando eu entrei no IF, isso já se tornava um pouco mais uma questão e aí foi esse momento de descoberta mesmo. De descoberta da sexualidade em si, tipo: ficar com outras pessoas, o primeiro beijo e etc, e descoberta da sexualidade como homossexual (JOÃO PEDRO, 2021).

É possível perceber já nesse fragmento da história que a LGBTQIA+fobia se processa muito cedo quando se trata de comportamentos dissidentes do gênero que lhe foi atribuído no nascimento. Quando João Pedro se refere a uma "criança viada", faz alusão a meninos que expressam seu gênero com comportamentos, atitudes e até mesmo aparência atribuída ao gênero feminino. A repressão que sofrem na infância as/os faz, muitas das vezes, buscarem comportamentos cis e heteronormativos que tragam consigo a possibilidade de acolhimento e aceitação. Segundo Braga (2019, p. 2):

> Desafiar a norma heterossexual impõe aos sujeitos itinerários de exclusão implícita – através do silenciamento e invisibilização de jovens LGBT – ou explícita, através de tratamento discriminatório que se materializa em piadas, insultos e ritos de suplício na convivência escolar e na sala de aula.

Apenas no IFRN, João Pedro encontrou um lugar seguro onde se pôs a questionar se sentia atração por pessoas do mesmo gênero. Em princípio, indagou-se sobre uma possível

bissexualidade para só então entender-se como homem gay. Ao contrário de alguns dos seus amigos, para quem esse processo de descoberta foi doloroso e difícil, para ele, descobrir-se homossexual foi tranquilo, o que o coloca, segundo relata, em um lugar de privilégio.

> Eu não passei por um processo de autoenganação, automutilação por causa disso. Foi do jeito que eu tô narrando: não era um questionamento, se tornou um questionamento, no momento que se tornou um questionamento, eu falei "humm, pois é, vamos ver aqui o que acontece." Aconteceu e foi de boa. Pra mim, individualmente. Eu, como pessoa, foi de boa (JOÃO PEDRO, 2021).

Os problemas começam a aparecer na convivência com outras pessoas. Os questionamentos sobre como contar à família, aos amigos, como se daria sua inserção/permanência em determinados círculos sociais. Esse momento do "o que eu faço agora?" aparece nas narrativas das duas outras protagonistas também. Para quem é necessário contar? Para quem não é? Como contar? Hoje a compreensão de João Pedro é de que não deveria ser necessário dizer às outras pessoas, apenas viver a sua sexualidade, no entanto, naquele momento da vida dele e nas narrativas que temos ouvido e lido ao longo da nossa pesquisa, viver a sua sexualidade sem precisar falar sobre ela nos seus círculos sociais é um dos privilégios cis e hétero.

Dando continuidade à sua narração, João Pedro faz alusão a uma referência que usamos na seção 3 deste trabalho – sobre o IFRN ser uma "escola cheia de viados" – mas, para ele, até aquele momento essas questões ainda estavam "meio às escondidas". As/os estudantes que ingressaram no instituto junto com ele compuseram a gestão do Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros e foram responsáveis por visibilizar questões relativas a identidade de gênero e orientação sexual com eventos como a I Semana Arco Íris – primeiro grande espaço de discussão sobre o tema dentro do *Campus* Mossoró. Para João Pedro, só uma escola "democrática e libertadora" como o IFRN seria capaz de receber um evento como esse, com intervenções artísticas, saiaço (meninos, meninas e menines vestindo saia, usando maquiagem, etc), ciclos de debates, dentre outras atividades. A Semana Arco-Íris foi responsável por abrir caminhos de discussão sobre o tema e naturalizar comportamentos fora do padrão cis e heteronormativos. Para Castro Filho (2019, p. 125): "Falar com orgulho que é efeminado e agir intencionalmente desta maneira no contexto escolar seria uma forma empoderada de enfrentamento à violência de gênero, que denuncia a desigualdade, a injustiça e a opressão social".

Apesar de João Pedro se referir ao IFRN como uma instituição "democrática e libertadora", é importante ressaltar que esse evento foi realizado pelo Grêmio em parceria

com o NuArte, tendo uma participação massiva de estudantes na organização, a colaboração de algumas/uns professoras/es e quase nenhum apoio da gestão da instituição (MELO; SOUZA; PONTES, 2021).

João Pedro ingressou no IF em 2013. Segundo ele, dois anos após a sua entrada, questões sobre identidade de gênero e orientação sexual já não carregavam o mesmo peso. As/os estudantes que ingressavam na instituição já tratavam com mais naturalidade o assunto. Para ele, é como se a sua geração tivesse sido um divisor de águas entre as pessoas que escondiam sua identidade de gênero e orientação sexual e aquelas que se expunham sem medo de julgamentos. Apesar de considerar a Semana Arco Íris de extrema importância nesse processo, ele reconhece que as discussões, àquela altura, ainda eram bem rasas, limitadas, mas eram as discussões que se precisava fazer naquele momento com todo o grupo escolar (estudantes, professores, gestão, etc.). Não era apenas usar saia, usar batom, fazer barulho nos corredores, era também enfrentar o sistema, se impor e começar a problematizar os padrões de gênero e sexualidade reproduzidos na escola.

> Discutir sobre expressão de gênero sem chamar de expressão de gênero, sem chamar com esses nomes acadêmicos que a gente usa. Discutir sobre expressão de gênero, discutir sobre performance de gênero, discutir sobre sexualidade sem chamar isso, mas discutindo na vivência foi muito importante (JOÃO PEDRO, 2021).

Uma nota importante a se fazer sobre a Semana Arco Íris é que algumas das atividades geraram muito incômodo na comunidade escolar, causando constrangimento e reforçando essa postura de enfrentamento narrada por João Pedro (MELO; SOUZA; PONTES, 2021). Uma atitude simples, porém muito simbólica de algumas/uns estudantes nos marcou muito. Na porta de cada uma das salas de aula havia uma nuvem de algodão de onde brotava um arco-íris de fitas de cetim. Diariamente, essas/es estudantes arrancavam as fitas desse arco-íris e nós colocávamos outras no lugar. Esse movimento de destruição e reconstrução de um simples arco-íris, para nós soava como resistência – resistência à LGBTQIA+fobia, resistência à ocultação das vontades, desejos e potencialidades das pessoas LGBTQIA+. Ali anunciávamos que essas discussões tinham chegado para ficar e iriam tomar o ambiente da escola, o que realmente tem acontecido desde então.

Conectadas com as pautas LGBTQIA+ que ganharam visibilidade no Brasil e no mundo a partir de 2015, conforme explicitado na seção 2 do nosso trabalho, João Pedro relata que essas discussões passaram a acontecer no almoço, nas rodas do intervalo, nas conversas com colegas. A temática das dissidências de gênero e sexualidade tomou os círculos sociais

da escola e questões como significados das nomenclaturas, letras da sigla e dúvidas relacionadas a esse tema eram tratadas no cotidiano escolar. Apesar de não estar no currículo, esses debates estavam sendo feitos fora da sala de aula, o que para João Pedro já era um avanço em relação às gerações anteriores que eram extremamente reprimidas. Era como se estivessem preparando o espaço para as gerações futuras aprofundarem as discussões.

Ao final da primeira parte de sua narração, muito pautada em todo o debate suscitado na esfera de sua participação no Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, João Pedro começa a falar sobre a experiência de produção artística no Grupo Andaluz de Teatro. Para ele, produzir arte deve ser um processo de libertação do indivíduo, de construção do consciente e do inconsciente sem amarras, onde você deixa fluir o seu desejo[6]. Dessa forma, e no contexto em que estavam as discussões que ele narrou anteriormente no *Campus* Mossoró, um grupo de teatro nessa escola também seria libertador.

> Eu vi pessoas vendo no Andaluz um espaço seguro, criando mais um espaço seguro dentro do IF, sabe? De companheirismo, de vivência e tal. De compartilhar, de expressar-se. Pessoas que tipo não seguiram pelo caminho do teatro, enfim, pessoas que dentro mesmo do Andaluz trilharam outros caminhos, mas que tinham ali no Andaluz o momento de se expressar completamente (JOÃO PEDRO, 2021).

Para ele, o processo de amadurecimento das/dos estudantes que integravam o grupo se dava em sintonia com o crescimento do trabalho do Andaluz. João Pedro foi um dos fundadores do grupo e uma das pessoas que acompanhou o processo de transição desse a partir da minha entrada no *campus*. Na sua fala, ele faz questão de frisar que a proposta que eu trouxe para o grupo era bem diferente da que eles estavam trabalhando até então. O que era um grupo de teatro escolar se torna um grupo de teatro, "[...] pra produzir arte, pra produzir teatro dentro da escola, não necessariamente para a escola" (JOÃO PEDRO, 2021).

Nesse momento, para ele, a história do Andaluz se confunde com a do "Fragmentos da Dor", que foi o nosso primeiro projeto de montagem. Foram dois anos de processo, então o

6 Há, nesse fragmento da fala dele, uma possível alusão ao teatro como dispositivo simbólico-terapeutizante, capaz de mobilizar em cada indivíduo um processo complexo de interação entre aspectos da consciência (camada mais acessível de pensamentos, sentimentos e desejos) e do inconsciente (camada mais profunda e de difícil acesso), conceitos esses aqui brevemente resumidos a partir da análise realizada por Gilberto Gomes (2003) sobre a teoria freudiana da consciência. Em que pese o fato dessa breve conceituação não pretender dar conta da profundidade e complexidade desses conceitos, a supracitada fala de João Pedro sobre o teatro reflete a importante relação destacada também por Gomes (2003), para quem é "[...] sobre um fundo de consciência que o inconsciente se revela, é entre as malhas conscientes que ele tece sua trama. O próprio conteúdo consciente do discurso está sempre relacionado ao inconsciente, seja por aproximações, seja por afastamentos ou evitações" (GOMES, 2003, p. 118).

amadurecimento que ele relata anteriormente se dá especialmente com o andamento do processo de montagem.

> Então quando a gente olha o espetáculo “Fragmentos”, ele não é só o fim do processo do grupo de teatro, ele é o auge do processo desses atores também [...] porque aí eles chegam lá no Memorial, no dia da estreia, completamente assim amadurecidos de alguma forma (JOÃO PEDRO, 2021).

João Pedro também cita as intervenções realizadas pelo grupo durante o processo de montagem como importantes maneiras de participar dos debates sobre gênero e sexualidade que estavam acontecendo no instituto. O incômodo causado pelas intervenções acabou por gerar diversas discussões, “[...] e aí é uma coisa que se retroalimenta: essa vivência do IF alimenta o Andaluz e o Andaluz alimenta essa vivência do IF” (JOÃO PEDRO, 2021).

Essa “provocação” causada pelas intervenções e pela montagem do espetáculo, segundo ele, ocorreu tanto para fora quanto para dentro do grupo. Trazer essas temáticas para o Andaluz de certa forma induziu as pessoas a pensarem sobre isso, o que gerou amadurecimento tanto para o grupo em si quanto para as pessoas individualmente (na sua formação humana e artística), “[...] ao ponto de, no final, nós estarmos sendo usados como referência pra debater essas questões dentro da escola” (JOÃO PEDRO, 2021).

Encerrada a narração inicial de João Pedro, senti a necessidade de questioná-lo sobre algumas coisas que apareceram superficialmente nesse primeiro momento, para entender melhor como a sua trajetória no IF e no Andaluz interferiu sobre suas compreensões de gênero e sexualidade. Percebi, até então, uma fala muito coletiva, característica da sua vivência com movimento estudantil. Quando direciono as perguntas a ele, tento compreender onde se localizam suas vivências individuais nessa coletividade.

João Pedro estudou desde o maternal no Colégio Sagrado Coração de Maria – em Mossoró, conhecido como Colégio das Irmãs – e, antes de ir para o IFRN, cursou o primeiro ano do ensino médio no já extinto Colégio Geo. O estranhamento inicial aconteceu nesse primeiro momento de transição: ele saiu de uma escola católica, onde estudou desde a infância, tendo inclusive sua mãe como professora da instituição, para uma escola laica, com princípios e formação totalmente diferentes. Ao chegar no IF, segundo ele, o choque já não foi assim tão grande. Castro Filho (2019) faz importantes reflexões sobre o *bullying* direcionado a meninos com comportamentos afeminados em escolas confessionais (religiosas). Para ele, a escola muitas vezes opta por não coibir a prática de *bullying* porque

enxerga nela uma maneira de corrigir os comportamentos dissidentes, considerados inadequados àquele ambiente (CASTRO FILHO, 2019, p. 128-129).

João Pedro segue sua narrativa fazendo alusão ao conceito de cultura escolar, definindo-a como o conjunto de conhecimentos construídos no espaço da escola e de práticas que vão levar à formação dos indivíduos nesse espaço. Ele afirma que o modelo de cultura escolar vigente no ocidente é "[...] machista, heteronormativo, patriarcal, racista, homofóbico, violento" (JOÃO PEDRO, 2021), no entanto, há agentes escolares que escapam a esse modelo. Para ele, o IFRN tem mais indivíduos "fora da curva", que não reproduzem o modelo de cultura escolar ocidental. No entanto, ainda persistem alguns comportamentos preconceituosos e opressores, por vezes disfarçado de piada, conforme já havia nos adiantado Braga (2019).

> Eu nunca vou esquecer do momento que eu tava numa aula de matemática e Carlos[7] fez uma piada com 4 fatorial, que 4 fatorial é igual a 24 e aí ele falou: "hein, se você quiser ofender alguém sem dizer a palavra, você chama a pessoa de 4 fatorial." E aí toda a turma olha pra mim e eu tô assim *[cruza os braços e olha com desprezo]* Tipo, é pra rir disso? (JOÃO PEDRO, 2021).

Para João Pedro, o professor Carlos não é necessariamente homofóbico (e pode até ser que seja), mas ele reproduz um modelo escolar que valida essas piadas dentro de sala de aula. E essas piadas formam pessoas. Não formam para a matemática, mas formam para a vida. Por isso, o trabalho do Andaluz causa tanto incômodo, porque nem todas as pessoas vão gostar de temas como a LGBTQIA+fobia ganharem visibilidade no ambiente escolar.

> Eu sei que tem funcionários do IF ou que tiveram funcionários do IF que soltava piadinha, que deixava transparecer o incômodo com aquele tipo de discussão sendo feita, que aquilo não era espaço pra isso, enfim, isso era normal. Mas era muito menos violento do que, por exemplo, em outras escolas – é porque é ruim medir violência, né?! Comparar violência porque toda violência é violência – mas é muito menos – mesmo assim eu vou usar essa palavra – é muito menos do que, por exemplo, você não permitir que um casal homossexual exista dentro da escola. Você separar, você obri..., você não deixar eles pegarem na mão, não deixar eles fazerem nada de casal, que é normal pra outros casais heterossexuais e pra um casal homossexual não é. Então é menor. Menor assim: se expressa de outras formas essa violência (JOÃO PEDRO, 2021).

7 Nome fictício, a fim de preservar a identidade do professor e do participante da pesquisa.

Os comportamentos repressores descritos por João Pedro, segundo ele, são comuns até hoje na escola onde ele estudou, regida por freiras e dita “tradicional”[8].

> É o choque porque um professor ou uma professora é lésbica. É o choque porque duas alunas namoram, enfim. Também tem o choque da idade, né, porque é o ensino fundamental, mas tem, principalmente, o choque da cultura escolar patriarcal, machista, heteronormativa, enfim, todos esses adjetivos que traduzem essa violência (JOÃO PEDRO, 2021).

Louro (2003) nos aponta que essa violência surge justamente da necessidade da escola em reafirmar a heterossexualidade como sendo a orientação sexual “natural das pessoas”.

> 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? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2003, p. 81-82).

João Pedro considera que as pessoas do IFRN que insistiam em reproduzir esse tipo de violência foram pouco a pouco sendo “atropeladas” por uma geração que questionou essas normativas e expôs comportamentos LGBTQIA+fóbicos, com o objetivo de normalizar as dissidências de gênero e sexualidade no espaço escolar.

Todas essas questões levantadas por João Pedro nos levam a atribuir a 2015 um marco temporal importante. Esse período, em que se acirra o debate sobre identidade de gênero e orientação sexual no Brasil e em Mossoró, conforme descrevemos na seção 2 do nosso trabalho, é o mesmo em que eu inicio as minhas atividades no *Campus* Mossoró e o processo de montagem do espetáculo “Fragmentos da Dor”. É também o ano em que João Pedro, já há dois anos no IFRN, amadurece sua participação no movimento estudantil, participa do congresso da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES em Brasília e acompanha as discussões da greve de 2015 no IFRN. Para ele, esses espaços de formação permitiram a sua compreensão sobre a importância do debate sobre gênero e sexualidade na

8 O termo “tradicional” é aqui empregado em referência à forma como essas escolas se autointitulam e diz respeito ao desenvolvimento de uma proposta metodológica pautada nos valores religiosos da fé cristã, nesse caso específico, católica. Esses valores refletem diretamente na forma como essas instituições lidam com dissidências de gênero e sexualidade. Para Castro Filho (2019), as escolas religiosas têm fortalecido o conceito de masculinidade hegemônica, impedindo e reprimindo quaisquer comportamentos que não se encaixem nessa normatividade e, consequentemente, reforçando situações de violência sofridas por pessoas LGBTQIA+.

escola, porque foi quando seus questionamentos individuais se tornaram políticos, se tornaram coletivos, sociais.

Dentro desse contexto, o processo de montagem do espetáculo “Fragmentos da Dor” veio a amadurecer as discussões que já haviam sido iniciadas. João Pedro relembra que, no princípio desse processo, quando havíamos apenas decidido que queríamos fazer um espetáculo sobre dor, listamos “tipos de dor” que poderíamos tratar nesse trabalho. Ao listarmos, percebemos que as questões relacionadas à LGBTQIA+fobia precisavam ser desmembradas, que as dores de uma mulher lésbica não eram as mesmas vivenciadas por um homem gay ou uma pessoa trans. As violências diárias se expressam para cada grupo de uma maneira diferente.

É interessante perceber que, apesar de termos listado essas dores sem qualquer filtro, há três cenas que tratam de violência contra o feminino no espetáculo: uma cena de violência contra mulheres cis heterossexuais, outra de violência contra uma mulher trans bissexual e uma terceira de violência contra uma mulher cis lésbica. Infelizmente, listamos essas dores porque, para nós, eram comuns situações de violência como essas e até hoje ainda são. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) apontam que 1 em cada 3 mulheres no mundo já sofreram violência física e/ou sexual por parte do parceiro ou de terceiros durante a vida[9].

Naquele momento, apesar de já termos alguma compreensão sobre o assunto, João Pedro considera que falhamos ao tentarmos condensar num mesmo personagem marcadores de dor que soavam generalistas, mas o próprio processo nos ajudou a compreender isso. Hoje, quase cinco anos depois da estreia do “Fragmentos”, ele, que foi um dos dramaturgos responsáveis por escrever o texto do espetáculo, reconhece as falhas que tivemos no tratamento de alguns temas, mas, mesmo assim, considera que o espetáculo é a “mostra” do nosso amadurecimento nos dois anos de processo.

Como exemplo desse amadurecimento, João Pedro cita a experiência de Lilly, que era colega de turma dele (do mesmo grupo de amigos também) e se descobriu mulher trans durante a montagem do espetáculo. Ele nos lembra, inclusive, que a cena intitulada “Transfobia” foi muito modificada ao longo do processo justamente objetivando visibilizar a experiência pessoal de Lilly. Para João Pedro, como essa discussão não faz parte do currículo escolar, o “Fragmentos” foi a forma que as/os estudantes encontraram de acessar esse debate da maneira que fosse possível e descobrir como cada pessoa lida com isso. Para ele, como dramaturgo, foi um processo difícil escrever sobre violência de gênero.

9 Dados da pesquisa disponíveis em: https://www.paho.org/pt/topics/violence-against-women

> A gente tava colocando ali coisa que a gente passa, sabe?! E assim: não era só coisa que a gente assistia. E... foi um processo de descobrir que a gente passava por aquilo. [...] É você parar pra pensar que tipo: porra, eu sou um homem gay e eu posso passar por isso, sabe?! Eu posso ser violentado dessa forma. Eu não fui pela minha mãe, eu não fui pela igreja diretamente, mas eu posso ser morto. Essa pressão pode me levar ao suicídio. Eu tô vendo um amigo descobrir a transexualidade dele, uma amiga descobrir a transexualidade dela e eu tô percebendo que essa amiga pode não chegar aos 30 anos, junto com esse espetáculo, sabe? Eu tô descobrindo que eu tenho que usar o feminino. Eu tô descobrindo que as mulheres dentro desse grupo têm medo do toque dos homens. Tem receio, ficam incomodadas, sabe?! É doido, assim, o processo de montagem do "Fragmentos" foi muito doido, assim, nesse sentido (JOÃO PEDRO, 2021).

A questão da saúde mental, apontada por João Pedro, tem sido uma preocupação constante dos movimentos sociais LGBTQIA+. A falta de acolhimento, a rejeição, as violências simbólicas, físicas e psicológicas sofridas ao longo da vida tem resultado no aumento de casos de adoecimento mental e de suicídio de pessoas LGBTQIA+ (VOTELGBT+; BOX 1824, 2021) e nos fazem refletir sobre o papel da escola nesses processos de adoecimento entre jovens em idade escolar.

João Pedro relembra que, dentre os inúmeros temas listados inicialmente, fomos percebendo, ao longo do processo, sobre quais nós realmente conseguiríamos falar, quais precisaríamos desmembrar, qual reuniríamos e quais seriam descartados. "A gente não buscou no Google assim: 'dores para tratar no espetáculo, principais dores da sociedade atual'. Era o que a gente vivia" (JOÃO PEDRO, 2021). E tudo isso estava sendo feito com adolescentes de 17, 18 anos. Para João, num olhar mais conservador, parece loucura mesmo tratar de temas como esse nessa faixa etária, mas se pensarmos na produção artística justamente como espaço de libertação, é mais do que adequado, é necessário que essa temática esteja em pauta. A adolescência é um importante momento para que esse debate se forme entre as pessoas. Para Louro (2000, p. 20-21):

> A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo — inato a todos — deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento, mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância.

Para essas pessoas, o grupo de teatro foi o espaço da escola onde elas puderam expressar sua identidade de gênero e orientação sexual com mais segurança de que não seriam reprimidas.

Refletindo sobre a nossa imaturidade naquele momento, João Pedro cita como exemplo dela a cena que intitulamos “Loucura”, que apesar de inúmeras falhas na concepção (inclusive na escolha do nome da cena), buscava debater um assunto muito importante naquele momento que era a saúde mental. Estávamos num grupo de estudantes sobrecarregadas/os com a demanda de trabalhos acadêmicos e precisávamos falar sobre isso de alguma forma. A maneira que encontramos, apesar de todos os problemas e dificuldades, estava posta em cena para ser sentida e experimentada pelo público.

Sobre as reverberações que o processo do “Fragmentos” teve na vida dele, João Pedro cita novamente a situação de Lilly. Durante o processo, descobrir que tinha uma amiga e não um amigo e acolhê-la no seu ciclo de amizade foi um grande impacto. Além disso, a estreia em 2017 se deu no primeiro ano da graduação dele, então suas vivências com o grupo se misturaram com essa nova fase na UFRN, em Natal. As discussões trazidas pelo “Fragmentos” não eram uma novidade para ele – já que desde 2013 e 2014, durante o processo de descoberta da sexualidade, ele já estava inserido no movimento estudantil, mas lhe trouxe uma nova perspectiva sobre os temas.

> Era o espaço pra se debater de outra forma. Uma forma mais madura, uma forma que demandava pesquisa, uma forma que demandava cuidado, uma forma que demandava trabalho, que não era simplesmente fazer as coisas (JOÃO PEDRO, 2021).

Para João Pedro, o “Fragmentos da Dor” era um espetáculo extremamente político.

> Por exemplo, quando a gente pensa numa cena sobre racismo, né, e a gente fala: “a cena não é sobre racismo, a cena só sobre racismo, a cena é sobre violência de classe”. É uma leitura política do racismo. É uma leitura que diz que não é só sobre a sua cor, é sobre um sistema capitalista que extermina pessoas negras (JOÃO PEDRO, 2021).

Uma situação semelhante se dá na cena de “Transfobia”, quando tratamos da inserção no mundo do trabalho, das expectativas de vida de uma pessoa trans. “A gente tá colocando ali, numa cena de cinco minutos, questões muito grandes, sabe, assim?! Que a gente não sabe nem como levar porque não é a nossa vivência” (JOÃO PEDRO, 2021). Para ele, as provocações contidas no espetáculo residem especialmente no fato de que ele não dá respostas

e sim suscita perguntas. O que cada pessoa fará com essas perguntas é a grande questão. Como conceber os formatos de violência exibidos nesse trabalho? Vamos fingir que eles não existem e seguir? Ou vamos nos colocar diante da luta dessas pessoas?

> É por isso que eu falei tanto de amadurecimento. Porque deu outra perspectiva. Mais uma perspectiva. É uma perspectiva em que a gente vivencia de algum jeito, mesmo que esteja ali dentro, de um espaço controlado, de um espetáculo, de um grupo de teatro, a gente é posto a vivenciar coisas que a gente só discute, coisas que a gente só lê, coisas que a gente só vê reportagem (JOÃO PEDRO, 2021).

Para ele, o teatro tem essa capacidade de nos permitir vivenciar situações e refletir sobre elas sem termos, necessariamente, passado por algo semelhante nas nossas vidas. É onde reside a relevância da vivência teatral. Para Oliveira (2010), atividades teatrais desenvolvidas com adolescentes são capazes de gerar importantes transformações que ocorrem de dentro para fora:

> É uma experiência que se vive; que envolve, como a vida, dimensões afetivas, cognitivas, sociais e motoras do ser, e que exige pensar em possibilidades. Ao interpretar uma personagem, o adolescente representa alguém que ele ainda não é e que talvez nem venha a ser. O teatro exige formas de falar e agir que se encontram presentes na cultura (inclusive os estereótipos teatrais) e que precisam antes tornar-se conscientes pelo alunoator. A atividade teatral cria, portanto, ZDPs (zonas de desenvolvimento proximal). Na interação com colegas nesta atividade coletiva a linguagem é privilegiada e o jogo com palavras com que é feito o teatro possibilita a criação de novos sentidos e significados (OLIVEIRA, 2010, p. 91).

João Pedro ressalta a importância da presença de grupos de teatro dentro da escola, a exemplo do Andaluz, porque, para ele, certas vivências só se dão por meio da produção artística, o que tem grande impacto na formação dos indivíduos.

> Quando eu digo que não era só sobre ler sobre Transfobia, era sobre viver de alguma forma aquilo assistindo ou fazendo a cena, isso tem um impacto na minha formação, sabe?! Isso tem um impacto na forma como eu vou encarar a violência contra pessoas trans. Isso tem um impacto como eu vou encarar as pessoas trans (JOÃO PEDRO, 2021).

Percebemos, nesse fragmento, que o processo de montagem interferiu sobre a formação pessoal e social dele, o que reafirma o teatro como uma possibilidade de atividade de ensino relevante na formação dos sujeitos, especialmente das pessoas LGBTQIA+.

João Pedro iniciou o curso na UFRN em Natal em 2017, então acompanhou parte do processo final de montagem virtualmente, mas sempre que vinha a Mossoró fazia questão de estar presente nos ensaios. Coube a ele, portanto, além da função de dramaturgo e assistente de direção, a de cicerone, responsável por conduzir o público pela via dolorosa. Dividiu essa função com uma outra estudante, uma vez que havia a possibilidade de não estar presente em alguma apresentação, como aconteceu na pré-estreia, quando ele estava em trânsito de Natal para Mossoró.

Hoje, nas suas vivências como professor em um projeto de extensão, João Pedro percebeu que não era apenas no IFRN que essas discussões estavam sendo feitas, que as novas gerações têm chegado com visões diferentes sobre esses temas. “Não tem mais como negar o que está acontecendo, sabe?! Não tem mais como não discutir em sala de aula de algum jeito isso” (JOÃO PEDRO, 2021). Para ele, não é questão de criar uma disciplina ou um tópico em uma disciplina para isso, mas inserir as discussões sobre gênero e sexualidade na vivência da escola, modificando o modelo de cultura escolar replicado atualmente, que não tem acompanhado as mudanças dos tempos como deveria.

João Pedro acredita que a escola é, mas não deveria ser, um espaço de reprodução simples e cega do *status quo*. Para ele, ela deveria ser um espaço de formar pessoas que sejam capazes de questioná-lo, conforme está previsto na legislação que versa sobre educação no Brasil.

> Aí quando a gente fala assim: “ah, a gente tem que formar o cidadão pra vida.” Que cidadão é esse, gata, que você tá formando? Você tá formando esse cidadão, ele é como? Ele é um cidadão que ignora a existência de pessoas de expressões diversas da dele? Ele é um cidadão que considera política pública pra pessoas LGBTs ou para grupos historicamente marginalizados privilégio? É esse cidadão que você tá querendo formar? Porque quando o personagem abstrato do cidadão crítico, ele é crítico a que? Ele tem que criticar alguma coisa (JOÃO PEDRO, 2021).

Segundo Bourdieu (1992), a escola tem sido um espaço de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que legitima a cultura das classes sociais mais favorecidas, escondendo-se sob uma falsa alegação de neutralidade. Ele afirma que tudo na escola é pensado para que somente uma parcela de estudantes (que tiveram acesso a uma formação cultural elitista) consiga atingir resultados satisfatórios de aprendizagem. Todas as demais pessoas, incluindo-se aí pessoas com deficiência, LGBTQIA+, pessoas com pouco acesso a informação e cultura, têm as suas dificuldades justificadas pela escola como condições inatas

a esses indivíduos. Dessa forma, o cotidiano escolar vai perpetuando um sistema de opressões que privilegia apenas determinada camada social.

Para João Pedro, o que acontece nas escolas hoje é justamente a reprodução desses modelos ultrapassados de educação. É necessário que eles sejam repensados para que a escola se torne o espaço de todas as pessoas – uma escola de pessoas livres, de vivências, experiências; não só de reprodução de fórmulas, de conhecimento – que a cultura escolar possa ser construída junto com as/os estudantes e não imposta a elas/eles, como se fossem pessoas vazias, incapazes de opinar. Isso pressupõe uma estrutura física adequada, grupos de discussão extraclasse e uma sala de aula aberta às vivências, que as considere como parte do humano, que não trate as pessoas LGBTQIA+ como diferentes.

> A gente quer que a escola respeite aquilo como o que ele é. É um aluno. É um estudante. Ele tá ali pra crescer, pra ampliar o horizonte de conhecimento dele, pra ampliar o horizonte de vida dele, sabe?! Se nesse processo ele descobre que é uma pessoa trans, o que a escola tem que fazer é acolher. É não tratar ele como um alienígena, como se ele fosse diferente de todo mundo (JOÃO PEDRO, 2021).

Para João, é papel da escola combater o preconceito, desconstruir o machismo, praticar uma cultura de não-violência e constituir um espaço que acolha todas as pessoas, indistintamente, promovendo uma educação diversa e questionadora. Para Louro (2003), a escola "[...] concebida inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada" (LOURO, 2003, p. 57). Para João, era isso o que nós buscávamos evidenciar ao montarmos o "Fragmentos".

> O "Fragmentos" foi incrível, assim, em vários sentidos. O "Fragmentos" é uma experiência que todo mundo tinha que passar, tanto de montagem, quanto de assistir, sabe?! É um espetáculo muito bom. [...] Porque provoca. Porque é uma coisa que impacta. A gente não consegue sair daquilo sem pensar sobre ele. Dos dois lados. A gente não consegue. Terminou o espetáculo vamo pra casa, vamo tomar um vinho e vamo pra casa dormir. Não, não dá. É uma coisa que você coloca tanto os atores quanto o público pra ver e sentir as próprias dores que a gente nem sabe que sente. [...] É descobrir que sente aquilo. Sabe, a gente nem sabe que aquilo é uma questão e quando você vê ali, quando você assiste a cena e isso lhe incomoda de algum jeito é que você fica: puta que pariu, é mesmo. Eu fui violento ou eu fui violentada. Impacta (JOÃO PEDRO, 2021).

Para ele, era importante que o Andaluz tivesse parado em alguns momentos para refletir sobre as questões levantadas no trabalho e assim compreender melhor o que se passava conosco, entre nós e na nossa relação com o mundo.

> A gente não parou pra falar sobre o “Fragmentos”, sabe?! Sobre qual foi o impacto do “Fragmentos” dentro do Andaluz. Quando a gente percebeu, o grupo tava completamente destroçado por causa do “Fragmentos” e a gente não viu isso acontecendo. Porque a gente não refletiu sobre o “Fragmentos”. Do jeito que a gente queria que o público debatesse, nós tínhamos que debater aquilo porque a gente foi muito atingido, sabe?! Então tipo: a gente não parou pra refletir sobre isso. E assim, é uma coisa que hoje olhando pra trás é muito fácil dizer o que a gente deveria ter feito, né?! Mas na época a gente não percebe. Na época a gente não tinha dimensão nem do... a gente sabia que era um espetáculo que incomodava, mas a gente não tinha dimensão do impacto. E cinco anos depois a gente ainda está discutindo ele (JOÃO PEDRO, 2021).

A fala de João Pedro nos aponta o poder (auto)transformador que o ato de narrar experiências vividas é capaz de provocar nos sujeitos, como nos traz Passeggi (2021). Quando ele retoma os acontecimentos sucedidos, percebe que o processo poderia ter sido diferente, mas isso só é possível porque, ao narrar, ele se coloca novamente na situação de uma outra forma, refletindo sobre ela e percebendo as nuances do que foi e do que poderia ter sido. Para Passeggi (2021) esse processo de reflexividade narrativa é de extrema importância na construção identitária dos sujeitos.

Quando encerrei a gravação, João Pedro logo se despediu para seguir viagem em direção à imersão que faria nos próximos dias no terreiro. Eu que conheci o João Pedro católico, percebo quanta coisa mudou nesse tempo e fico feliz de acompanhar o seu crescimento, mesmo que de longe. Despedimo-nos num misto de nostalgia e saudades, nos prometendo um reencontro em breve, que ainda não aconteceu.

6.2“EU SAÍ DE UMA BOLHA PRA VER O MUNDO” – AS NARRATIVAS DE DIANA

> “**Mulher 1 –** E ninguém chorou por mim, ninguém sentiu minha dor, porque eu era mulher.
> **Mulher 3 –** E devia estar pedindo...
> **Mulher 2 –** Querendo...
> **Mulher 1 –** Merecendo...
> **Mulher 3 –** Eu nem queria...
> **Mulher 2 –** Não pedi...
> **Mulher 1 –** Fiz de tudo para não merecer...”
> (Fragmentos da Dor – Cena 1 – Mulheres)

No dia anterior ao agendado para o nosso encontro, precisei entrar em contato com Diana para um questionamento aparentemente simples, mas que determinaria se a entrevista aconteceria ou não. Ela se identificava enquanto pessoa LGBTQIA+ ou eu havia me

enganado? O que motivou a dúvida foi o fato de que a descoberta da sua orientação sexual se deu mais tardiamente, quando nós já estávamos mais afastadas e eu não tinha certeza de que forma ela se identificava desde então. Com a confirmação, feita por mensagem de texto no aplicativo WhatsApp, nosso encontro se deu no dia seguinte.

Das três pessoas protagonistas do nosso trabalho, Diana certamente é a que mais dividiu momentos da vida pessoal e acadêmica comigo. Ela foi bolsista do NuArte durante três anos e acompanhou algumas das melhores e também das mais desafiadoras fases da minha vida. Lembro que, quando ela se formou, era difícil para mim até entrar no IFRN e não a encontrar. Por anos, ela e Raimundo – também bolsista na época e um dos meus melhores amigos até hoje – foram meus pés, minhas mãos e minha cabeça. Ao sair do IF, nosso afastamento se deu de forma natural, mas muito do carinho uma pela outra permaneceu.

Talvez por essa nossa relação e por ter muitas coisas em comum comigo, Diana foi a única a preparar o ambiente para o nosso encontro. Ela estava em casa, no seu quarto, e, apesar do receio inicial em abrir a câmera, apareceu com os cabelos arrumados, trajando um moletom cinza. Não sei se por receio do tema ou pelo cuidado de um encontro comigo, ela parecia ser a mais ansiosa das três pessoas protagonistas. Pedi que respirássemos juntas e iniciamos o nosso encontro no horário agendado.

Mulher cis, bissexual, 20 anos. Diana concluiu o Curso Técnico Integrado em Edificações no *Campus* Mossoró em 2018 e hoje cursa Enfermagem na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, também em Mossoró. No início da nossa conversa, quando eu ainda fazia as explicações sobre como se daria o nosso encontro, ela parecia inquieta, ansiosa, mexia nos óculos e no cabelo. Apesar disso, sua voz carregava uma doçura que me lembrou da sua capacidade de nos manter calmos em meio ao caos dos eventos que promovíamos no IFRN. Em meio a essas lembranças, ela iniciou a primeira parte da sua narração.

Assim como João Pedro, Diana estudou desde os dois até os catorze anos no Colégio Sagrado Coração de Maria, uma escola católica onde sua mãe é funcionária até os dias atuais. Confirmando o que o outro protagonista da nossa pesquisa já havia narrado, ela conta que a escola não era um lugar aberto a discussões sobre gênero e sexualidade. Essa questão, somada ao fato de sua mãe, assim como a de João Pedro, estar no ambiente escolar, dificultava qualquer possibilidade de reflexão sobre o tema.

> Então até os 14 anos era uma questão, tipo, que não existia, sabe?! Não era nem que eu quisesse falar e não podia. Era só que eu não chegava nem a

> pensar na possibilidade porque, enfim, nunca, nunca foi um questionamento que chegou assim pra mim. Era algo inexistente mesmo. Justamente por ter passado a vida inteira dentro daquele ambiente e tudo o mais (DIANA, 2021).

Percebemos, nesse fragmento, um ponto de convergência com a narrativa de João Pedro. Como a escola em que estudaram não proporcionava qualquer discussão a respeito do tema, questionamentos sobre sua própria orientação sexual não foram feitos no período em que lá estiveram.

Aos 14 anos, ao ingressar no IFRN, Diana já percebeu a grande diferença de ambientação: "Apesar de existir preconceito e tudo o mais, como existe em qualquer outro ambiente, mas era um local mais livre, era um local mais aberto. As pessoas, principalmente os alunos, os adolescentes podiam se posicionar melhor, podiam pensar diferente" (DIANA, 2021). É importante registrar que Diana entrou no IF em 2015, ano apontado por João Pedro como palco de transformações relevantes na instituição.

> Eu vivo dizendo que o IF mudou muito a minha vida porque eu vivia numa bolhinha, que era aquela bolhinha do... da religião e de todos os ensinamentos e, enfim, muito privada, e eu, quando entrei no IF minha mente foi tipo *[faz sinal de explosão colocando as mãos sobre a cabeça]*. Minha bolhinha desapareceu praticamente. Eu comecei a ver uma realidade que eu não via dentro da minha antiga escola (DIANA, 2021).

Diana considera que, na infância, a escola é o segundo lugar de maior socialização, de contato com o mundo exterior. Então a ida para o IFRN causou uma grande mudança em sua vida, uma vez que saiu de um ambiente mais restrito para outro mais "liberal" e pôde conhecer outras pessoas, outros posicionamentos e, principalmente, outras realidades, o que permitiu que abrisse ainda mais a sua mente: "Sempre fui essa pessoa aberta a discussões, mas como eu vivia numa bolha restrita, essas discussões não chegavam até mim, então não era uma coisa que eu imaginava" (DIANA, 2021).

A analogia da bolha, muito presente na fala de Diana, nos traz muitas imagens de como uma escola que opta por reprimir discussões tão necessárias quanto as sobre dissidências de gênero e sexualidade pode estar contribuindo para a desinformação e possível disseminação de preconceitos. Para Louro (2003), há uma premeditação nessa ocultação:

> Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. 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. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2003, p. 67-68).

Para Diana, a chegada ao IFRN lhe trouxe um amadurecimento muito grande. Já no primeiro ano de curso, ela, que sempre gostou de teatro, mas teve poucas oportunidades de produção artística na sua antiga escola, fez a seleção do Grupo Andaluz de Teatro. Em princípio, achou que sua pouca experiência não seria suficiente para ser selecionada, já que participando do processo estavam outras pessoas que cantavam, dançavam, atuavam e tinham mais vivências artísticas do que ela. Ainda no processo de seleção, Diana conheceu muitas pessoas, vindas de lugares diferentes e com visões de mundo completamente diferentes da dela.

> Foi praticamente uma pessoa de cada nicho colocada junta pra trabalhar, sabe?! E isso era muito incrível porque de vez em quando a gente discordava em algumas coisas, mas no fundo, no fundo eram discussões muito enriquecedoras assim pra nossa maturidade e tudo o mais, pro nosso amadurecimento, né?! Porque estávamos nesse processo de amadurecimento de criança pra adolescente, pra “adulto” (DIANA, 2021).

Para ela, conhecer essas pessoas fez com que tivesse acesso a informações que desconhecia e ampliou os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que não conseguia acessar nos espaços onde havia se dado sua formação até então. Ao ser aprovada na seleção, ela conta que se deu a melhor experiência da sua vida: a vivência no Grupo Andaluz de Teatro.

> Eu vivo dizendo, tipo: hoje, eu só faço terapia porque não existe o Grupo Andaluz de Teatro porque pra mim era a minha terapia. [...] Eram pessoas que viviam uma vida extremamente corrida, mas que precisavam de um escape pra vida e esse escape era justamente o Grupo Andaluz. Então era a terapia da gente, sabe?! Todas aquelas quartas, estar naquele canto, com aquelas pessoas e rir, brincar, poder esquecer o mundo em que a gente vive. Ave Maria, era incrível! Então o Grupo Andaluz era muito mais do que um grupo de pessoas que se juntavam e criavam uma apresentação. Era um grupo de pessoas que, tipo, compartilhavam vivências, sabe?! Que refletiam acerca de muita coisa (DIANA, 2021).

O primeiro trabalho artístico de Diana com o grupo já foi o processo de criação do espetáculo “Fragmentos da Dor”. Ela lembra que, inicialmente, nos propusemos a trabalhar

questões sociais, justamente para levar esses questionamentos para outras pessoas, tentar ampliar a visão delas.

> A ideia desse espetáculo era exatamente isso: era levar discussões. Era que as pessoas saíssem de lá não só aplaudindo e dizendo: “oh, que bonitinho. Eles realmente montaram uma apresentação. Legal.” Não! Era que as pessoas terminassem aplaudindo e pensando: “caraca, eu nunca pensei sobre isso. Caraca, tive uma aula aqui” (DIANA, 2021).

Para que fosse possível levantarmos essas discussões, ela relembra que foi necessário que primeiro abríssemos o debate entre nós. Diana confirma o que havia sido dito por João Pedro, de que quando ela entrou no IF, em 2015, já havia discussões sobre gênero e sexualidade na instituição, mas foi no Andaluz que ela teve uma aula inteira sobre o tema e isso era algo que nunca tinha acontecido na sua vida. Ela relembra que o encontro (já descrito por nós na seção 4 deste trabalho) se deu num dia à noite e teve importantes contribuições de pessoas do próprio grupo que já estavam mais familiarizadas com o tema e puderam trazer esclarecimentos sobre todas as nuances que existem dentro das questões das dissidências de gênero e sexualidade.

Esse foi o seu primeiro contato com esse tipo de discussão e lhe suscitou importantes reflexões a respeito das imposições da normatividade sobre as pessoas, mas até então, esse momento havia sido “somente uma aula”, não havia lhe despertado qualquer questão sobre sua própria sexualidade. Isso só aconteceu anos depois, quando ela já estava saindo do IFRN.

Com a continuidade do processo de montagem do “Fragmentos”, as discussões não se restringiram a esse encontro. Todas as quartas, os debates sobre questões sociais abordadas no espetáculo continuaram e passamos a estudar histórias reais de pessoas invisibilizadas, que sofriam preconceitos, pessoas que morreram por serem quem são.

> Quando a gente começou a pesquisar na internet histórias reais sobre essa questão de preconceito de gênero e tudo o mais, a gente viu que existiam milhares de histórias. Existiam pessoas que morreram por causa disso, pessoas que sofreram por causa disso, pessoas que cometeram suicídio por causa disso (DIANA, 2021).

Para Diana, não é que essas histórias não fossem divulgadas, mas é que nós não dávamos a devida atenção a elas: “Não é uma coisa que você para e você lê e você se sensibiliza e você muda. Não. As pessoas normalmente param, leem, no máximo, quando nem leem e já pulam pra outra história, outra notícia” (DIANA, 2021). Ao ler sobre isso, ela teve

um choque de realidade muito grande, foi profundamente tocada pelos relatos e sentiu a necessidade de falar sobre isso, compartilhar essas histórias com outras pessoas.

> A ideia do "Fragmentos" era justamente tocar as pessoas que estavam assistindo, não de uma maneira positiva do tipo "ah ela vai ficar feliz vendo aquilo", porque a nossa intenção não era isso. Não era arrancar sorrisos e felicidade. Não. Era arrancar discussões mesmo, pensamentos e botar uma sementinha assim de cada assunto social, que normalmente são excluídos. [...] Era deixar todo mundo pensando e chorando e dizendo: "meu Deus, eu preciso mudar isso aqui em mim porque eu estou fazendo isso com as outras pessoas" (DIANA, 2021).

Para Diana, o processo de montagem foi muito intenso, desde as pesquisas para tentar entender cada um dos temas e mudar posicionamentos equivocados sobre eles até o processo de apresentar o resultado desse trabalho ao público. Ela acredita que as pessoas que participaram dele "entraram sendo uma pessoa e saíram pessoas completamente diferentes. Saíram pessoas completamente mais maduras, saíram pessoas mais pensantes, mais críticas, sabe?! Saíram pessoas mais sociais" (DIANA, 2021). Para a nossa protagonista, foi um processo extremamente enriquecedor não só para quem participou, mas também para quem assistiu.

> As histórias que a gente escutava de pessoas dizendo: "caraca, eu passo exatamente por isso e eu sentia que ninguém via que eu passava por isso e ver que outra pessoa também passa ou ver que o meu amigo do meu lado, que tá todos os dias comigo, passa pela mesma coisa e eu também não sabia é algo incrível" (DIANA, 2021).

Para Diana, o *feedback* do público atestou que o espetáculo cumpria os seus objetivos de sensibilizar as pessoas e provocar reflexões sobre os temas tratados. Apesar de ter sido uma experiência incrível, teve também os seus desafios. As dores tratadas no espetáculo não eram somente de pessoas externas ao processo, mas havia muito de nós lá. Foi necessária uma preparação psicológica para lidarmos com esses temas.

> Porque não era só uma personagem. Tipo, todo mundo criou seu personagem, ok. Eu criei a minha personagem. Eu fazia parte da cena de violência doméstica e eu criei a minha personagem pra fazer aquela cena, mas determinadas coisas daquela cena não eram só a minha personagem, era um pouco de mim também, era um pouco de histórias de assédio, de... enfim, que eu já tinha vivido na minha vida como mulher, né?! Que, infelizmente, é muito difícil encontrar uma mulher que não tenha passado por esse tipo de coisa nesse mundo extremamente machista. Então era um pouco de mim, era

> um pouco das meninas que faziam a cena comigo, era um pouco de Malu como orientadora também (DIANA, 2021).

Nessa fala dela, é muito presente a questão do machismo estrutural, o que nos aponta a transversalidade dos temas presentes no espetáculo e de como essa questão é presente nas vivências e nas histórias das mulheres do grupo, sejam elas cis ou trans, e afetam até mesmo os homens gays afeminados.

Apesar das histórias pesquisadas para compor a maioria das cenas terem sido externas ao grupo, o fato de haver semelhanças com situações vividas por nós exigiu um preparo psicológico que, infelizmente, não foi suficiente para evitar que o espetáculo nos afetasse de forma mais intensa. “Com o tempo, acredito que todo mundo foi um pouco, sabe, perdendo aqueles personagens que tinham criado e falando mais sobre vocês, sobre as suas dores nos momentos de cena e isso foi um pouco desgastante, assim, pro psicológico” (DIANA, 2021). Foi aí que nós decidimos dar uma pausa no processo para nos cuidarmos também. A rotina intensa de ensaios e apresentações, somadas às histórias que ouvíamos do público nos seus *feedbacks* acabou por nos desgastar profundamente e exigiu essa pausa. Mas pausar também foi doloroso porque tínhamos uma relação muito intensa com o espetáculo e com as reações que ele causava no público. No entanto, era necessário. Passamos então a trabalhar com formatos diferentes de espetáculo, mais leves, lúdicos, tentando amenizar a tensão e o sofrimento causados pelo processo anterior.

> O “Fragmentos” foi uma mudança radical na vida de todo mundo que tava ali, tanto da gente que fez como de quem assistiu, como até das pessoas que ajudaram de maneira externa, né?! Porque a gente teve muitos colaboradores externos – não da instituição em si, mas, tipo, amigos que estavam ali ajudando e tudo o mais. Então, tipo, mudou a vida de muita gente, isso eu tenho certeza e eu sou muito muito muito feliz, muito realizada também e muito grata por ter feito parte de toda essa mudança na vida das pessoas, sabe?! Por ter realmente conseguido plantar a sementinha na cabeça de todo mundo porque por mais que aquela pessoa tenha saído dali dizendo que não se sensibilizou, mas com certeza se sensibilizou. Em algum momento da sua vida você viu uma cena parecida e você se posicionou e você falou sobre aquilo, sabe?! Era muito difícil assistir e não sentir absolutamente nada (DIANA, 2021).

Mesmo no processo do novo espetáculo, em formato mais leve, não deixamos de trabalhar questões sociais. Nosso objetivo não mudou. Queríamos continuar sensibilizando as pessoas para a necessidade desse debate, mas agora de maneira mais lúdica, como fizemos com o espetáculo “O Maquinário”, no qual trabalhamos questões político-sociais muito

relevantes naquele momento, mas num formato diferente, sem a dureza do “Fragmentos”. Diana relembra que, apesar do formato distinto, o *feedback* dos dois espetáculos foi muito bom. Ao final do processo de montagem e apresentação d’O Maquinário, ela já estava concluindo seu curso no IFRN, mas foi muito difícil se desvincular da instituição e do grupo.

> Já me disseram uma vez e eu não acreditava: quando você é picado pela arte, não tem como você coçar e achar que vai passar. Ela não passa, é pra vida inteira. Então, eu saí do IF... Não! O IF saiu da minha vida, da grade curricular, mas eu não saí do IF. Eu tava lá direto, participava de tudo o que eu era chamada (DIANA, 2021).

Para Diana, não era o IF em si, mas aquele grupo de pessoas que faziam com que ela se sentisse muito melhor e a levaram a se manter presente nas atividades do Andaluz e do NuArte, as quais, para ela, eram extremamente terapêuticas. No final de 2019, quando ela ainda colaborava nas nossas atividades, foi que se deu o processo de compreensão da sua orientação sexual: “A minha descoberta foi bem depois que eu saí do IF, por uma questão pessoal mesmo. Acho que cada um tem seu momento de parar pra refletir sobre si e, enfim, né, de se descobrir” (DIANA, 2021). Larrossa Bondía (2002), nos aponta as dificuldades trazidas pelo excesso de trabalho e pela falta de tempo que muitas vezes nos afastam da possibilidade de vivenciarmos uma experiência como a da descoberta de sua orientação sexual:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Esse tempo chega para Diana depois de já ter concluído o curso, mas se deu dentro do IFRN, quando ela estava colaborando no Festival de Artes, promovido pelo NuArte.

> Então foi justamente no final de 2019 que eu comecei a refletir um pouco sobre essa questão de gênero e sexualidade e comecei a me compreender e me entender e, como é que eu posso dizer?... Me permitir também um pouco. Porque eu acho que é também uma questão de você se permitir. Às vezes a gente não se permite e se obriga a tá naquele canto e naquele posicionamento

> o resto da vida. Então você precisa um pouco se permitir, mas pra se permitir é um trabalho gigantesco. E com certeza o "Fragmentos" foi muito importante. Apesar de ter sido um bom tempo depois, mas, como eu falei, o momento de preparação do "Fragmentos" e as apresentações do "Fragmentos" foi algo muito, muito gratificante porque foi muito enriquecedor pra que esse momento final de 2019 chegasse pra mim (DIANA, 2021).

Esse processo de se permitir, levou Diana a se compreender como bissexual. No início, ela afirma que ficou receosa e precisou conversar com algumas pessoas para tentar entender melhor o que se passava (eu, inclusive, fui uma dessas pessoas).

> Eu acho que no início você se permite, mas no fundo você não se permite. É muito difícil você sair daquela zona que você tá sendo aceito pra ir pra uma zona que você não sabe o que vai acontecer, você não sabe como as pessoas vão pensar. Então é muito difícil essa transição de, tipo, você sair da sua zona de conforto pra essa zona que algumas pessoas não vão se sentir confortáveis com você e com aquele seu posicionamento (DIANA, 2021).

Diana afirma que essa crise de se permitir ou não acabou por fazê-la viver uma situação extremamente embaraçosa na sua vida, acabando por magoar uma pessoa com quem estava se relacionando, mas hoje é muito bem resolvida em relação a esse assunto. Essa crise advinha especialmente do medo da rejeição. Para Bock, Furtado e Teixeira (2001), a adolescência é um período propício às chamadas crises de identidade, que ocorrem quando esse "processo de mudança contínuo ocorre de modo intenso, confuso e, muitas vezes, angustiante e doloroso" (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 272). Essas mudanças dizem respeito tanto a aspectos físicos (mudanças hormonais e de aparência, por exemplo), como a questões emocionais, que se relacionam diretamente com as expectativas sociais que são depositadas sob as/os adolescentes nos diversos meios em que ela/ele exerce sua sociabilidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

> Querendo ou não, você sabe que no fundo, em determinados locais, em determinados nichos, você não vai ser aceito. E isso é algo que como pessoa mesmo a gente tem que ir trabalhando aos poucos e tentando conscientizar e ensinar as outras pessoas sobre isso justamente pra evitar esse tipo de coisa. Mas esse medo da não aceitação em determinados nichos me fez: eu me abria pra algumas pessoas, mas pra outras pessoas eu não me sentia à vontade. Até hoje isso é assim, né?! É até comum isso de você se sentir livre pra falar sobre isso com algumas pessoas, mas com outras pessoas não, né?! Porque, enfim, é um assunto extremamente delicado e, infelizmente, as pessoas ainda não tem uma mente aberta o suficiente pra entender. Mas hoje eu sou uma pessoa completamente resolvida, isso independente das pessoas saberem ou não. [...] Eu acho que o "Fragmentos" e tudo o que eu vivi no

> Grupo Andaluz foi extremamente necessário pra que eu chegasse onde estou hoje e pudesse dizer que eu sou uma pessoa resolvida e já me aceito como eu sou e consigo falar sobre isso abertamente (DIANA, 2021).

A narração inicial de Diana se encerrou com uma reflexão muito importante sobre como o medo da rejeição tem aprisionado tantas pessoas nessa heterossexualidade compulsória e como isso pode conduzir a existências dolorosas. A "permissão" que ela precisava para ser quem é veio justamente do grupo que, anos antes, havia lhe conduzido a conhecer o tema e se aprofundar sobre ele, até que, em algum momento, ela chegasse a se questionar sobre a sua própria orientação sexual. É muito potente ouvir de Diana que ela se permitiu esse "desencaixe" do padrão que lhe havia sido imposto desde a infância para sentir livremente seus impulsos, desejos e afetos e que essa necessidade de aceitação social vem se convertendo em oportunidades de diálogo com pessoas de espaços distintos, onde essa discussão ainda é rodeada de tabus.

Quando eu pedi que retornássemos a falar da escola da infância dela para entender como a comunidade escolar se comportava diante de expressões de gênero e sexualidades dissidentes, ela volta a enfatizar que havia muitas pessoas com pensamentos bem restritos, especialmente entre funcionárias/os, professoras/es e direção da escola, o que "obrigava" as demais pessoas a continuarem seguindo o padrão estabelecido. Sabia-se da existência desse assunto, mas não se falava sobre ele. Então as/os estudantes tentavam se posicionar, mas esbarravam nas restrições impostas pela escola. Afirmações como "isso não existe", "isso não pode", "isso é errado", "você não é assim, você só está confuso" eram comuns no cotidiano escolar.

> Então os alunos eram, tipo, restritos àquela bolha. Se você tá fugindo dessa bolha, alguém vai lá e lhe joga de volta nessa bolha porque você tem que pensar assim, você tem que ser assim. Sabe, tipo, deve tudo acontecer do jeito e da maneira como eles acham correto (DIANA, 2021).

Ela afirma que tem vários amigos que, justamente por terem vivido esse momento de opressão, demoraram muito tempo para se permitirem e se compreenderem de maneira diferente ao padrão que era estabelecido na escola. Os prejuízos de anos de inquietude e repressão só serão compreendidos tempos depois.

No IF, a realidade era oposta. Diana confirma o que já havia sido dito por João Pedro, de que lá, apesar de ainda existirem professoras/es e servidoras/es com pensamentos preconceituosos, o movimento estudantil é muito forte e as/os alunas/os têm mais liberdade de

expressão. A própria presença marcante de manifestações artísticas no IF, que Diana considera serem extremamente importantes para proporcionar essa liberdade, não existiam na sua escola anterior. Esses mesmos amigos, que estudaram com ela no passado, também encontraram no IF uma instituição completamente diferente.

> É até, tipo, normal você ouvir pessoas fora do IF falando que o IF é um ambiente formador de gays, de lésbicas, de... sabe?! Tipo, é muito comum acontecer esse tipo de pensamento, você encontrar esse tipo de pensamento, mas, tipo, o IF não tá formando ninguém, ele tá lhe dando a liberdade de você ser quem você quiser, sem que você sofra preconceito por aquilo, sabe?! Ele tá lhe dando esse espaço pra você poder falar sobre você, pra você escutar as outras pessoas, pra você sair da sua bolha, da sua zona de conforto e você se permitir (DIANA, 2021).

Mais uma vez, vemos na fala de Diana a referência ao modo como as pessoas externas à instituição nomeiam um espaço onde é possível ser o que se é, apesar de, como ela faz questão de frisar, lá também existirem pessoas com pensamentos e até falas preconceituosas. Mas não eram/são maioria. A instituição em si é um espaço aberto a se levantar determinadas discussões que em outros ambientes escolares não são permitidas.

> A diferença foi exatamente essa: eu saí de uma bolha pra ver o mundo, entende? E eu não tinha ninguém pra me puxar de volta praquela bolha porque no IF as pessoas realmente lhe permitem sair da bolha e ver outros ares, escutar outras histórias, sentir outras emoções (DIANA, 2021).

É relevante ressaltar que no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) do IFRN, no capítulo 3, que se intitula “Concepções, Princípios e Fundamentos do Currículo e das Práticas Institucionais”, no item 3.5 – “Diretrizes para a Prática Pedagógica” e subitem 3.5.7 – “Os perfis esperados do professor e do aluno”, há referência direta ao papel do professor no tocante a questões de identidade de gênero e orientação sexual na escola.

> Desse modo, o perfil docente esperado deve abarcar os seguintes aspectos: [...] g) posicionamento pedagógico 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, 2012, p. 88).

Há, portanto, para muito além de um “exercício de boa vontade coletiva” do corpo docente, uma orientação constante no documento principal das práticas pedagógicas da instituição tratando diretamente de quais posicionamentos devem ser aguardados de uma/um

professora/or diante de questões como essa. A necessidade de se pensar uma educação inclusiva para todas as pessoas é retomada no capítulo 4 – "Políticas e Ações Institucionais", onde no item 4.9 – "Política de Educação Inclusiva", afirma-se:

> [...] o Instituto deve firmar políticas de educação inclusiva fomentadoras de ações que visem assegurar o acesso à escola e a permanência, com sucesso, de todos os estudantes nos níveis e nas modalidades ofertados pela Instituição, sem restrições. Assume-se, assim, o compromisso com uma educação inclusiva pautada na concepção de direito de todos, em especial atenção aos que (devido a questões de pertencimento e de condições físicas, cognitivas, motoras, econômicas e sociais, entre outras) estão mais vulneráveis a processos de exclusão ou de segregação. Isso supõe abertura à pluralidade e à diversidade em todas as relações humanas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 179).

Em outro parágrafo, mais acima, o documento especifica que esse item trata de pessoas com as mais diversas necessidades educacionais, indistintamente. Incluem-se aí pessoas com deficiência, pessoas das diferentes classes sociais, etnias, identidades de gênero e orientações sexuais. É papel da instituição ofertar oportunidades de aprendizagem que contemplem todos esses grupos sociais.

Diana relembra que ficou assustada com a quantidade de nomenclaturas e informações sobre gênero e sexualidade a que teve acesso durante o processo de montagem do "Fragmentos". Isso a fez questionar-se por que as pessoas se restringem tanto a uma binaridade, sendo que há um universo de possibilidades muito maior. Apesar de reafirmar que sempre teve uma mente mais aberta a discussões desse tipo, o fato de estar desde criança inserida num ambiente que não lhe permitia falar sobre esse assunto lhe levou a não entender a profundidade e a dimensão desse tema. Com a primeira aula no Andaluz, ela já se sentiu mais segura, mais disposta a pesquisar sobre, a entender seus amigos das diversas letras da sigla e poder interagir nas conversas sobre esse tema.

> Não só o "Fragmentos", mas os meus amigos me ajudaram muito a compreender tudo isso porque em uma aula é impossível você entender tudo aquilo e você entender essa diversidade e você aceitar essa diversidade e você botar em prática na sua vida, e, enfim, é muito difícil, sabe?! É uma coisa que tem que ser trabalhada, tipo, com muito cuidado, com muita leveza. É você quebrar uma barra de ferro que existe, sabe?! É você quebrar uma parede que existe entre você e o mundo, então é algo que deve ser feito com calma, com cuidado (DIANA, 2021).

Até mesmo a compreensão a respeito do que é a bissexualidade e a quebra de preconceitos e estigmas sociais sobre isso foram iniciadas no processo do "Fragmentos".

> Na minha cabeça não existia essa questão de, é... que as pessoas falam meio termo, sabe?! “Ah, é meio termo. Tanto homem como mulher, meio termo.” Não, na minha cabeça não existia isso, sabe?! Eu aceitava as outras áreas, as outras nomenclaturas e tudo o mais, os outros posicionamentos, mas esse eu achava estranho. Eu achava, tipo, “ah, confusa”. Eu acredito que é o pensamento da maioria das pessoas, né?! Tipo: “ah, fulana é bissexual. Não, fulana é confusa” (DIANA, 2021).

O sociólogo Erving Goffman (1988) elucida que o estigma social atribui ao sujeito um caráter extremamente depreciativo, que deve ser evitado, pois não é visto com bons olhos pela sociedade. Dessa forma, Diana, que, de certo modo, já havia desconstruído em si os estigmas sociais relativos à homossexualidade, por exemplo, via na bissexualidade ainda uma demonstração de caráter desviante, que não se encaixava nem na hétero, nem na homossexualidade.

Conversar com os amigos do Andaluz, do IF e amigos da sua antiga escola que seguiram estudando em outras instituições, ajudou a entender essas questões. Além disso, as discussões no processo do espetáculo, as histórias pesquisadas, ouvidas, as próprias histórias compartilhadas dentro do grupo a fizeram perceber que na verdade ela não era tão aberta assim e precisava desconstruir preconceitos e estigmas sociais (GOFFMAN, 1988) que durante toda a sua vida lhe haviam sido ensinados.

> Na minha cabeça eu era aberta praquilo, mas no fundo no fundo eu meio que não era tão aberta como eu achava que eu era. Mas o processo do “Fragmentos” me fez entender isso: que tinha coisas que eu precisava me abrir mais, que tinha coisas que eu precisava ouvir mais, que eu precisava buscar mais, aprender mais. Então foi justamente isso: eu comecei a compreender e aí foi quando eu compreendi a questão da bissexualidade – que ironia! – a questão da bissexualidade e tudo o mais e pude entender que, tipo, não é uma pessoa confusa. Ela só, é isso: sente atração pelos dois gêneros e pronto (DIANA, 2021).

Jaeger, Longhini et al. (2019) afirmam que esse preconceito em relação à bissexualidade também se reafirma na lógica binária e dicotômica dos gêneros:

> Quando se fala em práticas sexuais não-heteronormativas, as bissexualidades e outras sexualidades fluidas ainda parecem ocupar uma zona ininteligível. De fato, as práticas bissexuais foram relatadas, ao longo do tempo, e ainda são, de forma marginalizada, como práticas sexuais ilegítimas, relacionadas à não monogamia, à infidelidade e à transmissão de ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis). Considerada como ambivalente, a bissexualidade, quando não invisibilizada na cultura heteronormativa e

> binária, é vista como uma orientação sexual duvidosa e polêmica (JAEGER; LONGHINI, et al., 2019, p. 3).

Para Diana, o processo de montagem do espetáculo a fez se compreender melhor e compreender melhor também outras pessoas, especialmente os seus amigos. Além disso, a oportunizou de levar essa discussão para outras áreas, outros lugares, outras pessoas, se posicionar mais sobre isso.

> Eu acho que quando a gente não conhece, a gente não se posiciona e não se posicionar é uma maneira de aceitar, sabe, determinadas coisas. Você não se posicionar não significa que você tá tirando seu corpinho fora e pronto. Não. Você tá apoiando aquilo que está sendo falado (DIANA, 2021).

Diana acredita que o fato de não se calar e de defender seus pontos de vista a fez ser vista de forma pejorativa no seu ciclo familiar. Ao entender sobre o assunto e empoderar-se de conhecimento, ela sentiu muita necessidade de falar sobre isso, o que não foi bem-visto em alguns espaços. Para ela, se mais pessoas entendessem sobre as questões de gênero e sexualidade, isso tornaria a vida de muita gente, LGBTQIA+ ou não, "mais fácil": "Não existia essa guerra que existe" (DIANA, 2021). Não é uma questão de somente aceitar, mas de entender, mesmo porque outras pessoas se sentem assim, é o seu jeito de ser: "Não é criação. Não é que aquela pessoa foi criada pra ser daquele jeito, mas é porque é quem ela é e ela precisa ser quem ela é pra poder, né, viver" (DIANA, 2021).

Para Diana, a escola deveria ser esse espaço onde as pessoas LGBTQIA+ não sejam apenas aceitas, mas compreendidas. E para que isso se torne real é necessário que se estude o tema, não apenas entre as/os estudantes, mas também entre servidoras/es e professoras/es. Assim se formará uma escola livre, em que questões sobre gênero e sexualidade sejam debatidas abertamente. Para ela, o investimento em atividades artísticas e espaços de discussão entre toda a comunidade escolar poderiam ser de grande auxílio para a efetivação desse processo de desconstrução e mudanças de pensamento.

Terminamos a nossa conversa já bem mais leves, conversando sobre a nossa necessidade de tomar notas nas aulas para compreender melhor os assuntos. Diana confessa que achou que ficaria mais nervosa, mas considerou uma conversa tranquila. Falamos de como é necessário falar sobre esse espetáculo para que outras pessoas saibam que ele existiu e que nos moveu, nos atravessou. Para Diana, cada vez que falamos do espetáculo, compreendemos alguma coisa sobre ele que não havíamos entendido anteriormente, reforçando o que Passeggi (2021) nos afirma sobre a importância da reflexividade narrativa.

“A gente era muito louco, mas foi muito incrível” (DIANA, 2021). Levar vários adolescentes para um local público como o Memorial da Resistência, tratando de temas tão polêmicos, sem saber como a plateia reagiria foi um risco que corremos e talvez corrêssemos novamente. Olhando com olhos de hoje, certamente faríamos muitas coisas diferentes, mas naquele momento ela considera que foi necessário ser da maneira como foi.

Nosso encontro se encerrou com um pedido de Diana: “vamos fazer de novo?” Para ela, o encerramento da dissertação deveria se dar com uma apresentação extra do “Fragmentos”. Fico tentada a aceitar o pedido. Sinto falta desse lugar de diretora e de espectadora desse trabalho. Combinamos, brincando, que ensaiaríamos às 3h da manhã, nosso único horário livre, mas faríamos acontecer. Quem dera não fosse pandemia e pudéssemos tornar esse desejo realidade. Encerro essa entrevista com o coração pulsando saudades. O “palco” é, definitivamente, um lugar de libertação, o nosso lugar de sermos deliberadamente quem somos.

6.3“SER QUEM VOCÊ É É SER O QUE VOCÊ QUER SER” – AS NARRATIVAS DE LILLY

> “O irmão de Clara e mais um menino entram no banheiro, um banheiro masculino, pois apesar de ser uma menina, sou impedida de frequentar o banheiro das mulheres, vai contra os valores da escola.”
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 4 – Transfobia)

Era tarde de sexta-feira quando eu me reuni virtualmente com a última protagonista da nossa pesquisa, a estudante Lilly, egressa do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, da mesma turma de João Pedro. O fato de termos mais uma estudante desse mesmo curso nos aponta um dado que já havíamos constatado anteriormente: naquele período do Grupo Andaluz havia uma predominância de estudantes dos cursos de Edificações e Eletrotécnica. Lilly, assim como João Pedro, agendou nosso encontro para o horário de intervalo no seu ambiente de trabalho numa empresa de entregas da cidade. Atualmente, ela concluiu o curso de Ciência e Tecnologia (CeT) e cursa Engenharia Elétrica, ambos na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no *campus* de Mossoró.

Passava das 14h quando eu ainda aguardava resposta da mensagem que havia enviado minutos antes perguntando se ela estava pronta para iniciarmos o nosso encontro. Cheguei a

achar que precisaríamos reagendar, mas com um pouco de atraso, Lilly me respondeu e pudemos iniciar a nossa conversa. Ela, na verdade, representa em si uma das maiores motivações para esse trabalho estar sendo desenvolvido. Foi Lilly quem primeiro me despertou para a importância do processo de montagem do "Fragmentos da Dor" na vida das pessoas LGBTQIA+ que dele participaram. Ao final do nosso encontro, precisei de alguns dias para processar o que ela compartilhou comigo e transcrever sua história, que segue nas próximas páginas.

Lilly me apareceu com cabelos pretos longos e lisos, usando óculos redondos de armação dourada, uma roupa azul e uma máscara de tecido roxa que ela tirava sempre que estava sozinha na sala. Em princípio, ela me recebeu num local de intensa passagem de pessoas – algo como uma cafeteria ou uma copa do seu trabalho. Durante a entrevista, devido a problemas com a internet e com o fluxo de pessoas, nosso encontro foi interrompido algumas vezes e ela precisou, inclusive, mudar de sala. Foi a entrevista mais curta em tempo de duração, mas a mais intensa emocionalmente.

Mulher trans, bissexual, 23 anos. Lilly decidiu iniciar seus relatos pelas primeiras lembranças da sua infância relacionadas a gênero e sexualidade. Suas memórias remontam à repressão interna que sofria devido à forma como via a sociedade tratar pessoas LGBTQIA+, seja na televisão ou em espaços públicos. Era comum ver tratarem essas pessoas como motivo de chacota, de piadas ou como algo terrível, errado, razão de "ir para o inferno". Então, quando criança, Lilly se via reproduzindo esses modelos repressores. Castro Filho (2019), reflete que espaços como circos e programas televisivos têm explorado em formato de piadas e chacotas esses comportamentos dissidentes, no entanto, em espaços considerados formais, como fóruns e programas jornalístico de televisão, eles não são toleráveis.

O início da vida escolar de Lilly, assim como a das/dos demais protagonistas da pesquisa, se deu em escolas católicas (de freiras), o que intensificou a perpetuação desse preconceito. Lilly relembra que meninos que apresentassem quaisquer "trejeitos" femininos eram imediatamente advertidos.

> Desde o início dos meus estudos até um bom tempo sempre foi essa questão de que meninos fazem coisas de meninos, meninas fazem coisas de meninas. E isso é algo muito pregado nas escolas em si. Algo, tipo, o local que você aprende não é em casa. É na escola que você não pode fazer essas coisas (LILLY, 2021).

Esse comportamento opressor a fez vítima dele ainda muito jovem. Lilly relembra de um trauma que ela tem desse período, por volta dos seus 4 ou 5 anos:

> Na época eu voltava de... daquelas vans, né?! Que levavam pra escola e deixavam em casa depois. E aí eu voltava com algumas pessoas e num dia, tipo, um simples gesto que eu fiz que foi de cruzar as pernas já foi algo que eu fui extremamente é... feita de chacota, feita de palhaça lá na hora, de que "homem não faz isso, menino não faz isso. Isso é coisa de menina. Só mulheres podem fazer isso." Então principalmente num ambiente é... na infância, né?! Num ambiente cheio de criança, algo que qualquer coisinha que eu fizesse já era um motivo de ser piada, um motivo de ser rebaixada, um motivo de qualquer coisa do tipo (LILLY, 2021).

Nessa época, Lilly morava e estudava em Cuiabá, capital do Mato Grosso, local onde nasceu. Nas escolas católicas por onde passou, não havia abertura para discussões sobre gênero e sexualidade ou qualquer coisa a respeito de educação sexual (prevenção de infecções sexualmente transmissíveis, por exemplo). A binaridade de gênero era muito forte, especialmente nas brincadeiras infantis. Louro (2003) reafirma o que narra Lilly, elucidando que "há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias" (LOURO, 2003, p. 131). No entanto, quer seja do desejo das escolas ou não, não é possível negar a existência das sexualidades em todo o ambiente escolar, desde conversas a grafites nos banheiros, de aproximações afetivas até relacionamentos em si. Invisibilizar essa questão não a torna inexistente (LOURO, 2003).

Na quarta série (atual quinto ano), Lilly se mudou com a família para São Luís, capital do Maranhão, onde passou somente um semestre, então não tem muitas lembranças de lá – embora as memórias das escolas anteriores já estivessem marcadas na sua vida, lhe impedindo de ser quem ela era.

> Então por mais que eu me sentisse diferente, por mais que eu me sentisse, tipo, não é aqui que eu pertenço, não é aqui que eu tenho que estar, não é isso aqui que eu tenho que fazer, então já era algo que já tava encravado lá e eu sempre fugia, eu sempre... Então sempre que tratavam uma pessoa do tipo eu já ficava longe, eu já... É aquela coisa, né, de você vestir a máscara do... da pessoa que faz o *bullying* pra não receber o *bullying* (LILLY, 2021).

É doloroso perceber na fala de Lilly que ela não apenas reprimia tudo aquilo que sentia, mas também agia como os opressores por medo de sofrer ainda mais repressão. Em seguida a essa pequena passagem por São Luís, Lilly se mudou com a família para Imperatriz, cidade também do estado do Maranhão.

Nas escolas onde estudou em Imperatriz, as pessoas tinham uma cultura de maltratar, fazer brincadeiras relacionadas a questões de gênero e sexualidade e esses comportamentos não eram reprimidos pelas instituições. Eram comuns piadas direcionadas a meninos que não performavam sua masculinidade de maneira exagerada e as escolas não agiam de forma a remediar essas atitudes.

> Eram coisas que aconteciam no meio da aula e ao mesmo tempo também nem os professores em si eles serviam como esse papel de apoio. Não serviam como essa coisa de segurança, de que "não, não pode fazer isso", então... um pouco mais de cuidado. Tipo, só realmente quando ultrapassava muito o nível e aí... mas tipo o tempo todo era tratado como "não, uma brincadeira. Só uma brincadeira de criança, tão só brincando." Então é sempre aquela coisa de: a parte marginalizada da sociedade, então é só uma brincadeira e você tem que aceitar a brincadeira porque se o outro lado... não fez por mal o outro lado. Enfim, é sempre essa história (LILLY, 2021).

A LGBTQIA+fobia disfarçada de piadas e brincadeiras vai produzir muitas vítimas fatais, tanto em virtude da violência em si, quanto das consequências dela que tem levado muitas/os jovens trans e travestis a cometer suicídio. Preciado (2019), ao narrar a história de Alan, menino trans que tirou a própria vida depois de três anos sofrendo com situações de assédio e intimidação na escola, diz que ele não se matou, ele foi morto por uma "escola assassina", um sistema que permite e por vezes até apoia a violência de gênero e sexualidade. Assim como a história de Alan, há inúmeras outras acontecendo todos os dias, ao nosso lado, em escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Do quinto ao nono ano, foram essas as situações que marcaram a passagem de Lilly pelas duas escolas onde estudou. A segunda escola, de princípios evangélicos, era ainda mais fechada e não permitia sequer demonstrações de afeto entre meninas, por exemplo.

A entrada de Lilly no *Campus* Imperatriz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA foi decisiva para uma mudança importante na sua compreensão sobre as questões de gênero e sexualidade. Lá, ela conheceu uma professora da disciplina de Sociologia que se propôs a tratar sobre esse tema durante suas aulas.

> Na sala tinha um menino que se dizia abertamente homofóbico e ele falava com orgulho que ele era homofóbico e que isso era errado e ele estava certo por ser homofóbico porque era assim que se ajeitava as pessoas. E aí justamente ela pegava essas frases dele e tentava rebater, tentava conversar, criar um diálogo, de entender porque ele pensava aquilo e, ao mesmo tempo, por ter esses diálogos, eu comecei a parar pra ver: tipo, nossa, realmente isso é uma coisa acolhedora. Isso que é o certo. Então, tipo, talvez eu não esteja

> tão errada de pensar ou de me sentir diferente. Talvez eu não esteja tão errada de pensar o que eu sou (LILLY, 2021).

Só que mesmo nesse espaço aparentemente mais acolhedor, essa professora foi a única pessoa a levar o debate para a sala de aula e, mesmo assim, Lilly percebia que a grande maioria da turma não concordava com os posicionamentos dela. O *campus* do IF em Imperatriz também não tinha atividades extraclasse que pudessem estimular outros espaços de discussão e ampliar o debate. No fim do primeiro ano, Lilly se mudou para Mossoró e adentrou o nosso *campus*, onde a cultura escolar era bem diferente das demais instituições por onde ela passou.

Nesse momento da narração, Lilly pediu licença para mudar de espaço, uma vez que a sala onde estava apresentava um fluxo intenso de pessoas e isso acabava por desconcentrá-la de vez em quando. Nas minhas anotações, registrei o quanto era duro ouvir os seus relatos, sem que, naquele momento, eu pudesse imaginar o que ainda estava por vir.

Alguns minutos depois, Lilly retornou, já em uma nova sala mais reservada e continuou a sua narrativa de onde parou, a partir de sua entrada no IFRN. Para ela, as pessoas com quem conviveu desde a sua chegada e a própria cultura da instituição já eram bem diferentes do que ela viveu em Imperatriz. Aqui encontrou grupo de teatro, palestras, diversas atividades extraclasse que a ajudaram a compreender quem ela é. Isso, somado à experiência anterior com a professora de Sociologia, a fez fortalecer o entendimento sobre essas questões. A respeito da vivência com essa professora, Lilly relata:

> É totalmente diferente quando você tá sozinha e você tem que se empurrar pra frente pra conseguir ser quem você é de que quando você tem uma pessoa que você olha, que tá próxima de você, do seu lado, falando aquelas mesmas coisas que você pensa e todo o resto pensa como errada. Então é a pessoa que você tem justamente como um ponto de segurança e um ponto de incentivo pra continuar (LILLY, 2021).

A fala de Lilly nos aponta a importância das lutas coletivas, da representatividade e da adesão mesmo de pessoas não necessariamente da sigla às pautas LGBTQIA+. Ao chegar no IFRN, ela narra que encontrou um ambiente muito mais acolhedor. O próprio Grêmio já conduzia essas pautas e lutava por elas, então isso lhe trazia uma maior segurança. Lilly começou a conviver com pessoas LGBTQIA+ e entender que estava tudo bem ser como ela era. Além disso, começou a desconstruir a imagem deixada pelos estereótipos difundidos pela televisão e pelas escolas por onde passou.

> O que eu via na tv e o que eu via de pessoas falando na própria escola mesmo sempre foi tipo: "não, pessoas LGBTs terminam todo mundo se prostituindo." Por mais que seja a realidade de muitas pessoas, mas acaba dando uma conotação de que aquilo é errado. "Você vai entrar pra prostituição, você vai sofrer não tendo nada, você tem que levar agressões pra aprender a ser quem você é" (LILLY, 2021).

Louro (2003) também levanta essa problemática quando afirma que, para poderem viver com plenitude as suas sexualidades, é necessário primeiro que as pessoas LGBTQIA+ descontruam essa ideia de erro, de pecado, que lhes foi ensinada.

> Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2003, p. 83-84).

No *Campus* Mossoró, Lilly sentia que tinha liberdade de se soltar um pouco, mas sempre com um pé atrás, com medo das pessoas se voltarem contra ela: "E se minha vida acabar por eu tentar ser quem eu sou? Então talvez seja melhor continuar fingindo ser quem eu não sou e ter uma vida. Mas que tipo de vida vai ser essa?" (LILLY, 2021). E aí começaram os seus questionamentos sobre o que seria felicidade, o que seria ser quem ela realmente era. Estaria ela destinada a uma existência normativa ou se permitiria compreender sua identidade de gênero e orientação sexual?

Um momento marcante nesse processo de encontro consigo mesma foi uma roda de conversas com pessoas trans durante a I Semana Arco Íris, na qual ela se identificou com a fala das mulheres lá presentes.

> Passar, realmente, e ver a história delas, elas contando tudo e me identificando mais ainda com o que foi relatado e, tipo, "ok, isso sou eu e não é errado. Não é errado, tá certo." Foi acho que o primeiro ponto em que eu realmente dei um passo longo e que eu passei a ter a certeza de quem eu era e que eu, tipo, me aceitei em si. Mas aí veio o outro ponto que era: como me aceitar e contar pros outros? Aí já era outra história (LILLY, 2021).

Para Lilly, o que lhe trouxe mais segurança e confiança em contar às pessoas foi participar do Grupo Andaluz. Nele, ela pôde vivenciar mais intensamente esse processo de ser quem ela verdadeiramente é. Isso se intensificou nas intervenções feitas pelo grupo, em que

ela podia atuar sendo ela mesma, mesmo que as pessoas pensassem que havia criado uma personagem. Uma dessas apresentações aconteceu, inclusive, durante a própria Semana Arco Íris. Nessa intervenção, Lilly representava uma pessoa que não se sentia confortável em suas roupas – calça e camisa de cores e formatos habitualmente atribuídos ao gênero masculino. Ao despir-se dessa roupa e aparecer trajando um vestido de formato e cor atribuídos ao gênero feminino, a personagem já se sentia muito bem, feliz e realizada. Essa intervenção, aparentemente simples, lhe causou inúmeras reflexões:

> Nossa, as pessoas tão vendo e ninguém me levou a mal, ninguém fez nada de mal comigo. Então, não houve uma pressão principalmente do colégio de que aquilo não poderia ser feito. Então, tipo, a questão de dar liberdade e ter os próprios professores incentivando e ajudando e trazendo essas discussões foi algo que deu totalmente uma virada extrema no meu mundo, que é algo que me permitiu, me deu confiança e me levou a chegar onde eu tô hoje. Então, tipo, eu só sou quem eu sou hoje porque eu passei pelo IF de Mossoró. Se eu tivesse continuado em Imperatriz talvez até hoje eu ainda estaria fingindo ser uma pessoa que eu não sou, por causa justamente desse acolhimento que não teve da parte administrativa, da parte dos professores, muito menos dos próprios alunos, que era quem mais tava ali pra prejudicar em si, entre aspas (LILLY, 2021).

Essa fala de Lilly carrega um peso enorme. Imaginar que ela não seria a pessoa que é hoje se não tivesse vindo para o *Campus* Mossoró é compreender a importância que tem na vida de pessoas LGBTQIA+ encontrar espaços de acolhimento na escola, já que, muitas vezes, não tiveram esse acolhimento em outros ciclos sociais.

Depois das intervenções, Lilly se sentiu mais confiante e começou a contar a algumas pessoas que ela era uma mulher trans. Ainda assim, essa informação ficava restrita ao seu universo de amigos do IF e do Andaluz. O espetáculo “Fragmentos da Dor” seria, portanto, a sua primeira oportunidade de apresentar publicamente quem ela era.

> Seria o primeiro momento em que eu estaria lá, falando com pessoas que eu nunca nem vi na minha vida, falando com pessoas que eu nem conheço sobre quem eu sou, sobre a minha história e fazendo o papel da Catarina justamente como esse intermédio e ao final de tudo me apresentando como uma mulher trans. Então foi o momento de mais nervosismo em si, referente a tudo e ao mesmo tempo libertador porque eu acho que foi naquele ponto em que eu consegui fazer o papel e deu muito bem a resposta, foi o ponto em que eu percebi, tipo, tá tudo bem, tá tudo certo. Não importa a dificuldade, no fim tudo dá certo (LILLY, 2021).

Para Lilly, apesar do “Fragmentos” ter tido um processo muito pesado, doloroso, de sensações diversas, ele contribuiu para que ela se fortalecesse e tivesse certeza dos caminhos que seguiria dali em diante.

> Se eu fosse dizer como que ele me afetou, foi justamente nisso: foi um processo de resiliência, foi um processo que me ajudou a... que me ajudou a ser uma pessoa mais forte, que ajudou a ser uma pessoa mais decidida, que ajudou a ser uma pessoa que eu consigo impor, tipo: isso aqui sou eu e, gostem vocês ou não, é quem eu sou. Então me ajudou a ser uma pessoa que tá ali pra lutar e não só por mim, mas, tipo, muito mais por outras pessoas, por pessoas que vivem coisas que eu nunca vivi na minha vida e consigo entender mais o lado delas (LILLY, 2021).

Nesse momento da fala, Lilly ficou visivelmente emocionada. Eu, que não estou habituada a vê-la chorar também me emociono. Ao nos recompormos, ela continuou a falar sobre a montagem da cena intitulada “Transfobia”. Para ela, uma ocasião marcante foi logo em seguida da pré-estreia, quando decidimos inserir um elemento de distanciamento brechtiniano: em um determinado momento, ela se despia da personagem e se apresentava ao público como Lilly.

> Vamos realmente trazer quem é Lilly pra dentro disso e você vai ser quem você é e você vai mostrar pro público quem você é e qual é a sua história. De que isso não é uma peça, isso aqui é a realidade. Isso aqui é o que pessoas vivem no dia a dia, isso aqui é o que estamos fechando os olhos pra fingir que não existe (LILLY, 2021).

Era nesse momento que tornávamos a sua história individual um instrumento de luta coletiva, então, para ela, era necessário que fizéssemos isso o mais perfeito possível para que as pessoas entendessem a nossa proposta, principalmente pessoas mais jovens, e que isso as levasse a não precisarem passar por tudo o que ela passou. Lilly relata que de vez em quando ainda se pega imaginando como ela seria hoje se não tivesse passado por tudo aquilo e tivesse tido a coragem, a força de mais cedo ser quem ela verdadeiramente é.

Numa pausa dramática que poderia soar intencional, a internet dela caiu e enquanto aguardava o seu retorno à nossa conversa, fui levada a pensar sobre as tantas crianças e adolescentes com dissidências de gênero e sexualidade que são reprimidas no ambiente escolar. Uma infinidade de pessoas que eu nem conheço ou nunca ouvi falar, mas cujas histórias alimentam os números da LGBTQIA+fobia no Brasil e no mundo todos os dias.

Ao retornar, Lilly volta a dizer que de vez em quando pensa sobre como teria sido a vida dela se ela tivesse estado em ambientes mais acolhedores, que lhe ajudassem a ter

confiança e fazer a transição mais cedo. Essa é sua maior motivação para lutar, para que outras pessoas não precisem passar por tudo o que ela passou, "[...] que contenha um ambiente mais saudável, que tenha um ambiente mais incluso e tenha mais segurança de afirmar quem é" (LILLY, 2021).

Comparando a sua experiência nas escolas por onde passou, Lilly conclui sua narração inicial com uma reflexão importante: "É toda diferença que faz uma escola que desde quando você é criança te apoia de uma escola que só faz o contrário e te impede de ser quem você é, tenta te moldar pra seguir um padrão da sociedade" (LILLY, 2021).

Nesse momento, eu já estou novamente emocionada. Sinto a necessidade de, antes de questionar Lilly sobre sua narrativa, dizer que sinto muito por tudo o que ela teve que passar até aqui, sinto por cada palavra ofensiva que ela foi obrigada a ouvir, por cada olhar, cada gesto. Em seguida, eu pedi que Lilly me falasse como foi o processo de transição dentro do IF, como as pessoas reagiram e como ela se sentiu. Ela me contou que, em princípio, ficou receosa se deveria contar ou não às pessoas da sua turma e decidiu que esse momento seria a aula da saudade. Para tanto, escolheu a fantasia da personagem Merida, da animação "Valente". Ao chegar na formatura, as/os colegas adoraram a fantasia e ela ficou tão envolvida nos elogios das pessoas que se esqueceu de contar o motivo principal da escolha dessa personagem. Nessa altura, Lilly já havia concluído o curso e continuava no IF somente nas atividades extraclasse, como o grupo de teatro, por exemplo, então decidiu ir contando aos poucos, pessoa por pessoa, até que os "boatos" correram e muitas pessoas ficaram sabendo. Ela relata que as pessoas da sua turma não lhe recriminaram (ao menos não diretamente), então considera que foi uma recepção muito boa, especialmente diante do que ela esperava. "Eu estava esperando que, sei lá, metade das pessoas fossem passar a me ignorar e fingir que nunca nem tinha me visto na vida, mas todo mundo foi muito bom, todo mundo foi bem legal comigo" (LILLY, 2021). O medo da rejeição mais uma vez aparece nitidamente na fala da protagonista.

Apesar da receptividade da turma em si, Lilly passou por situações bem delicadas dentro do IF, uma delas envolvendo o uso do banheiro, semelhante ao que havíamos tratado anos antes na performance "O Mostro do Armário".

> E agora? Como é que eu vou entrar no banheiro que só me fazia mal o tempo todo por eu estar entrando naquele banheiro e que eu tinha medo o tempo todo. Como é que eu ainda vou continuar entrando nesse banheiro, ainda mais agora depois de que eu contei pra todo mundo, e que, tipo, eu entrar lá pode ser uma situação ainda mais desconfortável. Ou então como é que eu

> vou entrar no banheiro feminino, que eu ainda tenho a aparência totalmente masculina e que muitas pessoas vão me fazer mal (LILLY, 2021).

Com a ajuda de algumas pessoas, ela foi desconstruindo esses medos e deu o primeiro passo entrando no banheiro feminino. Lilly fez um relato chocante de que passou vários meses evitando usar o banheiro, segurando suas necessidades para não passar por constrangimentos, sendo que, na maioria dos dias, ela chegava ao IF bem cedo (aproximadamente 7h da manhã) e saía já no fim da noite, por volta das 23h. Um dia inteiro sem fazer necessidades fisiológicas e sem tomar banho (numa cidade com altas temperaturas como Mossoró) por medo de sofrer repressão. Quando ela finalmente resolveu enfrentar os seus medos, seus pesadelos tomaram forma.

> E aí teve um momento em que eu não, não vou mais aguentar isso não. Eu vou entrar no banheiro feminino. E numa dessas vezes que entrei, eu acabei dando de cara com uma funcionária, com uma pessoa da parte administrativa. E no dia seguinte, foram na sala que eu estaria matriculada – só que como eu não assistia aula porque eu já tava com todas as matérias pagas – foram lá perguntar por mim, só que eu não estava lá porque eu não assistia aula porque eu já tava com todas as matérias pagas. E aí depois eu cheguei no IF e aí fui conversar, tentar saber o que foi que foram atrás de mim e era justamente conversando, falando que eu não poderia utilizar o banheiro feminino porque isso seria de certa forma agressivo contra as meninas que estavam utilizando ele e muitas poderiam chegar a ficar com medo. Sendo que a causa disso tudo – porque ninguém chegou a comentar nada, de quando ainda aparecia uma menina que me via – isso só veio acontecer quando uma pessoa da parte administrativa me viu e veio brigar, falando que não podia entrar lá e depois vieram me chamar justamente na parte da pedagogia, dar novamente o sermão, falar que eu não poderia entrar. E aí como método de precaver essa situação passaram a me dar uma chave de um banheiro que só eu estaria utilizando aquele banheiro. Então, tanto eu não poderia entrar no banheiro feminino como eu não entraria, por escolha própria, no banheiro masculino, porque iria contra tudo o que eu estava tentando passar naquele processo de transição e aí eu tive que aceitar essa situação pra não ficar tendo que novamente ficar sem tomar banho, ficar sem fazer necessidades fisiológicas, por conta desse preconceito. Então eu acabei aceitando e fiquei indo num banheiro separado durante os próximos dois anos (LILLY, 2021).

A proibição da utilização do banheiro feminino por Lilly e a escolha por exclui-la em sua condição de mulher obrigando-a a usar um banheiro separado poderia facilmente se configurar como crime de transfobia. A escola não pode negar a uma pessoa o direito de utilizar um banheiro. O banheiro feminino é (ou ao menos deveria ser) o banheiro de todas as mulheres: cis, trans, travestis, etc. Lilly conta que se sentiu acolhida por estudantes e professoras/es, mas pelas pessoas dos setores administrativos não. Isso nos aponta o

despreparo das/dos profissionais desses setores para lidar com situações semelhantes a essa. A história dela é um importante alerta para enxergarmos as pequenas e grandes violências sofridas pelas pessoas LGBTQIA+ no IFRN, em especial no *Campus* Mossoró, e evitarmos que situações como essa se repitam.

Lilly esteve no Grupo Andaluz de Teatro durante quase toda a sua trajetória no IFRN. Foi na instituição que ela passou a ter mais contato com outras pessoas LGBTQIA+ e pôde aprender sobre a cultura mossoroense, que considerou bem diferente das cidades por onde havia passado. Nesse tempo, percebeu que poderia se despir da máscara de fingimento que escondia seu verdadeiro eu. Ao final de 2018, ela fez sua última apresentação como integrante do grupo.

Nos anos que compartilhamos juntas, vivenciamos momentos importantes em eventos e apresentações pelos *campi* do IFRN. Lilly afirma que se sentiu acolhida em todos os lugares por onde passamos: "Sempre foram locais que cada vez mais davam mais suporte, cada vez mais davam mais apoio, cada vez mais, eu olhava praquilo e 'tá tudo bem, tá tudo certo'." (LILLY, 2021). Para ela, sair do Andaluz foi o momento de maior tristeza, de saber que precisava dizer adeus ao grupo, mas ao mesmo tempo querer se agarrar a ele. Nessa época, ela já estava no fim do 4º período do curso de CeT e ficava cada dia mais difícil conciliar suas atividades. Hoje, Lilly está no 8º período de Engenharia Elétrica e deve se formar muito em breve.

Para ela, o processo de montagem do "Fragmentos" aumentou a sua capacidade de se colocar no lugar das outras pessoas. Além disso, a partir dele, passou a interagir muito mais com essas questões e perceber a dor de outras minorias. Assim, apesar de estar numa área acadêmica muito técnica, tem buscado sempre uma abordagem mais humanizada dos conteúdos e práticas: "É aquela sensação de 'não sou mais quem eu era antes, não consigo mais desligar um do outro'." (LILLY, 2021).

Para Lilly, o ideal seria que, desde o Fundamental I, a escola ensinasse a respeitar todas as pessoas. Em vez de tentar moldar você, te permitisse conhecer o "diferente" e trabalhasse a empatia; que trouxesse conversas, discussões sobre temas diversos; que não se pautasse apenas em conhecimentos técnicos, mas também em exercitar o convívio e, especialmente, o autoconhecimento: "Uma escola mais focada em mostrar que ser quem você é é ser o que você quer ser" (LILLY, 2021).

No entanto, os desejos de Lilly ainda estão distantes de se realizarem. Pouco antes da publicação da versão final da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, as expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual" foram retiradas do documento de 600 páginas

que normatiza as aprendizagens que todas/os as/alunas/os devem ter no Ensino Básico (BRASIL, 2018). Não há, portanto, uma orientação direta para que esses conteúdos sejam abordados em sala de aula em nenhuma etapa da formação, o que faculta às/aos professoras/ores a opção de incluí-los ou não nos conteúdos essenciais. Para muito além disso, a ausência de referência a esses termos ratifica o posicionamento de escolas mais conservadoras que estão desobrigadas de tratarem desses assuntos no ambiente escolar e continuam por endossar micro e macro violências à população LGBTQIA+. Para mudar o cotidiano escolar é necessário também rever a legislação que regulamenta as práticas pedagógicas no país.

Ao final do meu encontro com Lilly eu sabia que precisaria de um tempo para digerir tudo o que ela me disse. Lembro de chorar por quase uma hora depois e de ficar o resto do dia com aquelas palavras indo e vindo na minha mente. Além de minha ex-aluna, Lilly é uma pessoa a quem eu quero muito bem e a história dela me fez dar conta da minha própria impotência, ao mesmo passo que me revelaram a potência do teatro nesse processo de desconstrução e reconstrução de novas narrativas possíveis. É necessário rever essa cultura escolar que mutila e constrange as pessoas LGBTQIA+. É necessário que a escola, lugar de algumas passe a ser o lugar de todas as pessoas.

6.4ONDE ESSAS HISTÓRIAS SE CRUZAM – CATEGORIAS DE ANÁLISE QUE EMERGEM DAS NARRATIVAS DISCENTES

> “Depois ficou tudo errado, mandei ele estudar, ele dizia que na escola faltava água, luz, professora, aula e bola para jogar. Olhaí, seu moço, o que fizeram com o meu guri.”
>
> (Fragmentos da Dor – Cena 2 – Racismo)

Ao optarmos por trazer as narrativas individuais no nosso trabalho, objetivamos valorizar as palavras como foram ditas pelas/os nossas/os protagonistas e as experiências únicas de cada pessoa LGBTQIA+. Consideramos fundamental que vozes por vezes silenciadas como a de discentes, especialmente aquelas/es que escapam à normatividade ganhem visibilidade e que a vivência pessoal de cada uma/um delas/es possa ser apreciada. No entanto, a partir da análise dessas narrativas, percebemos entrecruzamentos que nos apontam como tem se dado o processo de compreensão e vivência das identidades de gênero e orientações sexuais desses sujeitos desde os primeiros anos da infância até os dias de hoje. Essas interseções irão compor as nossas categorias de análise que, de nenhum modo

objetivam encaixar as experiências individuais e tomá-las por parte de um todo universal, mas conduzi-las a lugares de reflexão que nos auxiliem numa compreensão mais ampla das situações e vivências narradas.

Pudemos observar, por exemplo, que aparece nas três narrativas a referência aos primeiros anos escolares como sendo de muita repressão dos comportamentos dissidentes, o que Berenice Bento (2011) vai chamar de "heteroterrorismo". Dessa forma, foi possível perceber que esses sujeitos, desejando enquadrarem-se na norma vigente e não sofrer as consequências das fugas a ela, optaram por não pensar sobre essas questões ou mesmo negar aquilo que já sentiam, como é o caso de Lilly, por exemplo. Ela aponta para a possibilidade de ter tido uma vida diferente – e, segundo ela, mais feliz, caso tivesse tido acesso a informações sobre dissidências de gênero e sexualidade ainda na infância.

Nas falas dos três protagonistas foi possível identificar, portanto, que emergem duas categorias importantes de análise: *a dificuldade de reconhecer-se como pessoa LGBTQIA+* e *o processo de construção dessa identidade*. Para Louro (2000), com o argumento de preservar a "inocência" e a "pureza" das crianças, a sexualidade é assunto proibido na infância (e por vezes na adolescência também). Portanto, se já é difícil para crianças que manifestam seus desejos dentro da normatividade cis e hétero, poderem falar sobre isso com adultos, a situação se agrava quando se trata de pessoas LGBTQIA+.

> Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia (LOURO, 2000, p. 18).

O medo da rejeição, da repressão e mesmo dos múltiplos formatos de violências (física, simbólica ou psicológica) as quais podem ser submetidas/os tem cerceado a essas pessoas o direito de descobrirem e expressarem livremente sua identidade de gênero e orientação sexual, desde a infância até parte da adolescência.

Outro ponto importante das narrativas é a categoria que emerge da *escola como espaço de reprodução de violências* (BOURDIEU, 1992). Nas três narrativas, nos deparamos com a percepção da prática de *bullying* por parte de estudantes das escolas mencionadas. Percebe-se, portanto, que não são somente o corpo docente e administrativo da escola os responsáveis por reprimir comportamentos dissidentes, mas o próprio corpo discente, que reproduz um sistema cis e heteronormativo extremamente opressor.

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2003, p. 58).

Esses modelos, socialmente condicionados, são, portanto, reproduzidos por todos esses atores que compõem o sistema escolar e excluem todas as demais pessoas que não se encaixam na cisheterossexualidade compulsória. Um ponto relevante a destacarmos ainda sobre esse assunto é que no discurso das/dos três protagonistas são citados exemplos de repressão de comportamentos dissidentes em meninos que manifestam expressões de gênero atribuídas ao gênero feminino. É possível relacionar isso ao machismo estrutural, que tem ojeriza pelo feminino e acha inadmissível que homens saiam do seu lugar de poder e privilégio para assumir comportamentos semelhantes aos do grupo a quem eles deveriam odiar, as mulheres (CASTRO FILHO, 2019). Nos referimos aqui, inicialmente, aos homens gays afeminados. Ao se tratar de mulheres trans ou travestis, a repulsa é ainda maior. Castro Filho (2019) aponta que são inúmeras as tentativas de descredibilizar homens com comportamentos "afeminados" na escola:

> Para que se legitime a inadequação da conduta dita efeminada, muitas vezes associa-se o jeito de agir do menino a uma postura de imaturidade, de desrespeito, de irreverência, de falta de seriedade, de falta de convicção, de falta de propriedade no discurso ou de desqualificação mesmo que o conteúdo da comunicação seja adequado e esteja congruente às condições ambientais para seu surgimento (CASTRO FILHO, 2019, p. 122).

Para Preciado (2019), "a escola potencializa e valoriza a teatralização convencional dos códigos da soberania masculina no menino e da submissão feminina na menina, ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência" (PRECIADO, 2019, p. 201). E acrescenta: "a escola moderna, como estrutura de autoridade e

de reprodução hierárquica do saber, ainda está sujeita a uma definição patriarcal da soberania masculina" (PRECIADO, 2019, p. 202). Para se desconstruir o preconceito e a violência contra pessoas LGBTQIA+, é necessário desconstruir também as relações de poder pautadas na hierarquia dos gêneros. Nas falas das/dos três protagonistas é possível ver emergir como categoria *a violência, o estigma e a exclusão como parte de suas vivências escolares nos anos iniciais*, o que gerou impactos que repercutem até hoje em suas vidas.

Quando se trata do IFRN em si, apesar de todas/os as/os protagonistas reconhecerem que ainda há muitos caminhos a serem percorridos, a força do movimento estudantil e a própria abertura institucional ao tratamento desses temas têm fortalecido a compreensão sobre ele e, consequentemente, permitido que pessoas LGBTQIA+ encontrem na instituição um lugar seguro para manifestarem suas identidades de gênero e orientações sexuais dissidentes. Os eventos já promovidos pelo Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, em parceria com o NuArte Mossoró, tem sido importantes espaços de discussões e esclarecimentos sobre pautas relacionadas à população LGBTQIA+. Iniciativas como essa – como é possível perceber nas narrativas, não são exclusividade do *Campus* Mossoró, mas têm acontecido também em outros *campi* do IFRN.

Chegando ao ponto principal de investigação da nossa pesquisa, as/os três protagonistas relataram que o processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor", associado ao próprio ambiente favorável já fornecido pelo IFRN *Campus* Mossoró foi determinante para as compreensões de gênero e sexualidade que elas/ele têm hoje. João Pedro aponta que, apesar de já ter familiaridade com os temas (por causa de sua vivência no grêmio do *campus*), o espetáculo lhe auxiliou a entender outras realidades distintas da dele e sentir na pele as feridas que o preconceito pode causar em diferentes sujeitos da sigla. Para ele, essas compreensões o têm acompanhado por toda a vida e feito-o colocar-se no lugar de outras pessoas, ao se deparar com situações de abuso. A descoberta da sua orientação sexual também se deu no próprio IFRN, pouco antes do início do processo de montagem do espetáculo.

Já Diana, apesar de não ter tido nenhum contato com esses temas antes do processo de montagem do "Fragmentos" e de sua entrada no IFRN, aponta que compreender as nomenclaturas e as vivências de cada pessoa LGBTQIA+ foi decisivo para que buscasse aprender cada dia mais e para que se posicionasse diante de discussões sobre o assunto. Além disso, todo o processo lhe serviu para compreender melhor o que seus amigos e amigas passam todos os dias e, assim como João Pedro, passar a se colocar no lugar deles e encontrar formas de ajudá-los. Um ano após o fim do processo de montagem e apresentações do "Fragmentos", Diana se compreendeu como bissexual e considera que as pesquisas e

vivências do “Fragmentos” foram de grande relevância para que ela se permitisse questionar a sua orientação sexual. A narrativa dela nos aponta para a dificuldade das pessoas em acolher a sua orientação por medo de saírem do lugar de privilégio que a heterossexualidade traz.

Lilly, por fim, viveu um processo de descoberta muito importante para sua vida durante o processo de montagem. Ela, que sofreu com a ausência de apoio e suporte nos anos escolares que se antecederam à sua entrada no IFRN, encontrou nessa instituição pessoas que lhe compreenderam e lhe acolheram, tanto entre professoras/es quanto entre estudantes. Durante a montagem do “Fragmentos” em si, ela se reconheceu e se apresentou às pessoas como uma mulher trans e isso promoveu mudanças muito importantes não apenas para ela, mas para outras pessoas que acompanharam esse processo de transição.

Nas três narrativas é possível ver emergir a categoria das *lutas solitárias, na condição de pessoas invisibilizadas, tendo a visibilidade atrelada ao contexto em que são colocadas em situações de vulnerabilidade e exclusão ou sendo alvo de piadas e chacotas*. Essa realidade só começa a mudar com o encontro com os pares, com a representatividade e com o acolhimento.

Os medos, angústias e sofrimentos que advêm dessa condição compõem uma categoria importante de análise que se relaciona aos *processos de adoecimento mental* vivenciados pelas pessoas LGBTQIA+. Um relatório produzido pelo coletivo #VoteLGBT nos meses de abril e maio de 2021 com mais de 7000 pessoas LGBTQIA+ de todo o Brasil mostrou que 55,19% das pessoas declararam que sua saúde mental em 2021 está pior do que em 2020. Os dados da pesquisa apontam que o afastamento da rede de apoio em virtude da pandemia de Covid-19, bem como a ausência de profissionais da saúde que estejam atentas/os às questões específicas dessa população são fatores importantes a serem levados em consideração quando se trata desse aumento no número de casos de ansiedade e depressão (VOTELGBT+; BOX 1824, 2021).

Nas narrativas das/dos três protagonistas da nossa pesquisa, é possível percebermos a importância da presença de espaços de discussão sobre identidade de gênero e orientação sexual na escola, assim como da presença de grupos artísticos que permitam às/aos estudantes expressarem suas inquietudes e adquirirem a confiança de serem quem são.

> Para acabar com a escola assassina, é necessário estabelecer novos protocolos de prevenção da exclusão e da violência de gênero e sexual em todos os institutos e escolas. Todos: públicos e privados. Todos: metropolitanos e rurais. Todos: católicos e laicos. Todos. Não estou me referindo aqui à fantasia humanista da escola inclusiva (e seu lema “toleremos o diferente, integremos o doente para que se adaptem”). Ao

> contrário, trata-se de desierarquizar e desnormatizar a escola, de introduzir heterogeneidade e criatividade em seus processos institucionais. O problema não é a transexualidade, mas a relação constitutiva entre pedagogia, violência e normalidade (PRECIADO, 2019, p. 203-204).

Para todas/os elas/eles, um modelo de escola "ideal" para as pessoas LGBTQIA+ seria um espaço com formação, debate, discussões sobre temas diversos. Para Louro (2003), antes de interferirmos no cotidiano escolar, é necessário admitirmos que essa instituição guarda heranças de opressão e desigualdades muito fortes e que é um importante espaço de socialização e formação dos sujeitos.

> Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 2003, p. 85-86)

Essas mudanças são necessárias para que consigamos construir "uma instituição educativa mais atenta à singularidade de cada estudante que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular" (PRECIADO, 2019, p. 205). Uma escola onde as pessoas possam ser quem são e não precisem mais se esconder dentro de armários escuros e inóspitos. Uma desconstrução e reconstrução que só é possível se compreendermos a ineficácia do sistema em vigência e, juntas/os, promovermos essa mudança necessária e urgente.

Tendo em vista todos os aspectos levantados nesse trabalho, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais, como forma de rememorar nosso percurso até aqui e apontar caminhos para a continuidade dessa pesquisa.

DE ONDE PARTIMOS E ONDE CHEGAMOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Se não sentiu a dor, meu amigo, foi você quem causou..."
(Fragmentos da Dor – Cena 7 – Amor e Dor)

O presente trabalho buscou identificar como se deram as percepções e construções subjetivas sobre gênero e sexualidade entre estudantes LGBTQIA+ durante o processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor", que aconteceu entre os anos de 2015 e 2018 no IFRN *Campus* Mossoró, dentro do Grupo Andaluz de Teatro. Para tanto, devido ao isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, que impossibilitou encontros presenciais, optamos por realizar entrevistas narrativas virtuais com três estudantes LGBTQIA+ que participaram desse processo.

Para embasar a pesquisa que nos propusemos a fazer, percorremos caminhos biográficos, teóricos, históricos e metodológicos. Em princípio, compus a minha própria narrativa de vida e de experiências pessoais e profissionais que me conduziram a esse lugar de onde hoje falo. Era necessário que eu exercitasse o compartilhamento da minha história de vida para, só em seguida, abri-me às narrativas de outras pessoas. Esse exercício me fez perceber as escolhas que eu faço quando sou eu a contar a minha própria história e me permitiu valorizar ainda mais a possibilidade de tornar pública a história de pessoas socialmente invisibilizadas/os.

Num segundo momento, optamos por definir alguns conceitos e nomenclaturas que usamos ao longo do trabalho, além de fazermos um levantamento teórico a respeito do que tem sido discutido sobre dissidências de gênero e sexualidade no ambiente escolar, trazendo pesquisadoras como Jaqueline Gomes de Jesus e Berenice Bento. Esse processo foi muito relevante para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que nos permitiu conhecer o que já vem sendo discutido em relação ao uso das nomenclaturas e conceitos, além de nos situar nas discussões sobre a função da escola no processo formativo de pessoas LGBTQIA+. Foi possível perceber que há, no espaço escolar, uma cultura de reafirmação da normatividade hétero e cis e, consequentemente, de reprodução de macro e micro violências direcionadas aos sujeitos que escapam a essa normatividade.

Em seguida, para caracterizar com mais propriedade o lócus da nossa pesquisa, fizemos alguns apontamentos históricos sobre o IFRN, o *Campus* Mossoró e sobre a presença de atividades artísticas, especialmente o teatro, neste. Fizemos ainda uma breve exposição sobre a produção artística da cidade de Mossoró, o que nos permitiu compreender como se

forma o imaginário das/dos estudantes do *Campus* Mossoró e as/os estimula a participarem dos grupos artísticos existentes no IFRN.

Na seção seguinte do trabalho, expusemos dados do surgimento do Grupo Andaluz de Teatro e do processo de montagem e apresentações públicas do espetáculo "Fragmentos da Dor". Aqui, buscamos localizar em que contexto se inserem as atividades do Grupo Andaluz de Teatro dentro do IFRN, especialmente no *Campus* Mossoró, onde o grupo tem sido considerado uma importante referência de espaço de discussões sociopolíticas dentro da instituição, inclusive no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade. Em meio à onda conservadora que tenta banir das escolas essas discussões, o ensino de teatro tem se fortalecido como espaço de resistência e de constituição de si, especialmente para os sujeitos LGBTQIA+.

Na quinta seção do nosso trabalho, caracterizamos a nossa pesquisa de abordagem qualitativa e descrevemos a metodologia aplicada para a realização e análise das entrevistas narrativas. Além disso, caracterizamos o novamente o lócus e as/os três protagonistas que participaram da pesquisa, bem como as razões pelas quais elas/eles foram selecionadas/os. Nessa seção, buscamos justificar a escolha das narrativas autobiográficas como método para construção da nossa pesquisa, que almejou analisar a narrativa individual de cada participante, compreendendo as particularidades e ainda os pontos de entrecruzamentos que nos apontam caminhos para repensar a cultura escolar e as práticas docentes vigentes.

As entrevistas narrativas, realizadas em formato virtual (em razão das restrições sanitárias impostas pela pandemia da Covid-19), por meio da plataforma Google Meet, nos revelaram informações importantes sobre como a temática de gênero e sexualidade foi tratada na vida escolar dessas/es estudantes, desde os anos iniciais até a chegada ao IFRN e o processo de montagem e apresentações públicas do "Fragmentos da Dor". Foi relevante perceber a ausência de tratamento desse tema na educação infantil e nos fundamentais I e II, assim como a repressão de comportamentos que não se encaixam na normativa cis e hétero. Registramos que todas as escolas onde nossas/os protagonistas estudaram, dentro e fora da cidade de Mossoró, eram religiosas (a maioria de princípios católicos e uma de princípios evangélicos). As relações entre a religiosidade e a ausência das discussões de gênero e sexualidade nessas escolas certamente se constitui de uma relevante fonte de pesquisa para trabalhos futuros.

As/os três protagonistas relatam só terem tido acesso a esse tipo de discussão no ensino médio, especialmente no IFRN *Campus* Mossoró, lócus da nossa investigação. Para elas/eles, a entrada na instituição e as ações do Grêmio em parceria com o NuArte foram de

grande importância para proporcionar a abertura de discussões relevantes sobre as pautas LGBTQIA+. Além disso, as pesquisas e experimentações do processo de montagem do "Fragmentos da Dor" foram responsáveis por trazer muitas informações novas e por modificar as compreensões que tinham sobre identidade de gênero, orientação sexual e todas as nuances que permeiam esse assunto. Tais questões as/os levaram a desenvolver ainda mais empatia em relação às pessoas LGBTQIA+ e reafirmarem suas próprias identidades e orientações.

Ao narrarem suas experiências, as/os três estudantes percorreram suas histórias sob uma nova perspectiva, a do presente, e foi interessante notar como elas/eles refletiram e ressignificaram suas vivências de outrora, dando novos sentidos ao que se passou e sugerindo o que poderia ter sido diferente. Notamos que as experiências no processo de montagem do "Fragmentos" impactam diretamente e efetivamente na formação pessoal e social dos sujeitos, sendo a vida acadêmica afetada de forma indireta, especialmente nos anos em que foram estudantes no IFRN *Campus* Mossoró.

As categorias de análise que emergiram com maior intensidade no trabalho dizem respeito à dificuldade de reconhecer a si mesma/o como pessoa LGBTQIA+ e o processo de construção dessa identidade; a violência, o estigma e a exclusão como parte de suas vivências escolares nos anos iniciais, o que gerou impactos que repercutem até hoje em suas vidas; o medo, a angústia e os processos de adoecimento mental vivenciados; a escola como espaço de reprodução de violências; as lutas solitárias, na condição de pessoas invisibilizadas, tendo a visibilidade atrelada ao contexto em que são arrancadas do armário para serem colocadas em situações de vulnerabilidade e exclusão ou sendo alvo de piadas e chacotas.

Dessa forma, ao final dessa pesquisa, reafirmamos que o IFRN, em especial o *Campus* Mossoró, tem se tornado um importante espaço de acolhimento das dissidências de gênero e sexualidade, a partir da realização de eventos e atividades que buscam tratar sobre esses temas no cotidiano escolar. É importante ressaltar que esses eventos e atividades tem sido promovidos, via de regra, pelo corpo discente, por meio do Grêmio, em parceria com o NuArte e não pelos setores de coordenação, direção ou pedagógico da instituição.

Além das discussões promovidas nesses eventos, as experiências artísticas, especialmente o teatro, se reafirmam como importante espaço de descoberta, um lugar seguro para que as pessoas possam expressar quem são, sem medo de repressão ou julgamentos. Outros trabalhos que venham a investigar outros *campi* do IFRN poderão constatar se esse tipo de experiência também se dá fora do *Campus* Mossoró, com os demais grupos artísticos existentes na instituição.

Um outro questionamento que poderá ser desenvolvido em trabalhos futuros é dos altos índices de rendimento das/dos estudantes do IFRN, diante de outras escolas, públicas e privadas. Consideramos relevante investigar se há alguma relação desse rendimento com o fato das/dos estudantes desprenderem menos energia escondendo quem são ou tentando se encaixar em um padrão normativo de gênero e sexualidade, podendo, assim, dedicar-se ao que realmente interessa, que é o seu processo de formação integral.

Em outras situações, se tornaria oportuno investigar narrativas de outros atores sociais da escola como professoras/es e servidoras/es para perceber como se dá a percepção dessas/es profissionais sobre o tratamento das questões de gênero e sexualidade na instituição. Tal processo certamente poderia construir dados importantes, que venham a apontar outros caminhos de combate à LGBTQIA+fobia dentro do espaço escolar.

Ponderamos que, caso os nossos encontros não tivessem sido inviabilizados pela pandemia da Covid-19, possivelmente teríamos dados construídos a partir de grupos reflexivos de maior número e, consequentemente, outros objetos de análise. No entanto, as gravações na plataforma Google Meet nos permitiram rever inúmeras vezes as entrevistas e avaliar aspectos individuais que poderiam nos escapar em encontros presenciais com um número maior de pessoas.

Por fim, considerando a relevância das narrativas das/dos protagonistas na construção da nossa pesquisa, desejamos que elas possam contribuir para repensar a cultura escolar vigente em todos os níveis de ensino, especialmente no que diz respeito às práticas docentes e às políticas de permanência e êxito das pessoas LGBTQIA+. Para tanto, são necessárias mudanças estruturais, que dizem respeito especialmente a uma formação adequada de todas as pessoas que compõem o espaço escolar para o acolhimento das dissidências e combate a situações de preconceito e de violências, sejam elas de natureza física, psicológica ou simbólica. É indispensável rever esse sistema que tenta diariamente aprisionar e moldar corpos, segundo a normatividade cis e hétero. É necessário esperançar um futuro diferente: uma escola feita por todas as pessoas para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Key terms and concepts in understanding gender diversity and sexual orientation among students [Cartilha]. 2015. Disponível em: http://www.apa.org/pi/lgbt/programs/safesupportive/lgbt/key-terms.pdf. Acesso em 23 jun. 2021.

AZEVEDO, A. P. de; PAIVA, P. H. A da S.; COSTA, A. M. M. Gênero e sexualidade no P.N.E. (2014-2024): discursos e sujeitos no contexto mossoroense. In: **II Congresso nacional de Educação – CONEDU**. 2015. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA11_ID8454_09092015101307.pdf> Acesso em: 26 maio 2019.

BENTO, B. Na Escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-ago. 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/PT: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. D. M.; AMADO, J. **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAGA, J. R. M. As "bichas" resistem e reinventam a escola - à medida do possível: notas etnográficas sobre experiências escolares LGBT em Fortaleza/CE. In: **Anais IV DESFAZENDO GÊNERO.** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponivel em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64041>. Acesso em: 20 junho 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

BRUNS, M. A. de T.; PINTO, M. J. C. **Vivência transexual:** o corpo desvela seu drama. Campinas, SP: Editora Átomo, 2003.

CASTRO FILHO, J. de. Meninos efeminados em escolas religiosas: do combate ao bullying à legitimação da violência de gênero. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 12, n. 2, p. 119-132, jul./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/69708. Acesso em 28 fev. 2022.

COLLING, L. Impactos e tretas dos estudos queer. In: FERRARI, A.; CASTRO, R. P. (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros:** desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento. Campinas: Pontes, 2017, p. 51-74.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008, p. 33-57.

FERNANDES, F. das C. de M.; TABOSA, W. A. F. **Instituto Federal:** uma organização composta de organizações. Natal: IFRN, 2018.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. (v. 1)

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **TrabalhoNecessário**, ano 3, n. 3, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora; 1988.

GOMES, G. A teoria freudiana da consciência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**, v. 19, n. 2, p. 117-125, 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200003. Acesso em: 28 fev. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA; DANTAS, A. C. da C.; COSTA, N. M. de L. (Orgs). **Projeto Político-Pedagógico do IFRN:** uma construção coletiva: documento-base. Natal: IFRN Ed., 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Edital nº03/2016 – PROEX/IFRN. [Seleção pública para apoio a criação de Núcleos de Arte – NUARTE, nos campi do IFRN, e fomento aos já constituídos legalmente]. Natal: PROEX/IFRN, 2016.

JAEGER, M. B.; LONGHINI, G. N.; OLIVEIRA, J. M. de; TONELI, M. J. F. Bissexualidade, bifobia e monossexismo. **Periódicus**, Salvador, v. 2, n. 11, p. 1-16. mai.-out., 2019. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/20150/1/28011-124365-1-PB.pdf. Acesso em 20 dez. 2021.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre a população transgênero:** conceitos e termos. Brasília: Autor, 2012.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **O corpo educado.** Pedagogia da sexualidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, A. L. de. **A forja e a pena**: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Natal: IFRN, 2011.

MELO, K. M. T.; SOUZA, F. das C. S.; PONTES, V. M. de A. Eles se amam de qualquer maneira: A Semana Arco-Íris no IFRN/Campus Mossoró. **Revista Humanidades e Inovação**, v.8, n.53, 2021, p. 194-210.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais** Campinas: Unicamp, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOEIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOSSORÓ. Lei n° 3290, de 03 de agosto de 2015. Dispõe sobre proibição da introdução da ideologia de gênero, que substitui o termo sexo por gênero, no plano municipal de educação e sua grade curricular de ensino em sala de aula. **Jornal Oficial de Mossoró**, Mossoró, p.1, 04 ago. 2015. Disponivel em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/jom/jom315a.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, M. E. de. **Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano: processos afetivo-cognitivos de adolescentes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-132.

_____. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.

PASSEGGI, M. da C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. p. 85-104.

PINEAU, G. LE GRAND, J.-L. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012.

PRECIADO, P. B. Um Apartamento em Urano: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

RODOVALHO, A. M. O cis pelo trans. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 365-373, abril, 2017.

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, jan./mar. 2013.

SILVA, R. G. L. B. D.; BEZERRA, W. C.; QUEIROZ, S. B. D. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 3, p. 364-372, 2015. Disponivel em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/88052>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SIMÕES, J. A.; CARRARA, S. O campo de estudos socioantropológicos sobre diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Cadernos Pagu**, n. 42, jan.-jun. 2014.

SOARES, R. R. **[Correspondência]**. Destinatário: Maria Luiza Soares Lopes. Mossoró, 2019. 1 bilhete.

VOTELGBT+; BOX 1824. **Diagnóstico LGBT+ na Pandemia 2021**: desafios da comunidade LGBT+ no contexto de continuidade do isolamento social em enfrentamento à pandemia de Coronavírus. [*s. l.*], 2021. Disponível em: https://votelgbt.org/pesquisas. Acesso em: 5 mar. 2022.

APÊNDICE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa acadêmica intitulada "Fragmentos de Existências em Resistência: Gênero e Sexualidade em Cena no Grupo Andaluz de Teatro do IFRN/MO", que tem como pesquisadora responsável Maria Luiza Soares Lopes, sob a orientação da Profª. Drª Simone Maria da Rocha, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas Autobiográficas em Educação (GEPNAE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), vinculado às instituições UERN/UFERSA/IFRN.

Essa pesquisa pretende analisar, a partir das narrativas autobiográficas, as percepções e construções subjetivas sobre gênero e sexualidade de discentes LGBTQIA+ do Grupo Andaluz de Teatro no processo de montagem do espetáculo "Fragmentos da Dor". O motivo que nos leva a fazer esse trabalho é a necessidade de compreendermos a relevância das discussões sobre esse tema no ambiente escolar.

Caso você decida participar, você deverá fornecer entrevistas sobre sua trajetória de vida e sua relação com o processo de montagem do espetáculo supracitado, que serão registradas com gravação de vídeo, e permitir o registro fotográfico da sua participação em eventos artísticos.

Em caso de algum problema que possa ter relação com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita e, se necessário, a pesquisadora responsável fará encaminhamento para os órgãos responsáveis. Se você tiver algum custo que seja em decorrência da sua participação na pesquisa, será ressarcido, caso solicite.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você, bem como tem o direito de recusar a

responder perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza. Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, de maneira que não identifiquem o nome do colaborador(a), por meio do uso de pseudônimos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para a pesquisadora Maria Luiza Soares Lopes, cujo número de telefone é (84) 99693-1765.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável, Maria Luiza Soares Lopes.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido(a) sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa intitulada “Fragmentos de Existências em Resistência: Gênero e Sexualidade em Cena no Grupo Andaluz de Teatro do IFRN/MO” e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas.

Mossoró, 20/11/2021.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO – ROTEIRO DO ESPETÁCULO FRAGMENTOS DA DOR

FRAGMENTOS DA DOR

Dramaturgia: Álex Martins, Dennis Xaxá e João Costa

Direção Geral: Maria Luiza Lopes

Assistência de Direção: Dennis Xaxá e João Costa

Mossoró/2016

DESCRIÇÃO DAS CENAS

CENA 1 – MULHERES

A violência contra a mulher e o feminicídio são realidades diárias. O medo de estar sozinha na rua ou acompanhada de um homem em uma sala é aterrorizante para todas as mulheres. O estupro é concebido em uma sociedade que forma estupradores. A dor de ser mulher é colocada em cena por três atrizes que gritam suas histórias, que podem ser a de qualquer outra.

Atores em cena: 6

Espaço: Espaço aberto (Mínimo 10x7)

CENA 2 – RACISMO

O país da diversidade racial ainda joga vidas negras no saco preto. A ponta do fuzil está mais próxima da cabeça do morador da favela. A cadeia ainda parece um navio, e o Estado tem culpa na formação dos seus próprios assaltadores. Um assalto se transforma em tragédia em qualquer beco do país. O menino que todos querem morto talvez tenha mãe e ele, com certeza, tinha sonhos.

Atores em cena: 3

Espaço: Corredor

CENA 3 – PADRÕES DE BELEZA

A distância da capa de revista e a realidade é uma vida perdida tentando se encaixar. Gordo ou magro, branco ou preto, ao se olhar no espelho ninguém é o que os outros querem que seja, só resta pedir desculpas. A dor de viver longe do padrão está no desabafo que é feito na privacidade do quarto, na frente do espelho.

Atores em cena: 2

Espaço: Espaço fechado

Cenografia: Espelho dupla face

CENA 4 – TRANSFOBIA

O Brasil continua sendo o país que mais mata transexuais no mundo e o que mais consome

pornografia desse tipo. Crescer sem se identificar com o próprio corpo, uma prisão construída todos os dias ao seu redor, de roupas, sapatos, comportamento e violência. Ser pessoa trans pode ser sentença de morte e é resistência em vida. O desabafo de uma atriz trans contando a história que podia ter sido a dela, e que é a de tantas e tantos transexuais no mundo.

Atores em cena: 2

Espaço: Espaço fechado

Cenografia: Penteadeira com espelho vazado, bancos, maquiagens e espelho de mão.

CENA 5 – LOUCURA

A insanidade é mais real do que gostaríamos que fosse. O hospital psiquiátrico é o lugar de despejo do que nós não podemos ou queremos ser. Por isso o convite a entrar dentro de um é aterrorizante, então não há convite, os loucos tomam o espaço que é deles: dentro da nossa realidade. A distância entre a sanidade e a loucura é um toque.

Atores em cena: 5

Espaço: Espaço fechado

CENA 6 – LESBOFOBIA

Casa, igreja e rua. Os espaços de formação social, comum de todos, são, para pessoas LGBT, um lugar de suplício. Para mulheres lésbicas o risco é ainda maior. O pai é agressor assim como o religioso e o estuprador, os três tentam a mesma coisa: corrigi-la. A saída trágica às vezes se apresenta como a mais fácil e o empurrão é dado pelo amor.

Atores em cena: 2

Espaço: Espaço aberto

Cenografia: Quatro bancos de diferentes tamanhos

CENA 7 – FINAL

Todas as histórias contadas balançam na corda bamba entre a dor e o amor. Os extremos que se tocam no fim do ciclo. A reflexão é colocada: qual o seu lugar nas situações apresentadas?

Atores em cena: 18

Espaço: Espaço aberto

Cenografia: Dezoito bacias com líquido vermelho dispostas em círculo

CENA 1 – MULHERES

A cena acontece em um espaço aberto. As mulheres estão no meio do público e saem da plateia sendo arrastadas pelos homens, cada um tampando uma parte do corpo delas: boca, ouvidos e olhos.

Mulher 1 – Eu tinha 8 anos...

Mulher 2 – Nunca comentei com a família por medo de me culparem...

Mulher 3 – Me escondi por um dia no banheiro...

Mulher 2 – Chutei a canela dele e corri...

Todas – Nós corremos...

Mulher 3 – Quando eu penso, eu quero morrer...

Mulher 1 – Eu tentei contar à minha mãe...

Mulher 2 – Ninguém conseguia ouvir os meus gritos...

Mulher 3 – Eu não queria mais ver ninguém...

Mulher 3 – Eu não queria ser mais uma que colocam suas histórias na internet. Eu me cuidava para não ser igual à minha vizinha que foi estuprada aos 10 anos...

Mulher 2 – Não andava sozinha para que não acontecesse o que aconteceu com minha professora de 50...

Mulher 1 – Eu prestava atenção nas minhas roupas para que não fosse confundida com nada igual à minha prima de 20...

Mulher 2 – Mas nada adiantou quando você passou...

Mulher 3 – Soltou uma piada achando que estava sendo romântico e que eu queria...

Mulher 2 – Eu não pedi, mas por sua mulher eu devia querer...

Mulher 1 – Eu corri, eu não podia, não queria, mas você me alcançou e me segurou...

Mulher 2 – Eu tentei resistir, mas eu era mulher e não podia...

Mulher 3 – Eu não posso, eu sou mulher e eu não posso. Você era meu marido, eu não devia dizer não...

Mulher 1 – Você era meu primo, não podia decepcionar a família, você era todos eles juntos em você...

Mulher 3 – Com a força de mil, você me destruiu...

Mulher 2 – Rasgou tudo que eu vestia e em cada peça minha pele rasgava junto e eu gritava...

Mulher 1 – Mas minha voz não saía, eu era mulher e minha voz não saía, ninguém me escutava...

Mulher 3 – Eu falei com a polícia, com amigos e com a família, mas eu era mulher e ninguém me escutava...

Mulher 2 – Eu tentei resistir, mas você bateu em mim tão forte, e disse que eu queria, eu devia querer, se não querer merecer, eu merecia...

Mulher 1 – Você me apalpou e me violentou. Não, violentou não, você me invadiu, me rasgou...

Mulher 3 – Eu sangrei, chorei, gritei, mas você era homem e estava fazendo o que devia, porque eu merecia...

Mulher 2 – Eu gritei, chorei, corri, falei, fiz de tudo para sair dali, mas você não saía, da minha memória, da minha vista, o seu cheiro, o seu toque, nada saía...

Mulher 3 – Eu morri ali...

Mulher 2 – Com mais 10 naquele mesmo dia...

Mulher 1 – E ninguém chorou por mim, ninguém sentiu minha dor, porque eu era mulher.

Mulher 3 – E devia estar pedindo...

Mulher 2 – Querendo...

Mulher 1 – Merecendo...

Mulher 3 – Eu nem queria...

Mulher 2 – Não pedi...

Mulher 1 – Fiz de tudo para não merecer...

Todas – Gritando morri, calada fui esquecida, mas minha história ainda grita, em mais 10, todos os dias. E até que aconteça com você, você nunca vai saber o que eu senti.

CENA 2 – RACISMO

A cena se passa na rua. Uma mulher está numa parada de ônibus e tem sua bolsa puxada pelo guri. Ela resiste e, no desespero, ele a fere com uma faca.

Guri – *(canta)* Mãe

Eu sou apenas mais um

Pobre, negro, favelado

Do qual tudo foi negado

Pra ser

Um bom menino eu não sou páreo

Se todos sempre esperam o contrário

O meu destino está traçado

Como honesto hei de ser

Mesmo sem nada fazer

Sou perseguido, preso, morto, sou culpado

Como certo vou fazer

Se dizem que nasci para ser errado, pra ser errado.

Guri – É, e não importa se você é inocente ou não, quando a polícia chega de madrugada é tiro de fuzil na porta, sua mãe no chão, seu irmão no chão. Meritocracia é o caralho quando a única opção que te dão é entre uma arma e um esfregão. E ainda dizem que ser marginal foi minha escolha mais fácil, mas difícil mesmo é ver sua mãe chorar com seu nome em oração. Porra, mãe, por que me é negado educação?

Guri – *(canta)* MÃE, EU TENHO NOME

MÃE, EU SOU GENTE

PATRIA-MÃE, POR QUE ME ABORTASTES.

MÃE, EU TENHO SONHOS

MÃE, EU SOU GENTE

PATRIA-MÃE, POR QUE ME ABORTASTES.

Guri – Mãe, está ouvindo mãe? É a sirene, a sirene...

Barulho de sirene e tiro. O guri cai, a mãe chega aturdida e segura o filho no colo, tal qual a Pietà, de Michelangelo.

Mãe – Olha aí, é o meu guri, olha seu moço, me deixa, é meu guri. Meu guri... Ele não nasceu direito seu moço, ele saiu de mim. Ele foi posto para fora assim como eu da minha casa quando conheci ele. Ainda na barriga, seu moço, a gente já foi expulso sem nem poder falar. Depois ficou tudo errado, mandei ele estudar, ele dizia que na escola faltava água, luz, professora, aula e bola para jogar. Olhaí, seu moço, o que fizeram com o meu guri. Saiu cedo de casa para trabalhar, eu ficava passando e lavando para fora e ele trazia o que eu queria pra dentro. Trabalhava muito, meu guri, seu moço. Chegava apressado, corrido, suado, às vezes sangrado, mas era trabalhador. Trazia de tudo e me fazia demais, seu moço, meu guri. Agora o senhor deixa ele ir assim? Ele era trabalhador, seu moço. E que dor, não tem Jesus que me console, seu moço, que dor. Olhaí, meu guri, como ficou o peito dele seu moço, tinha tanto amor aqui... Olhaí, meu guri.

CENA 3 – PADRÕES DE BELEZA

Dois personagens se encontram parados no meio de uma sala com um espelho dupla face entre eles. Um personagem é gordo e a outra personagem é excessivamente magra. Após o público se reunir em um círculo ao redor, ambos começam a pedir desculpas por serem quem são e por não se encaixarem nos padrões sociais de beleza. As falas são vivências reais do ator e da atriz. Ao final, eles tocam o espelho dizendo que só esperavam ser aceitos e amados um dia. A cena se encerra com os dois congelados tocando o espelho.

CENA 4 – TRANSFOBIA

Duas personagens estão em cena, ambas sentadas, uma se arrumando em frente a uma penteadeira, enquanto a outra se olha em um espelho de mão.

Catarina – Esse menino parado em frente ao espelho sou eu. Mais uma vez me chamaram de "bixinha" na escola, estou confuso, estou chorando. Sou apenas uma criança e ainda não entendo porque me sinto assim. Por que não me sinto bem com as roupas que me vestem? Por que não gosto do nome pelo qual minha mãe me chama? Talvez eu seja muito novo para entender tudo isso, mas para sentir o incômodo que sinto em ser quem eu sou ou quem me forçam a ser, nunca fui.

Catarina – Neste momento, a porta se abre, meu pai entra no quarto e me vê, estou provando um lindo vestido da minha mãe. Um grito, um grito e aquele momento mágico se quebra. Ele avança para cima de mim, prometendo me ensinar a ser homem. Foi por amor. E o amor não deixa brecha para a escolha. Colocou a culpa na minha mãe, agendou a sua surra para mais tarde, veio até mim e começou a me bater. Por um momento achei que meu choro, meus gritos pudessem pará-lo, mas só o silêncio de criança desmaiada foi suficiente para isso.

Catarina – Aos 8 anos, espancada até perder a consciência, por não cumprir a regra, por não possuir uma masculinidade que nunca quis. Espancada, pela primeira, mas não pela última vez.

Catarina – Essa menina chorando encostada na parede, sou eu. Sim, é uma menina e não importa se você acha que não é, não importa se você a acha parecida com um homem. É uma menina, finalmente bem resolvida, finalmente Catarina. Estou chorando, pois, apesar de já entender que sou de fato uma mulher, ainda não descobri que posso, sim, gostar de meninas, ainda não entendi que posso ser uma mulher transexual lésbica. Cheguei a tentar gostar de meninos... Todos diziam que jamais ficariam com um viado. Sou uma menina sim, mas ninguém conseguia ver isso. Ninguém conseguia, até que conheci Clara, me apaixonei, ela parecia também ter interesses, até que o irmão dela descobriu.

Catarina – Neste momento, a porta se abre, o irmão de Clara e mais um menino entram no banheiro, um banheiro masculino, pois apesar de ser uma menina, sou impedida de frequentar o banheiro das mulheres, vai contra os valores da escola. Dois meninos entram no banheiro, e após me agredirem, entram em mim.

Catarina – Aos 18 anos, fui estuprada por três garotos, por não cumprir a regra, por ser uma mulher quando não era isso que se queria, por ser uma mulher e não agir como esperam que as mulheres ajam. Estuprada, pela primeira, mas não pela última vez.

Catarina – Hoje tenho 29, saí de casa a alguns anos. Finalmente tenho um bom emprego e pude dar início à minha transição. A cirurgia está marcada para daqui a três meses, já comecei com os hormônios e em meio a todas essas conquistas, ainda conheci uma linda mulher, pela qual me apaixonei e com a qual espero me casar o mais rápido possível. Já deve ter ouvido falar " a vida é muito curta" e se é curta para você, meu amigo...

Antes que Catarina termine a frase, uma mulher passa correndo, gritando desesperada, como se estivesse sendo perseguida.

Catarina – Voltem aqui, essa mulher, correndo desesperada, sou eu, estava saindo de uma festa com algumas amigas, quando dois rapazes começaram a nos seguir. Estou assustada, mal consigo olhá-los, mas, quando consigo, percebo que já os conheço. Moram na rua da minha casa. Neste momento, eles me alcançaram, estão dizendo coisas horríveis, eles sabem que eu sou transexual, eles me conhecem, já estava tudo planejado.

Quebra da cena para que Sophia, como atriz e mulher trans, possa falar ao público sobre a sua própria história. Em seguida, retorna à sua personagem.

Catarina – Esta sou eu, finalmente completa, finalmente feliz, finalmente uma mulher. Finalmente...

As duas moças em cena se posicionam lado a lado, espelhos uma da outra.

Catarina – Aos 33 anos, estuprada por dois vizinhos, ao mesmo tempo, por não cumprir a regra, por buscar durante uma vida inteira uma completude que não aproveitarei sequer até os 35. Estuprada, espancada, não pela primeira, mas pela última vez.

CENA 5 – LOUCURA

Alguns personagens estarão espalhados pela sala, interagindo com o público e entre si. O local é um hospital psiquiátrico, tudo é um convite para a interação. O público está dentro da loucura que é o espetáculo e deve tocar e sentir ela. Luz estroboscópica. Sons de gritos, desespero. A cena se encerra quando os personagens estão num grau elevado de surto, promovendo sensações de medo e desespero na plateia.

CENA 6 – LESBOFOBIA

Quatro bancos em cena. O mesmo ator fará todos os personagens masculinos, mudando apenas acessórios e partitura corporal. No primeiro quadro, pai e a filha estão sentados. Os

dois começam a conversar como se estivessem um de frente para o outro, mesmo sem trocar olhares.

Filha – Pai, eu tenho algo para lhe dizer...

Pai – Eu não quero escutar...

Filha – Mas você tem que me ouvir, eu não aguento mais esconder isso de ninguém...

Pai – São as companhias, é uma fase, eu não quero falar sobre isso...

Filha – Pai, eu sou lésbica, pai...

Os dois se olham, ele parte para cima dela aos gritos.

Pai – SAPATÃO NÃO, SEJA O QUE FOR, TRAFICANTE, PUTA, MARGINAL, MAS SAPATÃO NÃO!

Puxa e senta a filha na cadeira. Ela começa a falar para o público como se olhasse para o pai.

Filha – Eu tentei pai, eu rezei, eu pedi, eu fugi, eu neguei, mas é quem eu sou, não há nada a ser feito.

Pai – Eu não sou pai de uma aberração.

Filha – Eu sou normal, pai.

Pai – DOENTE!

O pai bate na menina que cai no chão. Quando ela vira o rosto de volta já não vê mais o pai e sim um homem que tenta agredi-la.

Filha – Não, moço, por favor...

Homem – Você tem que sentir como é para saber que não gosta...

Filha – Eu não quero, por favor, para, saia, me larga...

O homem a puxa pelos cabelos e a ajoelha.

Homem – Você precisa é de alguém para te fazer mulher.

Ele a empurra no chão e ela levanta rezando, ele por trás dela não é mais o homem e sim um religioso.

Filha – Se o Senhor existe me proteja. Afasta de mim as mãos sujas e as bocas malditas. Leva para longe dos meus ouvidos as ofensas cruéis e os julgamentos injustos. Se o Senhor existe, olha por mim e faz parar...

Religioso – Mas você tem que aceitar a sua condição de pecadora, minha filha. Renegar o seu passado, se arrepender para se redimir.

Filha – Nada do que fiz me arrependo...

Religioso – Então o seu futuro será marcado por sua escolha. Um futuro tenebroso, pecador, podre e doente.

Ela olha para a plateia como olhava para o pai. O religioso volta a ser o pai e está em pé, por trás dela.

Pai – Saia daqui...

Filha – E para onde eu vou?

Pai – Eu não sei, eu não me importo, eu não quero saber de você aqui, saia daqui...

Filha – O senhor vai me deixar só? Eu sou sua filha...

Pai – Eu não sou pai de um monstro.

Filha – O monstro aqui é você...

Pai – Saia, saia daqui! Eu não sou pai de uma doença, eu não tenho filha sapatão!

Filha – Então o senhor não tem mais uma filha...

Ela sobe na cadeira e se joga de costas para cair nos braços do pai que chora a perda da filha.

Pai – Foi por amor, viu?! Por amor...

CENA FINAL – AMOR E DOR

A cena congela, os dois saem e os atores e atrizes começam a recitar o texto da plateia, que está organizada dentro do espaço delimitado por bacias cheias de sangue. Os atores e atrizes caminham em busca de encurralar a plateia nesse espaço.

Vitória – Amor mesmo é o tiro que matou a mulher que apanhava do marido. O tiro que saiu da arma quando ela apertou o gatinho e explodiu os miolos dela formando um coração bonito na parede. Um amor próprio.

Evillin – Dor de verdade sentiu o menino, que entrou em casa e viu a mãe estirada no chão, depois viu o pai ser preso e viu sua vida indo embora junto com o caminhão de mudança que levou ele para a casa dos avós. Uma dor vazia.

Dennis – Doeu muito quando o João percebeu o que não era e que era Ana, doeu ainda mais quando ela percebeu que ia acabar a vida sem nada por querer ser alguma coisa.

Letícia – Amor de verdade sentiu o Jorge quando foi acariciado pelo cassetete da polícia. Ele não tinha feito nada, mas era negro e tava passando na hora errada. Foi lindo quando a bala abriu o peito dele em flor.

Sophia – Foi com amor que gritaram para a menina que ela parecia uma baleia. Esse amor levou ela a parar de comer e a cortar os pulsos... Com um caco de espelho, em formato de coração.

Thamara – Foi doloroso para o menino que apanhou na escola quando tirou 10. Diziam que ele sabia de tudo, talvez ele só não soubesse o porquê de estar levando uma surra.

Pamela – Doeu mesmo foi quando a agulha entrou na veia do menino que só queria ser normal...

Géssica – Mas foi com amor que a mãe dele jogou ele no hospital...

Victor – Amor? Que amor?

Lara – O amor que mata, que bate e que rouba, o amor que faz alguém se sentir livre quando foge, que joga uma bomba no prédio e faz ele explodir como um cogumelo.

Arielly – O amor que enche as paredes de vermelho com dizeres mais lindos e mais sinceros que ficarão para sempre ou até que venham apagar.

Raimundo – O amor que nos ensinaram em casa, nas escolas e nas ruas, no patamar da igreja e no alto do prédio onde dois amantes ficaram e onde outro solitário se jogou. Um amor sem dor...

Thalita – Mas tem que ter. Tem que ter o choro do menino quando a mãe sai. O desespero da mãe quando o menino foge. O coração despedaçado quando o namorado vai embora e o ciúme doentio quando ela fica longe.

A**llyson –** Tem que ter a mão que aperta o gatilho e mata 30 e faz a família dos 30 sofrer com a dor.

Silas – Tem que ter o desespero de quem foge, o olhar acabado de quem apanha pra que no fundo nasça a esperança...

Misael – Não tem amor que não doa, não tem dor que não ame.

João Victor – Todo mundo viu, quantos morreram por amor e quantos sobrevivem com a dor.

Todos – Se não sentiu a dor, meu amigo, foi você quem causou...

A cena se encerra com os atores e atrizes lentamente banhando-se de sangue.

Fim...