



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS BENEDITO BENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

ROBERTO IDALINO BARROS

**IDENTIDADES LGBTQIA+ SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA SOBRE
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO**

Maceió
2021

ROBERTO IDALINO BARROS

**IDENTIDADES LGBTQIA+ SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA SOBRE
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT.

Macroprojeto: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Orientador: Prof.Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Maceió
2021



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

B277i

Barros, Roberto Idalino.

Identidades LGBTQIA+ silenciadas: rodas de conversa sobre diversidade sexual e de gênero na educação profissional e tecnológica de nível médio / Roberto Idalino Barros. – 2021.

215 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Jorge de Souza Cavalcanti.

Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

1. Educação. 2. Diversidade Sexual - Gênero. 3. Identidade. 4. Currículo. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

ROBERTO IDALINO BARROS

**IDENTIDADES LGBTQIA+ SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA SOBRE
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Benedito Bentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 29 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Orientador



Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Membro Interno



Prof. Dr. Elias Ferreira Veras
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Membro Externo



Prof. Dr. Luiz Domingos do Nascimento Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal)
Membro Externo

ROBERTO IDALINO BARROS

**PORTFÓLIO - RODAS DE CONVERSA: DIALÓGOS COM A DIVERSIDADE
SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 29 de julho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Orientador



Profa. Dra. Beatriz Medeiros de Melo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (ProfEPT/Ifal)
Membro Interno



Prof. Dr. Elias Ferreira Veras
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Membro Externo



Prof. Dr. Luiz Domingos do Nascimento Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal)
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui. Em especial, ao meu querido orientador Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, por sua paciência, competência e profissionalismo.

Às/aos estudantes, técnicas-assistenciais e docentes participantes do estudo. Sem a colaboração dessas pessoas, o trabalho não existiria.

Ao meu companheiro, Jaciel Ramiro, testemunha da minha dedicação e meu empenho nesse caminhar.

Às/aos queridas/os companheiras/os do ProfEPT, em especial Hérlei Mariano e Diego Silva, companhias especiais nas viagens semanais para as aulas do Mestrado no *Campus* Benedito Bentes.

À querida Priscila Pereira Santos, por sua valiosa colaboração em um momento de incerteza.

Às colegas de trabalho, Fátima Borges e Celsa Maria Calheiros por sua colaboração.

A Roberto Fernandes, pela presteza com as questões burocráticas.

A Anderson Meneses, amigo de longa data, por sua assessoria técnica.

Às/aos amigas/os Denise dos Santos, José Manoel, Sandro Bento, Ricardo Araújo, João Vieira, sempre atentas/os aos passos deste trabalho e na torcida para o sucesso do mesmo.

“Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante
dos oprimidos [...]” (FREIRE, 1987)

RESUMO

BARROS, Roberto Idalino. **Identidades LGBTQIA+ silenciadas: Rodas de conversa sobre diversidade sexual e de gênero na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio.** Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, 2021.

A diversidade sexual e de gênero das/os estudantes é uma das questões que se tem evidenciado na escola nos últimos tempos, principalmente nas duas últimas décadas. Nesse sentido, faz-se imprescindível estudos para analisar como o espaço escolar, sobretudo na Educação Profissional de nível médio, tem se colocado diante dessa temática em termos de reflexão, currículo e inclusão. Aspectos ligados à diversidade sexual e de gênero, quando não considerados no contexto escolar, podem representar uma forma de exclusão (JUNQUEIRA, 2009; BENTO, 2011). Nesse contexto, o objetivo deste estudo é o de possibilitar espaços de discussões que envolvessem as identidades LGBTQIA+ em contextos formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a partir da formação de rodas de conversa, com vistas à produção de um Produto Educacional. Este tema está diretamente articulado à transversalidade do currículo escolar na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma vez que esta tem como cerne a perspectiva de educação crítico-emancipatória (RAMOS, 2014; PACHECO, 2011). Um estudo com tal enfoque apresenta-se relevante para refletir e propor um currículo e uma escola que vise à inclusão da diversidade em seus programas de ensino (MISKOLCI, 2012; PELÚCIO, 2014). Desse modo, a pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, cujo método é o da pesquisa-ação, embasado em autores como Thiollent (2007), Barbier (2002) e Tripp (2005). Os procedimentos metodológicos incluíram pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Uma das principais técnicas de pesquisa utilizadas foram as Rodas de Conversa com as/os participantes voluntárias/os, envolvendo estudantes e técnicos-assistenciais com vistas à apreensão de suas vozes para a elaboração de um Produto Educacional (PE). Instrumentos como questionários-perfil, aplicados a docentes, estudantes e pessoal técnico-assistencial, e questionários de satisfação também compuseram a coleta dos dados. Como resultados, constatamos que há um fosso entre as normativas que orientam a inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero no currículo e sua efetiva prática; todas/os alegam a necessidade de uma abordagem mais sistemática dessa questão no currículo da instituição; e, ainda, a aplicação do Produto Educacional, junto aos segmentos participantes da pesquisa, comprovou sua efetividade no que tange à promoção de debates sistemáticos nesse sentido.

Palavras-Chave: Diversidade sexual e de gênero. Identidade. Currículo. Produto Educacional. Ensino.

ABSTRACT

BARROS, Roberto Idalino. **Identidades LGBTQIA+ silenciadas: Rodas de conversa sobre diversidade sexual e de gênero na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio.** Maceió, Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas, 2021.

The students' sexual and gender diversity is one of the issues that has emerged in the school in recent times, especially in the last two decades. In this sense, studies are essential to analyze how the school space, especially in high school vocational education, has been facing this issue in terms of reflection, curriculum and inclusion. Aspects linked to sexual and gender diversity, when not considered in the school context, can represent a form of exclusion (JUNQUEIRA, 2009; BENTO, 2011). In this context, the objective of this study is to enable spaces for discussions involving LGBTQIA+ identities in formal teaching contexts in Vocational and Technological Education from the formation of conversation circles, with a view to producing an Educational Product. This theme is directly linked to the transversality of the school curriculum in the modality of Vocational and Technological Education, since it has as its core the perspective of critical-emancipatory education (RAMOS, 2014; PACHECO, 2011). A study with such a focus is relevant to reflect and propose a curriculum and a school that aims to include diversity in their teaching programs (MISKOLCI, 2012; PELÚCIO, 2014). Thus, the research had a qualitative approach, whose method is the action research, based on authors such as Thiollent (2007), Barbier (2002) and Tripp (2005). The methodological procedures included bibliographical research, documental research and field research. One of the main research techniques used was the Conversation Circles with the voluntary participants, involving students and assistance technicians with a view to capturing their voices for the development of an Educational Product. Instruments such as profile-questionnaires, applied to teachers, students and technical-assistance staff, and satisfaction questionnaires also comprised the data collection. As a result, we found that there is a gap between the regulations that guide the inclusion of the theme of sexual and gender diversity in the curriculum and in its effective practice; all claim the need for a more systematic approach to this issue in the institution's curriculum; and, still, the application of the Educational Product, together with the segments participating in the research, proved its effectiveness in terms of promoting systematic debates in this regard.

Keywords: Sexual and gender diversity. Identity. Curriculum. Educational Product. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arte de divulgação do Projeto <i>CineDiversidade</i>	56
Figura 2 – Trabalho apresentado.....	178

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Preconceito e discriminação	81
Gráfico 2 – Currículo e diversidade sexual (pessoal técnico-assistencial)	84
Gráfico 3 – Currículo e diversidade sexual (docentes).....	85
Gráfico 4 – Formação continuada e diversidade sexual (pessoal técnico-assistencial).....	86
Gráfico 5 – Formação continuada e diversidade sexual (docentes).....	87
Gráfico 6 – Participação em ações/projetos (docentes).....	88
Gráfico 7 – Demonstração de afetos no espaço público (estudantes).....	104
Gráfico 8 – Quantidade de encontros.....	109
Gráfico 9 – Materiais utilizados nas Rodas de conversa.....	110
Gráfico 10 – Conhecimentos adquiridos.....	111
Gráfico 11 – Efetividade pedagógica da atividade.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise.....	80
Quadro 2 – Dificuldade em abordar a temática da sexualidade em sala de aula.....	89
Quadro 3 – Importância da temática LGBTQIA+ em sala de aula.....	91
Quadro 4 – Currículo e valores.....	92
Quadro 5 – Currículo e inclusão.....	93
Quadro 6 – Currículo e diversidade sexual e de gênero.....	95
Quadro 7 – Aprendizados acerca da sexualidade.....	98
Quadro 8 – Família e sexualidade.....	100
Quadro 9 – A diversidade sexual e de gênero na escola.....	102
Quadro 10 – Trabalho e diversidade sexual e de gênero.....	106
Quadro 11 – Quantidade de encontros.....	109
Quadro 12 – Tipos de materiais.....	110
Quadro 13 – Ampliação do conhecimento.....	112
Quadro 14 – Conhecimento e empatia.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AL – Alagoas

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais

Art. – Artigo

ASTRAL – Associação de Travestis e Liberados

ATRAC – Associação das Travestis do Ceará

DOC – docentes

CONSUP – Conselho Superior

EMI – Ensino Médio Integrado

EST – estudantes

GGAL – Grupo Gay de Alagoas

GGB – Grupo Gay da Bahia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ifal – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IF – Instituto Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais Queer, Intersexuais, Assexuais/outros

MEC – Ministério da Educação

MHB – Movimento Homossexual Brasileiro

ONG – Organização Não Governamental

OMS – Organização Mundial de Saúde

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PE – Produto Educacional

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio

PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

STF – Supremo Tribunal Federal

TAE – Técnico Administrativo em Educação

TAS – Técnicos-assistenciais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS.....	26
2.1. Os caminhos metodológicos.....	26
2.2. Lócus da pesquisa.....	27
2.3. Critérios de inclusão e exclusão.....	28
2.4. Levantamento bibliográfico.....	29
2.5. Técnicas de pesquisa e coleta de dados.....	30
2.6. Análise de dados.....	33
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, TRABALHO, JUVENTUDE E GÊNERO.....	49
3.1 Educação Profissional e Tecnológica e formação integral.....	495
3.2 Juventude, trabalho e gênero.....	Erro! Indicador não definido.
4 DIVERSIDADE SEXUAL, GÊNERO E AS IDENTIDADES LGBT NA TRANSVERSALIDADE CURRICULAR.....	49
4.1. Legislação educacional, diversidade sexual e silenciamentos.....	49
4.2. A identidade e a produção da diferença.....	60
4.2.1 A construção das identidades homossexuais.....	64
4.2.2 Do gay ao Queer: política, orgulho e afirmação.....	67
5 SOBRE ACHADOS E REFLEXÕES: O QUE NOS DIZEM.....	78
5.1. Análise do questionário-perfil.....	79
5.2. Análise das Rodas de conversa.....	97
5.3. Análise do questionário de satisfação.....	108
6 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) ESTUDANTES.....	194
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) EQUIPE TÉCNICO-ASSISTENCIAL.....	198
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO-PERFIL(TÉCNICOS).....	202
APÊNDICE 4 - QUESTIONÁRIO-PERFIL (DOCENTES)	205

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO-PERFIL (ESTUDANTES)	209
APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO.....	212
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	215

1 INTRODUÇÃO

A escola ocupa um espaço significativo na vida adolescente e juvenil, uma vez que boa parte deste período se passa dentro da instituição escolar. Normalmente é na escola que começa a se construir os primeiros projetos de vida, a se refletir a respeito da carreira profissional a seguir; é lá também que, muitas vezes, lidamos com medos e inseguranças, na descoberta das primeiras paixões e, em alguns casos, a própria orientação sexual e a identidade de gênero. Essas e outras temáticas que fazem parte da vida das/os estudantes, a escola, assim, não pode/deve ignorar. Enquanto instituição social, a escola precisa estar atenta ao que ocorre fora de seus muros para não se constituir em um espaço alienado da realidade sociocultural a qual pertence.

Pesquisa recente (2020) realizada por meio de uma *startup*, mostrou que 70%¹ dos estudantes LGBTQIA+ do ensino médio não assumem sua orientação sexual durante a vida escolar. O estudo ainda revela que esse público possui dificuldades em abordar essa questão tanto no seio familiar quanto no espaço da instituição escolar. Isso acena para os muitos preconceitos que permeiam esse tema nos diferentes espaços sociais. Inserir, portanto, essa discussão no ambiente educacional se constitui ainda no século XXI um desafio à escola (JUNQUEIRA, 2007).

Em diálogo com Oliveira (2017), minha experiência, em décadas de exercício no magistério, comprova, na condição de professor e também de estudante, quão intimidados, acuados e desrespeitados têm sido discentes e docentes que não se enquadram nos padrões cis heteronormativos estabelecidos tacitamente dentro dos espaços escolares. Andrade (2012, p. 210) entende que a cis heteronormatividade é a norma que “[...] divide as pessoas em grupos diferentes, que podem ser classificados como: macho ou fêmea, masculino ou feminino, homem ou mulher, de acordo com seu órgão genital”. Por essa lógica, espera-se que os comportamentos dos sujeitos correspondam coerentemente ao seu sexo-gênero. Qualquer pessoa que se distancie dessa regra pode ser vítima de piadas preconceituosas, violências psicológicas e agressões físicas (OLIVEIRA, 2017). Situações dessa natureza foram

¹ Disponível em: https://gay.blog.br/noticias/70-dos-estudantes-lgbti-do-ensino-medio-nao-se-assumem-durante-vida-escolar-revela-pesquisa/?fbclid=IwAR2F2CYanAL3vugXCJ3KruWsutwL4SSX30HJ9GetNr3dK2tBWqKB_MCJcC0
Acesso em: 15 dez. 2020.

por mim experienciadas durante esses anos como docente nas redes particulares e públicas de ensino no estado de Alagoas, envolvendo os que hoje denominamos de LGBTQIA+². Observo, por outro lado, que a sociedade atualmente tem adotado uma postura mais acolhedora em relação às “sexualidades disparatadas” (FOUCAULT,1988, p. 48)³. Contudo, ainda continuamos distantes de uma situação de igualdade entre heterossexuais e outras identidades sexuais e de gênero não hegemônicas (gays, travestis, não binários, bissexuais). A simples manifestação de um gesto de afeto, publicamente, entre pessoas do mesmo sexo ainda é capaz de produzir repugnância e até mesmo a ira⁴ de variadas pessoas, para ficar apenas nesse exemplo.

No ano de 2018, um projeto de ensino no *Campus* Palmeira dos Índios, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), que discutia questões da contemporaneidade por meio do cinema, a exemplo do racismo, das desigualdades de gênero, entre outras, ao incluir a temática da homofobia em uma de suas sessões, promoveu incômodos em alguns colegas docentes, que foram às redes sociais protestar contra aquele tipo de atividade. De acordo com os argumentos levantados por essas pessoas, a escola é um espaço inadequado para esse tipo de discussão. Segundo relatos oriundos das/os discentes, existiu orientação por parte de uma/um professora/or no sentido de levar suas/seus estudantes a boicotarem a atividade pedagógica. A direção da escola chegou a sofrer pressões no sentido de impedir que essa atividade fosse realizada. Esse fato evidenciou como a escola ainda se mantém refratária à temática que envolve as sexualidades ditas não-normativas e ainda me revelou que “[...] a escola, [...] mudou pouco e continua caracterizada por discursos racistas e homofóbicos” (OLIVEIRA, 2017, p.157). Isso também promoveu em mim a motivação pela necessidade de conhecer melhor essa questão, de aprofundar meu conhecimento por meio da pesquisa e da contribuição que esse movimento pode trazer para se problematizar

² Embora no decorrer do texto apareçam siglas como LGBT, LGBTQ+, em fontes e falas das/os participantes, faremos a opção ao longo do trabalho pelo uso da sigla LGBTQIA+, por ser a que mais agrega grupos por orientações sexuais e identidade de gênero na atualidade. A sigla possui o seguinte significado: L (Lésbicas), G (Gays), B (Bissexuais), T (Travestis e Transexuais), Q (Queer), I (Intersexuais), A (Assexuais) + (outras possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero).

³ Em *História da Sexualidade I – A vontade de saber*, Foucault lança mão desse termo para se referir às sexualidades consideradas heréticas (aquelas que escapam à normatização), ao tempo em que comprova o aumento da visibilidade, na época moderna, via os discursos médicos, legais e midiáticos que a produziram.

⁴ Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/gilberto-barros-sobre-beijo-gay-se-for-na-minha-frente-apanha-os-dois> Acesso em: 15 set. 2020.

tal temática no espaço escolar na EPT. Concebo que a instituição escolar é, por excelência, um espaço onde a diversidade se encontra, aproxima, distancia, amálgama. Diversidade⁵ esta que deveria ser compreendida como sinônimo de pluralidade e de respeito a todas/os (JUNQUEIRA, 2009), como preconiza o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero⁶, ainda em tramitação no Legislativo Federal em seu Art. 5º, ao defender que “a livre orientação sexual e identidade de gênero constituem direitos fundamentais”. Já a Declaração dos Direitos Sexuais⁷ (1997) reconhece que os Direitos Sexuais são direitos humanos fundamentais e universais. Contudo, as diferenças muitas das vezes são entendidas como ameaças, notadamente, quando essa diferença envolve tabus, valores e crenças, como é o caso das/os jovens que manifestam uma identidade de gênero ou orientação sexual Lésbica, Gay, Bissexual e/ou Trans – LGBTQIA+.

A categoria gênero na abordagem desenvolvida por Scott (1990, p. 21) “[...] é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Portanto, a autora insere o gênero como constituído de uma arena de lutas políticas. É por meio das diferenças, primeiramente inscritas nos gêneros, que se estabelecem hierarquias que resultam na afirmação dos privilégios. Assim sendo, o gênero faz parte de um campo de disputas que movem a história. Na atualidade, essas disputas têm aparecido de forma muito nítida na sociedade brasileira. Exemplo disso são os embates travados em torno da chamada “ideologia de gênero”, dos embates políticos que envolveram a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação entre 2015-2016 e a exclusão dos termos gênero e orientação sexual da BNCC de 2018.

Estudos (POCAHY, 2007; BENTO, 2011; OLIVEIRA, 2017) têm comprovado

⁵ Usaremos a categoria diversidade a partir da abordagem colocada pelos estudos de Junqueira (2007; 2009), para quem, “[...] a educação na, para e pela diversidade, [...] procura dizer respeito ao aprendizado da existência compartilhada, pacífica, cidadã e democrática, além de possuir um papel estratégico na promoção do diálogo permanente voltado para garantir igualdade de oportunidades, inclusão e integração social e o desfazimento das condições de reprodução de iniquidades [sic] materiais e simbólicas” (JUNQUEIRA, 2009, p. 411) e também por conta de sua consolidação no âmbito dos documentos oficiais (Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, Plano de Desenvolvimento Institucional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

⁶ Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7651096&disposition=inline#:~:text=Identidade%20de%20G%C3%AAnero-.Art.,%2C%20social%2C%20religiosa%20ou%20familiar.> Acesso em 14 nov. 2020.

⁷ Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/direitossexuais.html> Acesso em 16 nov. 2020.

que, no âmbito da escola, as identidades sexuais e de gênero que se afastam dos modelos socialmente referendados padecem de múltiplas formas de violência e desrespeito à pluralidade da condição humana. Violências que vão desde um olhar reprovativo, à agressão física e até mesmo a expulsão de alguns espaços, como é o caso da própria instituição escolar, que em muito apregoa o discurso da inclusão. Bento (2017, p. 225) ainda afirma que a escola se constitui como um dos principais agentes de produção e reprodução da homofobia na sociedade. Para essas/es autoras/es, isso tem contribuído para o afastamento dessa população dos espaços formativos de educação.

Paralelo a isso, a postura recorrente que a escola tem assumido em relação a essa temática tem sido, na maioria dos casos, de inércia ou silenciamento (JUNQUEIRA, 2009), apesar de todo um arcabouço legal disponível no sentido de orientar no encaminhamento da temática relativa à diversidade sexual, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9.394/1996), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3, Decreto Nº 7037/2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, Decreto nº 98/2003), que são emblemáticos a esse respeito. Nesse sentido, Lionço (2009, p. 14) alerta que:

Muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, não encontrando na escola ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade.

Segundo ainda a mesma autora, “[...] essa omissão denuncia uma tendência à censura implícita ao tema” (LIONÇO, 2009, p. 11). Vianna (2015, p. 17) ainda reforça que “[...] o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT”. Pensamos que este posicionamento por parte da escola tem contribuído para a perpetuação de comportamentos que atentam contra a dignidade e integridade de seus/as alunos/as e professores/as.

Defendo que a devida reflexão acerca desta temática, hodiernamente, é premente, diante da diversidade sexual que está posta em nossa sociedade e das manifestações de LGBTfobia no ambiente escolar (JUNQUEIRA, 2009), especialmente, no contexto onde estamos inseridos no atual momento político, marcado pela ascensão de uma agenda política de viés conservador/reacionário.

Discutir essa questão no espaço escolar é dar visibilidade a pessoas que, em sua trajetória escolar, quase sempre foram ignoradas, desrespeitadas e afrontadas na sua condição humana, ferindo diretamente princípios ligados à sua integridade. É, sobretudo, pensar em um currículo e em uma escola que inclua(m) as diferenças nos seus programas de ensino e promova(m) o alargamento da cidadania e dos direitos humanos.

Temos assistido, especialmente nas últimas décadas do XX e nestas primeiras do atual século, no Brasil e no mundo, a um crescimento, cada vez maior, em relação à visibilidade de alguns grupos historicamente segregados e discriminados socialmente. A grande mídia, de forma geral, tem pautado, com certa frequência, temáticas relacionadas à diversidade étnico-racial, a respeito de pessoas com deficiência e acerca de questões ligadas à diversidade sexual e de gênero nos mais diversificados campos de atuação. Em várias partes do globo, movimentos sociais, governos e ONGs têm empreendido esforços no sentido de garantir a estas pessoas o direito à cidadania e à realização de seus projetos de vida. Porém, ainda perduram em nossa sociedade posturas que hierarquizam algumas identidades sexuais em detrimento de outras.

No ano de 2016, a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) divulgou uma pesquisa sobre o ambiente educacional no Brasil, que trouxe alguns dados preocupantes em relação à violência contra jovens e adolescentes LGBTs nos espaços escolares. O estudo mostrou que 73% dos jovens já foram agredidos/as verbalmente por conta de sua orientação sexual; enquanto que 60,2% se sentiam inseguros/as na escola no último ano por manifestarem uma conduta sexual contrária à maioria (ABGLT, 2016, p.15).

Essa violência no contexto escolar tem a capacidade de produzir danos em diversas dimensões da existência na vida de uma/um estudante que não se enquadra nas performances de gênero que lhes foram atribuídas socialmente (JUNQUEIRA, 2009, p. 24). Bento (2017, p. 198) lembra que os diversos trabalhos produzidos pela academia nos últimos anos têm evidenciado que a escola é um dos espaços mais violentos para crianças e jovens que fogem à norma imperativa da heterossexualidade como padrão uno.

Em 2018, o Ministério dos Direitos Humanos, Grupo Gay da Bahia (GGB) e Rede Trans Brasil (RedeTrans), junto à Ouvidoria de Direitos Humanos – Disque 100 –, divulgaram um relatório preocupante que visa a oferecer ao leitor os principais

dados quantitativos que objetivam “mensurar” a violência sofrida pela população LGBTQIA+ no Brasil. Segundo essa publicação, “o que os dados públicos mostram é que há um aumento no número de casos de violência LGBTfóbica no Brasil. Apesar de ser elevada a taxa de subnotificação de dados de violência desta natureza” (BRASIL, 2018, p.8). O Brasil é considerado um dos países mais violentos do mundo para alguém que assume uma identidade sexual LGBTQIA+ (MARTINS; VERAS, 2020).

Especificamente, Alagoas figura em âmbito nacional como um dos Estados mais violentos em relação aos LGBTQIA+⁸. Levantamentos realizados pelo GGB (Grupo Gay da Bahia), em parceria com o GGAL (Grupo Gay de Alagoas), dão conta que o Estado ocupava a segunda posição no número de mortes de pessoas LGBTQIA+ no ano de 2018 em números absolutos, ficando apenas atrás do Estado de São Paulo nesse período. Diante disso, acreditamos que a escola não deve se furtar em contemplar nos seus programas de ensino uma temática dessa natureza.

Nesse sentido, as instituições escolares têm sido impelidas, a partir das transformações que acontecem no mundo, a repensarem suas práticas, posturas e seus currículos secularmente enraizados e cristalizados a fim de que a problematização a respeito de questões inerentes à sexualidade e à sua diversidade seja uma delas. Afinal, como bem pontua Louro (1997, p. 131), “[...] as questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola”. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “[...] a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem a coexistência, em igualdade, dos diferentes” (BRASIL, 1997). Corroborando essa ideia, Freire (1996, p, 25) defende que devemos refutar todo e qualquer tipo de discriminação e que a luta contra tais práticas discriminatórias deve ser um dever moral de todas/os os agentes.

No ano de 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos instituiu orientação no sentido de incluir no currículo escolar as temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Concordamos, em alinhamento com o que trata Junqueira (2009), que a temática mais difícil de abordagem no espaço escolar elencada pelo Documento é a relativa a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, especialmente, no contexto em que estamos inseridos,

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/alagoas-tem-o-2-maior-n-de-mortes-de-lgbt-do-pais-no-primeiro-trimestre-de-2018.ghtml> Acesso em: 15 ago. 2020.

em que se têm levantado movimentos contrários a essa abordagem no âmbito escolar, a exemplo do movimento Escola Sem Partido⁹.

Segundo os PCN (1998), a sexualidade possui grande importância no desenvolvimento psíquico-emocional dos sujeitos. Já para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a sexualidade é “um aspecto central do ser humano ao longo da vida incluindo sexo, identidades de gênero [...], orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução” (OMS, 2006, p. 10). Com isso, reiteramos que a sexualidade é uma das dimensões significativas da constituição subjetiva do ser humano e sua vivência é condição *sine qua non* ao equilíbrio emocional e mental. Portanto, sua livre manifestação se insere como uma forma de respeito à diversidade, princípio fundante dos valores democráticos que fundamentaram o texto constitucional de 1988. No mais, é preciso considerar, como pondera Foucault (1988, p. 100), que a sexualidade é parte de um processo histórico-social, atravessado por relações de saber-poder e como tal pode ser vivenciada de diferentes maneiras no contexto de cada sociedade que a produziu.

Na abordagem colocada por Ramos (2017), o espaço escolar carrega em si, não só a reprodução dos modelos excludentes, mas também a possibilidade de repensar saberes e práticas que historicamente têm colaborado para a exclusão de determinados grupos, ideia reforçada pelo argumento de Henriques *et al.*, ao tratarem que: “[...] a escola e, em particular, a sala de aula, é um lugar privilegiado para se promover a cultura de diferenças” (SECAD/MEC 2007, p. 9). Nessa mesma direção, também defendo o espaço escolar como sendo uma arena privilegiada para se questionar construções sócio históricas que limitam e agridem a humanidade de certos sujeitos.

A minha experiência no exercício do magistério, em mais de duas décadas, sinaliza que, como assertivamente coloca Butler (2003), a norma da heterossexualidade compulsória se realiza por meio da violência. E ela se manifesta de muitas formas: intimidação, chacotas e desrespeito são lançados cotidianamente a estudantes e professoras/es que não se enquadram dentro dos padrões cis heteronormativos estabelecidos tacitamente dentro dos espaços escolares e que nem sempre encontram na instituição o devido apoio. Esse quadro não é diferente

⁹ Movimento de caráter reacionário-conservador que levanta a bandeira de uma suposta neutralidade que deve ancorar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Defendem a não abordagem de temas considerados por eles, polêmicos, como as ideologias políticas e questões ligadas ao domínio das sexualidades (FRIGOTTO, 2017).

no *Campus* do Ifal onde o estudo se concentrou, o que justifica uma pesquisa sobre estudantes LGBTQIA+ na Educação Profissional integrada ao ensino médio, o que nomeia-se como Ensino Médio Integrado (EMI), e suas identidades no intuito de desvelar qual tem sido o espaço dado a essas vozes dissonantes na referida realidade investigada, as ações efetivadas no sentido de fomentar a inclusão da temática nas discussões pedagógicas e em que sentido isso tem contribuído para o processo de inclusão dessas/es estudantes.

Parafraseando Parreira e Silva (2015), a escola é um ambiente onde a diversidade humana se encontra e deste modo deve propiciar aos seus membros condições para o desenvolvimento de atitudes que estimulem uma cultura de tolerância e respeito com as/os diferentes. Sendo assim, estamos de acordo com o que os autores colocam e defendemos que a transversalidade assume um papel central no cumprimento desse dever ao trazer para pauta das discussões pedagógicas questões que fazem parte da existência humana, especialmente no universo da vida adolescente e juvenil, neste momento da existência, em processo de construção e carente de orientação. Nesse sentido, Xavier Filha (2009, p. 96) defende a ideia de uma:

Educação para sexualidade como prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como “únicas” possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produções de subjetividades.

Defendo que, um ensino de caráter meramente tecnicista não é capaz de cumprir essa tarefa; faz-se necessária a construção de um projeto de ensino profissional integrado ao ensino médio que carregue em si a possibilidade de construção de um modelo societário capaz de superar a fragmentação do conhecimento e que contemple outros aspectos da vida dos sujeitos. É o compromisso com a transformação social que evidencia a finalidade de um projeto de ensino integrado, com bem nos lembram Araújo e Frigotto (2015). Uma educação voltada aos interesses do capital, tende à exclusão e produção de desigualdades dos seres humanos, impedindo que suas subjetividades sejam contempladas no seu projeto político pedagógico. Um ensino comprometido com outro modelo de sociedade, fora dos interesses restritos do capital, “[...] visa uma ordem social qualitativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 71). Pensar uma educação

pautada em um modelo que considere as múltiplas dimensões que compõem a vida do/as sujeitos/as é um desafio que tem se apresentado à modalidade de ensino médio integrado ao técnico.

A escola como instituição social pode fazer a opção pela reprodução ou problematização das desigualdades que permeiam a sociedade. Suas posições serão sempre políticas; ela pode ser, nesse viés antagônico de promoção da diversidade e de respeito à dignidade humana, produtora de desigualdades e de violências (BOURDIEU, 1970). No entanto, é possível também, dentro de suas limitações, edificar saberes e práticas no sentido de auxiliar propostas que visem à construção de possibilidades de uma educação de caráter mais emancipador, por meio da qual o diálogo com temáticas imprescindíveis à sociedade contemporânea pode e deve ser problematizado, como aponta o Documento Base para a EPT (2007).

Uma dessas questões é a diversidade sexual e de gênero presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em que uma das áreas que compreende os temas transversais é a da Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis) (BRASIL, 1997, p. 95). Essas temáticas trazem consigo conceitos e princípios importantes para formação cidadã ao trazer a possibilidade de situar as/os estudantes no campo dos direitos humanos e da cidadania.

A BNCC (2018), em suas competências gerais para a educação básica, indica em seu texto a necessidade de se

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p 10).

De acordo com o que foi anteriormente exposto acerca desta temática, propõe-se neste estudo a seguinte questão: de que forma as discussões sobre identidades sexuais consideradas, por vezes dissonantes no contexto escolar, limitam e/ou promovem atitudes inclusivas na instituição de ensino?

Tomando como pressuposto o questionamento disposto, o presente estudo indica as seguintes hipóteses:

1. A forma pontual com que é tratada a temática da diversidade sexual limita-

se a componentes curriculares das humanidades na Formação Geral;

2. O tratamento tangencial de discussões sobre a diversidade identitária sexual é um entrave à inclusão plena das/os estudantes inseridas/os no contexto da Educação Profissional e Tecnológica;

3. Há manutenção de ideias e comportamentos heteronormativos entre servidores e discentes.

Diante das motivações elencadas, e considerando um dos *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), como *lócus* da pesquisa, traçamos como objetivo geral para o estudo: possibilitar espaços de discussão sobre as identidades LGBTQIA+ em contextos formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica.

Para tanto, a apreensão de suas narrativas, por meio de Rodas de conversa, materializa-se num Portfólio como Produto Educacional, com a pretensão de servir de instrumento didático aos futuros debates e às reflexões sobre as questões de diversidade sexual e de gênero na EPT, bem como em outros contextos cuja tônica permeie tal temática na inter-relação com o mundo do trabalho.

Para atendimento do objetivo geral do presente estudo, foram lançados os seguintes objetivos específicos: i) contribuir para o debate acerca da pluralidade identitária sexual com vistas à transversalidade do currículo na EPT; ii) analisar as vozes dos participantes da pesquisa nos ciclos de conversas (estudantes e corpo técnico-assistencial); iii) apresentar, em forma de encarte didático (Portfólio), um material advindo dos momentos de interação com os/as participantes da investigação.

Ante ao exposto, essa questão me motivou a empreender esta pesquisa no espaço da Educação Profissional integrada ao ensino médio, tendo como base um *Campus* do Ifal, por conta da necessidade sócio educacional de tal pauta, no âmbito de uma investigação-ação, alicerçada por questões empíricas advindas da experiência docente do pesquisador.

A intenção deste trabalho é a de investigar qual tem sido o espaço que a questão da diversidade sexual e de gênero tem ocupado no âmbito do *Campus* em questão, além de analisar o lugar que essa temática tem ocupado nos Projetos Políticos dos Cursos (PCC), nos currículos e nas discussões pedagógicas na instituição. Ademais, faremos questionamentos, tais como: a orientação sexual divergente da norma impõe limites às ações das/os alunas/os dentro deste espaço

escolar? Quais os desafios que a escola precisa enfrentar diante disso? Também nos serão úteis ao entendimento das categorias que pretendemos discorrer no desdobramento do estudo em andamento.

O trabalho em tela estrutura-se em seis seções. Em vista disso, a Seção 1 é destinada à introdução da pesquisa. A Seção 2 trata do aporte metodológico que embasa esta investigação. Destacamos a opção pela pesquisa-ação, de natureza qualitativa; o uso de questionários e a disposição das rodas de conversa como instrumentos eleitos para coleta de dados e a análise/discussão deste fundamentado nas categorias da análise de conteúdo de Bardin (1977). Já a Seção 3, contém parte da fundamentação teórica do trabalho. Nela, apresento inicialmente um recorte histórico acerca da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e a luta por um modelo de educação comprometido com a politecnicidade, situando este recorte desde a fundação dos Liceus de Artes e Ofícios até a criação dos Institutos Federais no governo Lula, em 2008. Também empreendo uma discussão sobre trabalho, juventude e diversidade sexual. Seguidamente, na Seção 4, discuto a diversidade sexual em alguns ordenamentos legais e sua efetivação prática, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio, ao tempo em que abordo também uma discussão com foco na questão da formação identitária, notadamente, a que envolve os sujeitos que abrigam as identidades sexuais LGBTQIA+. Já a Seção 5 contempla os resultados e análises da pesquisa a partir da aplicação dos instrumentos aos segmentos participantes do estudo. Na Seção 6, apresento o Produto Educacional desenvolvido a partir dos instrumentos de coleta de dados aplicados.

Por fim, nas Considerações Finais, demonstraremos que: há um fosso entre as normativas que orientam a inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero no currículo e sua prática; todas/os concordam da necessidade de uma abordagem mais sistemática dessa questão no currículo da instituição; a aplicação do Produto Educacional junto aos segmentos participantes da pesquisa comprovou sua efetividade.

2 OS ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Esta seção tem por objetivo situar o leitor acerca do método de pesquisa e dos percursos metodológicos seguidos no presente trabalho, com a descrição de todas as etapas executadas durante a realização do estudo: o *locus* da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os critérios de inclusão e exclusão, as técnicas utilizadas e os instrumentos de coleta de dados que serviram de base para elaboração da dissertação e a construção do Produto Educacional.

2.1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Elegemos como um dos caminhos metodológicos para a realização do presente estudo a abordagem qualitativa, cujo método é o da pesquisa-ação, embasado em autores como Thiollent (2007), Barbier (2002) e Tripp (2005). Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 19), o viés qualitativo propicia ao pesquisador uma riqueza de dados a partir de um enfoque da realidade estudada, ao tempo em que possibilita ao investigador uma aproximação com a perspectiva apresentada pelos sujeitos envolvidos no estudo. Por meio dessa abordagem, o pesquisador tem a oportunidade de dialogar com saberes oriundos da prática, da vivência dos sujeitos participantes do processo investigativo.

Já a pesquisa-ação requer, por parte do pesquisador, um olhar mais atento às questões do cotidiano que afligem grupos específicos e que, por parte deles, merecem uma reflexão mais acurada. Tanajura e Bezerra (2015, p. 11), ancorados nesse viés, esclarecem que “[...] a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento” se constitui em objetivos principais desse tipo de abordagem. Para Tripp (2005, p. 458), a pesquisa-ação de caráter emancipatório “[...] tem como meta explícita mudar o *status quo* não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos [...]”. Enfocando o caráter político que essa abordagem encerra, Gatti (2014, p. 21) classifica esse tipo de estudo como sendo uma “pesquisa engajada”, por meio da qual se buscam desvelar fatos específicos de uma investigação que busque saídas propositivas em suas ações. Nessa mesma linha de raciocínio, Barbier (2002) pontua que esse tipo de investigação “[...] obriga o pesquisador de implicar-se” (BARBIER, 2002, p.14). Reforçando ainda essa premissa, Thiollent (2007, p.43) considera que “a função política da pesquisa-ação é

intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e os atores considerados. A investigação está valorativamente inserida numa política de transformação”.

Evidenciamos, portanto, a partir dos pressupostos teóricos referendados, o caráter político-emancipatório, fundante desta modalidade de investigação, em pleno diálogo com as bases conceituais que orientam o Mestrado Profissional em EPT. Desse modo, a pesquisa-ação instiga o compromisso que o pesquisador deve assumir no sentido de ser um agente que fomente a transformação da realidade investigada, ainda que pontualmente. É o que esperamos alcançar com esse trabalho.

2.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo envolveu, ao todo, 18 participantes na pesquisa, sendo distribuídos proporcionalmente entre estudantes, maiores de idade, servidoras/es da equipe técnico-assistencial e docentes do *Campus* Palmeira dos Índios/Ifal. As/os estudantes são do sexo masculino e feminino, matriculados nas 4^a séries dos cursos técnicos na modalidade Ensino Médio Integrado, além de servidoras/es da equipe técnico-assistencial e docentes (pedagogas, técnicas em assuntos educacionais e assistentes sociais).

A opção pelas/os alunas/os das 4^a séries dos referidos cursos se deve à possibilidade de as/os estudantes dessas turmas já serem maiores de idade em quase sua totalidade, o que dispensaria uma autorização por parte de uma/um responsável para participação no estudo, além das precauções do pesquisador ante a um tema que produz argumentos ligados diretamente à moralidade.

O *Campus* do Instituto Federal de Alagoas, onde se desenvolveu a pesquisa, tem aproximadamente 25 servidoras/es técnico-administrativos, divididos entre profissionais que são responsáveis por cadastro e tramitação de processos – além de atividades laborais nos setores (contador, técnicos em laboratório, auxiliares em administração, médico, enfermeiro, entre outros) –, e por profissionais de atendimento direto às/aos estudantes, como pedagogas e assistentes sociais. As/os técnicos-assistenciais que compõe o universo da pesquisa é formado por duas pedagogas, duas técnicas em assuntos educacionais e duas assistentes sociais. A escolha deste segmento para pesquisa intenciona estabelecer um diálogo entre as/os estudantes e estas/es profissionais que lidam mais diretamente com as

demandas que são advindas das subjetividades dessas/es estudantes, especialmente, a questão da diversidade sexual e da identidade de gênero. Acreditamos que tal discussão poderá, de alguma forma, possibilitar a esse segmento, a partir de conhecimentos oriundos de estudos e de pesquisas publicados, uma postura mais inclusiva, considerando o ponto de vista dialógico, para o tratamento da temática junto à comunidade escolar em momentos posteriores diversificados que ensejarão formações pautadas na temática da pluralidade sexual no que tange à transversalidade do currículo.

O segmento docente participante do estudo é formado por pessoas de ambos os sexos, com idade entre 30 a 50 anos, com atuação nos três cursos na modalidade ensino médio integrado, oferecidos pela instituição e lecionam na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

O recorte amostral das/os estudantes obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: 1) manifestar interesse em colaborar com a pesquisa; 2) ser maior de idade; 3) indicar orientação sexual LGBTQIA+; 4) identificar-se no questionário a partir de um nome de sua escolha; e, opcionalmente, 5) indicar a melhor maneira para realização de contato (WhatsApp, e-mail, entre outros). A observância desses critérios pretendeu delinear essa amostra ao universo de estudantes, o que se considera uma amostra representativa desse segmento. Foram excluídas/os as/os estudantes que, via TCLE e Formulário encaminhado pelo SIGAA, não demonstraram interesse; demonstraram interesse, mas não indicaram a maioria para participação no estudo; além de indicarem orientação sexual heterossexual.

Para a equipe técnico-assistencial, elegeu-se como critérios de inclusão para este segmento: 1) ser considerado/a servidor/a do corpo técnico-assistencial; 2) lidar diretamente com os/as alunos/as em seus processos de orientação assistencial e pedagógica; e 3) estar em pleno exercício de suas atividades profissionais; além da 4) livre aceitação para participação no estudo. Em relação a esse grupo, não foi considerada a orientação sexual, tampouco a sua identidade de gênero para fins de inclusão/exclusão. Como critérios de exclusão, foram considerados: não demonstrar interesse na participação do estudo; estar afastado, por algum motivo, de suas atividades profissionais no *Campus*; não estar exercendo função relacionada ao

atendimento direto aos alunos, ou seja, estando em readaptação de função.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão para o corpo docente: 1) estar em pleno exercício de suas atividades profissionais; 2) livre aceitação para participação no estudo; 3) lecionar na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse recorte por área de conhecimento para o público docente justifica-se pela maior proximidade que esse campo enseja para pautar questões que orientam o nosso objeto de estudo. Já os critérios de exclusão para este segmento consideraram: não demonstrar interesse na participação do estudo; estar afastado, por algum motivo, de suas atividades profissionais no *Campus*; não atuar na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2.4. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Uma das etapas importantes do trabalho de pesquisa é sua fundamentação teórica. Isso propicia ao pesquisador a construção do arcabouço teórico que fundamentará a defesa de suas argumentações na fase de qualificação e defesa de sua pesquisa, como também na construção do Produto Educacional. Com essa finalidade, nosso levantamento bibliográfico, contemplou a leitura e a análise de livros, documentos, artigos, monografias, dissertações, teses, documentários, séries de TV e outros trabalhos científicos que tratam da temática do objeto da presente pesquisa. O objetivo desta etapa foi construir o referencial teórico do estudo, tanto no que concerne à escrita da dissertação, quanto na elaboração do Produto Educacional, produzido ao longo deste trabalho.

Primeiramente, as leituras se concentraram nas fontes que alicerçam as bases teóricas do ProfEPT. Autores/as como Ciavatta (2012), Frigotto (2005), Ramos (2014), Freire (1987, 1996); Mézaros (2008), Zabala (1998), Charlot (2013), entre outros, fizeram parte desta consulta.

Em seguida, a revisão bibliográfica se concentrou na leitura de autoras/es que abordam nosso objeto de estudo. As obras principais consultadas para essa fase foram as de Bento (2014; 2007), Louro (1997, 2000, 2001), Butler (2003, 2017), Junqueira (2007, 2009), Apple (2006, 2008), Silva (1999, 2000; 2011), Simões; Facchini (2009), Green (2000), entre outros.

Finalmente, pontuamos que vale registrar que a presente pesquisa foi submetida à análise ética, por meio da Plataforma Brasil, tendo recebido aprovação

do Comitê de Ética (CEP), da Faculdade Estácio de Alagoas, em julho de 2020, de acordo com o parecer consubstanciado nº 4.158.775, CAAE: 30517020.0.0000.5012 (Anexo A).

2.5 TÉCNICAS DE PESQUISA E COLETAS DE DADOS

Conforme foi sinalizado na parte introdutória da metodologia deste trabalho, o método utilizado foi o da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007; TRIPP, 2005). Os procedimentos adotados para a elaboração da presente investigação guiaram-se por meio de dois instrumentos: as Rodas de conversa, em afinidade às discussões que enfocam esse método de concepção político-emancipatória - tal técnica como a mais adequada ao estudo do objeto de investigação em tela - e a aplicação de questionários semiestruturados com estudantes, docentes e equipe técnico-assistencial do *Campus* do Ifal onde o estudo se realizou. Acreditamos que a eleição desses instrumentos dialoga diretamente com os objetivos geral e específicos elencados para este estudo investigativo.

De acordo com Freire (1987), o diálogo se constitui como a base essencial para uma educação libertadora. Portanto, essa prática se insere em uma perspectiva pedagógica de viés sócio-político, cujo caráter emancipador visa ao enaltecimento do participante do estudo. A Roda de conversa dialoga ainda com os fundamentos que orientam a prática docente na EPT, em que “[...] o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem[...]” (BRASIL, 2007, p. 34). Nessa perspectiva, a construção do saber se fundamenta no exercício da dialogicidade entre professora/or e aluna/o e no enraizamento na realidade, postulados por Freire (1967).

Para Moura e Lima (2014), uma das possibilidades que as Rodas de conversa podem propiciar ao pesquisador é tentar compreender qual a leitura que o grupo social tem do fenômeno estudado. Por esse prisma, o entendimento da questão em estudo não fica sob o monopólio da figura do pesquisador, mas dialoga diretamente com os saberes trazidos para roda pelas/os colaboradoras/es, participantes do estudo. Em alinhamento ao pensamento de Sampaio *et al.* (2014), este tipo de procedimento pode propiciar vantagens como estratégia pedagógico-libertadora, a considerar algumas delas: a) ao possibilitar a fala horizontalizada, pode funcionar

como dispositivos de empoderamento para os partícipes; b) a Roda de conversa, considerando-se a eleição do tema em tela, intenciona também superar mitos e “tabus” sobre a sexualidade e a identidade de gênero e os temas correlatos a essa vivência na vida das/os participantes; c) as rodas possibilitam ainda que as/os participantes assumam uma postura protagonista em relação ao tema em voga visando a uma atuação crítico-cidadã, portanto, emancipatória.

O desenvolvimento das sessões de rodas de conversa ocorreu entre os meses de fevereiro e março de 2021, no *Campus* Palmeira dos Índios do Instituto Federal de Alagoas/Ifal. Os encontros foram previamente acordados entre as/os participantes e o pesquisador, procurando atender às convivências de cada grupo, a saber: estudantes e equipe técnico-assistencial da instituição. A opção por esse grupo de profissionais, e não por aquelas/es ligadas/os diretamente ao ensino, justifica-se pelo apoio que dão às/aos estudantes e aos familiares nessa questão, pois possuem uma maior proximidade em relação a temas que envolvem a subjetividade das/os estudantes em formação, no caso, a diversidade sexual e de gênero. Foram ao todo sete sessões com uma duração média de 80 minutos cada uma. As reuniões ocorreram por meio da plataforma do *Google Meet* e foram todas gravadas. Os dois segmentos participantes se reuniram separadamente. Para o segmento estudantil, a participação foi de cinco pessoas, embora, sete tenham respondido ao questionário-perfil. No caso da equipe técnica-assistencial, das seis pessoas que responderam ao questionário-perfil, só quatro estiveram presentes nos momentos das Rodas de conversa.

Este instrumento de coleta de dados, no contexto da pesquisa, reveste-se de grande importância, pois serviu de matéria prima básica para elaboração do nosso Produto Educacional, ora apresentado. Cabe esclarecer, que, por razões evidentes que perpassam nosso objeto de estudo, privilegiamos os depoimentos oriundos do universo estudantil nessa análise.

Estes encontros com vistas à coleta de dados, e aos objetivos traçados para o estudo, obedeceram à seguinte formatação, em pactuação com as/os participantes:

Sessão 1: Apresentação da pesquisa e diálogo com as/os participantes sobre as temáticas a serem abordadas nos próximos encontros: nesse contato inicial, procuramos saber as motivações que as/os levaram a colaborar na pesquisa, como também expusemos maiores detalhes sobre o estudo: as razões para o desenvolvimento da pesquisa, a importância da participação delas/es, bem como

foram dirimidas dúvidas em relação ao projeto; também foram coladas para discussão algumas questões relativas à temática da sexualidade, no intuito de dar o pontapé inicial para as próximas reuniões. Ainda foi aplicado um *game* interativo para as/os participantes com a intenção de sondar alguns conceitos que envolvem a diversidade sexual e de gênero.

Sessão 2: Trabalho com conceitos sobre sexualidades: objetivou-se abordar, a partir do material de apoio e em diálogo com as/os participantes, conceitos sobre sexualidade, orientação sexual, gênero, identidade de gênero, entre outros;

Sessão 3: Gêneros, corpo, identidade e representação: nesta sessão, a intenção foi refletir acerca do corpo, da identidade e suas representações, problematizando esses discursos e suas implicações na vida cotidiana de pessoas LGBTQIA+;

Sessão 4: Transversalidade curricular e o mundo do trabalho: nesta sessão, discutiu-se a pluralidade de gêneros, sobretudo, no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o mundo do trabalho, particularmente, o mercado de trabalho e as identidades LGBTQIA+;

Sessão 5: Diversidade sexual e de gênero e família: nesta sessão, a discussão envolveu a questão da diversidade sexual no seio familiar. Situações como autoaceitação, saída do armário e reações familiares diante das identidades LGBTQIA+;

Sessão 6: Diversidades sexuais e violências em formas e cores: nesta sessão, o objetivo foi pensar acerca das variadas formas de violência que a população LGBT, segundo dados estatísticos, é acometida nos diversos espaços sociais onde ocupa, com especial ênfase, no contexto escolar;

Sessão 7: Entre aprendizados construídos e saberes compartilhados: nesta sessão, considerando esse último encontro, o objetivo foi de avaliar as rodas de conversa por meio da aplicação de um questionário de satisfação a cada uma/um das/dos participantes.

O segundo instrumento escolhido com o intuito de coletar dados foi voltado aos questionários. Thiollent (2007, p. 65) apresenta que “[...] a concepção do questionário é intimamente relacionada com o tema e os problemas que forem levantados nas discussões iniciais e com as hipóteses ou diretrizes correspondentes”. Nesse sentido, a construção desse instrumento procurou dialogar diretamente com essa orientação colocada pelo autor. Para Gil (2008, p.121), a

vantagem oferecida por essa técnica para o pesquisador

[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

Assim sendo, as perguntas construídas nos questionários, tanto para o segmento estudantil quanto para o técnico-assistencial e docentes, foram elaboradas tendo em vista contemplar os objetivos desenhados para a presente investigação. Ressaltamos, que, a coleta de dados por meio das rodas de conversa e da aplicação dos questionários, se efetivou completamente de forma remota, diante da suspensão do calendário letivo motivado pela realidade imposta pelo Covid-19.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

Para auxiliar nessa tarefa, elegeu-se a Análise de Conteúdo, técnica de análise apresentada por Bardin (1977). Assim como ocorre com o procedimento da Roda de conversa, a Análise de Conteúdo parte da premissa que “[...] o conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana, é tão rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa, que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações” (CAMPOS, 2004, p. 612). Ghiggi (2007, p. 70) chama atenção para o fato de que “[...] esse tipo de análise se constituiu num conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e processamento de dados científicos [...]”, no sentido de auxiliar o trabalho de interpretação de dados de uma pesquisa. Essa autora também pondera que a técnica de Bardin (1977) permite que o pesquisador possa coletar um número expressivo de dados com vistas à fundamentação da investigação a que se propõe.

Bardin (1977, p.38) define essa técnica como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Contudo, ela mesma alerta que a técnica não se limita à mera descrição dos conteúdos, uma vez que a análise de conteúdo possibilita ao leitor crítico de uma mensagem enxergar além de sua aparência, do seu comunicado imediato. Ainda de acordo com as discussões

propostas por Bardin (1977, p. 44), “[...] a análise de conteúdo procura saber aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens”. O dito e o não dito pela/o participante precisa de uma investigação mais apurada por parte do pesquisador para que a mensagem apareça da forma mais explícita possível. Alinhado a essa mesma perspectiva, Moraes (1999, p. 14) considera que:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, [...]. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então serem processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Nesse sentido, o autor ainda acrescenta que “[...] os dados não falam por si” (MORAIS, 1999, p. 6). Nesses termos, entra em cena o olhar atento, cuidadoso, “clínico” por parte do pesquisador, no sentido de reconhecer em cada fala, gesto ou expressão da/o participante as mensagens subliminares que possam trazer dados valiosos à pesquisa para, a partir disso, refletir acerca das categorias de pesquisa.

Para que esse objetivo seja alcançado, faz-se necessário seguir os passos definidos por Bardin (1977) para o processo de desenvolvimento de uma análise de dados brutos, de acordo com a técnica de Análise de Conteúdo, a saber: a) a pré-análise como a fase de organização primária do material que será trabalhado; b) a exploração do material que corresponde à sistematização dos dados coletados; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação que consistem na análise mais acurada do material.

Por fim, reitera-se, em vista da natureza qualitativa do presente estudo, que as Rodas de conversa como procedimento metodológico, inseridas no método da pesquisa-ação, são de grande valia para a utilização de técnicas que visem à coleta e à análise, por meio de instrumentais advindos da Análise de Conteúdo, considerando-se as estratégias desenvolvidas tanto no plano das etapas de coleta de dados, adotando técnicas de refinamento, inclusive, quanto na parte destinada à compreensão mais acurada da temática investigada.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, JUVENTUDE, TRABALHO E GÊNERO

Nesta seção, pontuaremos inicialmente um recorte histórico acerca da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e a luta por um modelo de educação comprometido com a politecnicidade, desde a fundação dos Liceus de Artes e Ofícios até a criação dos IF em 2008. Posteriormente, discutiremos as categorias juventude e trabalho em suas relações com a diversidade sexual e de gênero na EPT.

3.1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E FORMAÇÃO INTEGRAL

Entende-se por Educação Profissional aquela destinada à formação de uma mão de obra especializada, em instituição específica, com o objetivo precípua de preparar para a vida ocupacional adulta. De acordo com a LDB (1996), em seu Art. 39, “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. É, portanto, uma modalidade própria de ensino que visa a inserir no mundo do trabalho por meio de uma formação específica, jovens e adultos.

Essa modalidade de ensino no Brasil possui uma história centenária, contudo, até o século XIX, não se pode falar em uma educação profissional de forma sistematizada. O que prevaleceu neste período foi a criação de instituições privadas de ensino, os Liceus de Artes e Ofícios eram destinados principalmente a atender às crianças pobres e órfãs, os chamados desfavorecidos (RAMOS, 2014). Essas escolas tinham o objetivo de alfabetizar e ensinar alguns ofícios às crianças carentes.

Nesse período, o caráter dual da educação aparecia explicitamente. Para as elites, uma formação intelectual, um ensino propedêutico; para a classe trabalhadora, uma educação reduzida ao trabalho manual, destinada à execução de tarefas. Essa será uma característica central na história do ensino profissional no Brasil. Ele terá como alvo os estratos sociais localizados na base da pirâmide social e as/os trabalhadoras/es. Ideia ainda muito presente na mentalidade das elites políticas, como o fez, certa ocasião, o atual presidente da República, ao recomendar a

formação técnica¹⁰ às/aos jovens, caminho mais curto para um emprego. Para além de um recorte classista, o sistema de ensino no Brasil ainda impõe limites aos corpos negros para o acesso e permanência desses sujeitos, resultado do racismo estrutural que nos constitui. Na avaliação de Oliveira (2017, p. 153), “a população negra esbarra na falta quase absoluta de autoestima e na dificuldade em conciliar trabalho e sala de aula”. Isso como resultado direto do racismo estrutural que nos constitui como sociedade.

Nessa mesma direção, Schwarcz (2019, p. 121) evidencia que a educação na fase imperial de nossa história era legalmente proibida aos escravizados, conforme a autora discute que “[...] a matrícula em escolas públicas era, não obstante, expressamente proibida aos escravizados e escravizadas, ratificando-se uma divisão verificada no próprio seio da sociedade”. Como resultado desse processo, hoje, o analfabetismo¹¹ entre a população afrodescendente no Brasil é três vezes maior que no segmento branco. Lamentavelmente, o passado ainda guarda aproximações muito concretas com nosso presente.

O Colégio das Fábricas em 1809, no contexto da chegada da corte portuguesa ao Brasil, inaugurava um primeiro modelo do que viria ser uma Educação Profissional no Brasil (RAMOS, 2014). Essa educação era voltada exclusivamente para o sexo masculino, uma vez que os espaços públicos eram limitados ao gênero feminino, restrito aos ambientes domésticos, sobretudo às mulheres brancas. A muito incipiente instrução pública promovida pelo governo a partir da formação do estado nacional em 1822 tinha como “[...] o alvo, não podia ser diferente, eram os homens livres” (BESERRA, 2018, p.83). Manfredi (2017, p. 75) afirma que somente nas últimas décadas do século XIX “em 1881, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, inaugurou-se o primeiro curso destinado a mulheres”. Esses cursos eram voltados para atividades ligadas às prendas domésticas como bordado e confecção de flores (MANFREDI, 2017). Nesse sentido, percebe-se que marcadores como, classe, raça e gênero se constituíram no decorrer da história da educação no Brasil limitadores para o acesso à cidadania.

O ano de 1909, na fase republicana da nossa história, é um marco

¹⁰ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/agencia-estado/2018/08/28/bolsonaro-diz-que-jovem-brasileiro-tem-tara-por-formacao-superior.htm> Acesso em: 21 set. 2020.

¹¹ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/15/analfabetismo-entre-negros-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-entre-brancos.htm> . Acesso em 19 nov. 2020.

fundamental para a Educação Profissional. O estado brasileiro passa a assumir essa modalidade de ensino. A Educação Profissional e Tecnológica, nos moldes que conhecemos hoje, tem sua gênese nesse momento com as Escolas de Aprendizes e Artífices. Essas escolas serão as precursoras das Escolas Técnicas Federais. Nessa sua origem, a Educação Profissional destinava-se a “[...] proporcionar ocupação aos desvalidos da sorte e da fortuna, nos termos do decreto de Nilo Peçanha, de 1909” (RAMOS, 2014, p. 14). Logo, a preocupação com uma formação integral¹² mais ampla estava ausente deste projeto de EPT em sua origem. O que vai caracterizar essa modalidade de ensino nos seus primórdios é esse viés de cunho assistencialista, portanto, distante de um ideal emancipatório dos sujeitos.

As bases do ideário republicano positivista marcariam um modelo de ensino profissional neste contexto, em que as classes dirigentes viam nessa modalidade de educação a possibilidade de barrar qualquer ideia importada que viesse “contaminar” a mente da classe trabalhadora no sentido de promover reivindicações emancipatórias mais abrangentes (MANFREDI, 2017). Nesse período, as ideias de contestação à ordem burguesa, como o Anarquismo e o Socialismo, cresciam na Europa. Na nascente República, a “conciliação” entre capital e trabalho encontrará neste modelo de Educação Profissional um forte aliado e nessa luta, os interesses de “ordem e progresso” das elites se sobrepõem. Um projeto de educação voltado à manutenção do *status quo*, sem qualquer compromisso com uma transformação da realidade. A educação profissional nesse contexto, voltada sobretudo aos mais pobres, servia como um instrumento de controle social (MANFREDI, 2017).

Contudo, no interior dos movimentos trabalhistas emergiram também projetos de educação com uma concepção de educação integral (MANFREDI, 2017). Foi o caso do movimento anarco-sindicalista, em que propunham um modelo de educação com foco na reflexão, na liberdade e no combate a qualquer forma de opressão. Tais iniciativas serão suplantadas com a ascensão de Vargas ao poder e o controle das organizações sindicais por parte do Estado.

É durante a Era Vargas (1930-1945) que se consolidam, dentro das estruturas do estado nacional, as bases da ordem capitalista burguesa e com ela, nas palavras

¹² Para Ciavatta (2012, p. 85), o princípio que norteia a formação integral tem como base “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. É integrar a formação dos conhecimentos oriundos da cultura geral com a formação técnica, de preparação para as atividades laborais. Por esse viés formativo, não se educa um/a sujeito/a para mandar e outro/a para obedecer.

de Ramos (2014, p. 14), voltam-se “[...] às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional”. Nesse contexto, a formação de uma mão de obra especializada passa a ser um imperativo da ordem econômica varguista que mirava inserir a nação na era industrial (RAMOS, 2014).

Nesse cenário, o estado brasileiro submeteu os interesses da classe trabalhadora ao capital, no controle dos movimentos democráticos dos trabalhadores e inviabilizara um projeto educacional comprometido com uma formação global do sujeito. As reformas impostas pela ditadura do Estado Novo (1937-1945) transformaram as antigas escolas de aprendizes e artífices em liceus industriais. O ensino profissional, a partir desse momento, universalizado em todos os níveis, visava a atender ao processo de industrialização encabeçado pelo nacionalismo autoritário varguista. É no texto constitucional de 1937 que aparece pela primeira vez a menção ao ensino profissional. Em seu Art. 132, a Constituição previa que:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como **promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico**, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Grifos nossos).

Sendo assim, o nacionalismo ufanista da Era Vargas unia Estado e sociedade civil para promover os objetivos de um governo sem qualquer compromisso com um modelo emancipatório de educação. O ensino profissional foi colocado a serviço de um ideário que se aproximava do Nazifascismo. Educar para obedecer era a intenção explícita na doutrina do Estado Novo. O sujeito acrítico era o modelo ideal para essa educação.

Nessa perspectiva, as reformas que se efetivaram na Educação, naquele período (Francisco Campos, Gustavo Capanema), indicavam para que lado o pêndulo se movimentara. O dualismo na educação foi institucionalizado mediante as referidas reformas. O projeto educacional da Era Vargas teve a orientação da “incorrigível lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008), em que a alienação, a separação entre trabalhador e o produto do trabalho estavam no cerne desse projeto de Educação Profissional. A máquina estatal patrocinou a ordem burguesa, na qual o modelo de educação produzira o sujeito adequado para esse fim. À classe trabalhadora, serão destinadas algumas migalhas, dentro do jogo das forças

produtivas, no intento de barrar qualquer transformação estrutural.

É no Período Democrático (1946-1964) que nasce a primeira LDB da educação brasileira. Neste contexto, os anos JK foram marcados pela “[...] expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil” (RAMOS, 2014, p. 15). O desejo em industrializar rapidamente o país encontrava na formação profissional técnica uma forte aliada. É desse período a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac (1946) e da instituição das escolas técnicas federais como autarquias, sob a responsabilidade do Governo Federal (PACHECO, 2011). Essa fase de nossa história se caracteriza por um projeto desenvolvimentista subordinado e alinhado aos interesses do grande capital internacional, portanto, distante de uma concepção de educação voltada a um projeto humanista de educação integral.

Neste período, também aparecem no seio da sociedade brasileira projetos contra hegemônicos de educação pautados nos interesses da classe trabalhadora, a exemplo do Movimento de Cultura Popular em Recife/PE e do Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Cosme *et al.* (2011) lembram que emerge um modelo de educação ancorado nas massas, notadamente, a educação voltada aos jovens e adultos, com um viés crítico em que se buscava uma transformação da realidade social e não um ajustamento aos interesses da modernização pretendida pela burguesia industrial.

Para Freire (1967, p. 64), a educação como prática de liberdade ancora-se na reflexão acerca da realidade que circunda a existência dos sujeitos, com o intuito de transformação dessa realidade por meio da tomada de consciência. É um ideário que ultrapassa o mero adestramento técnico do sujeito, visto como alguém apenas necessário para produzir força de trabalho a serviço dos interesses do capital. A função da/o professora/or nessa concepção de ensino era a de atuar como mediador, como ponte entre a/o educanda/o e sua realidade. Realidade esta que carece de ser problematizada, refletida para que seja transformada. Em Freire (1967), a educação integral comporta as subjetividades dos sujeitos e a luta por sua emancipação.

O golpe de 1964, porém, interrompeu os ideais que reivindicavam uma educação emancipatória pela via do modelo popular. Para atender aos anseios de desenvolvimento do novo regime, a LDB de 1971 (Lei Nº 5.692/71), criada sob a égide autoritária dos governos militares, instituiu a obrigatoriedade profissional para o 2º grau, “[...] entretanto, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito

público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal” (BRASIL, 2007, p. 14). A necessidade de formação de mão de obra para atender ao projeto de desenvolvimento do governo apostou numa formação profissional meramente tecnicista, sem qualquer preocupação com uma formação mais ampla da/o estudante. Era uma formação profissional de forma aligeirada, com objetivos nitidamente pragmáticos, de caráter técnico. Nas palavras de Manfredi (2017, p. 115),

O treinamento ministrado [...] pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal, visando uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional.

No bojo das reformas autoritárias impostas pelo regime, a LDB de 1971 (Lei Nº 5.692/71), ainda suprimiu as disciplinas Filosofia, Sociologia e História da base curricular, impossibilitando, dessa forma, um ensino voltado à reflexão e à crítica. A educação nesse período assume um caráter ideológico para atender aos objetivos do regime vigente. Cunha (1991, p. 53) esclarece que “a política educacional da ditadura teve no ‘ensino profissionalizante’ uma das suas ‘realizações’ mais ambiciosas”. Com efeito, o desenvolvimento de uma mão de obra obediente e ordeira para tocar os grandes projetos de infraestrutura que a Ditadura pretendia efetivar era de grande utilidade. É diante deste quadro de universalização profissional, imposto ao 2º grau, que os estudantes da classe média iriam migrar para o setor privado no intuito de buscar uma formação que lhes possibilitasse o ingresso no ensino superior, uma vez que a profissionalização não estava no seu horizonte de interesses. Às/aos filhas/os da classe trabalhadora, restava a escola pública precarizada e o descaso por parte do Estado. A partir daquele momento, a educação pública brasileira, que já não era de qualidade, recebera um tratamento ainda mais medíocre pelos governos.

O processo de redemocratização do Estado brasileiro nas décadas de 1980 e 1990 engendrou novas lutas no campo das forças progressistas, especialmente, por meio dos embates que envolveram as discussões em torno da nova LDB de 1996 (Lei Nº 9394/96), objetivando a construção de um projeto de educação emancipador. Nesse sentido, observa-se que

O projeto das entidades profissionais de educação e de outros setores organizados da sociedade civil, articulados no Fórum de Defesa pela Escola

Pública, postulava a criação da escola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MANFREDI, 2017, p. 134).

O sentido da politecnia, defendido pelos ideólogos desse modelo de educação técnica, visava ao entrelaçamento da cultura geral, humanista do sujeito e ao mesmo tempo, sua preparação para o mundo do trabalho. Contudo, mais uma vez, as forças conservadoras prevaleceram e impuseram um modelo de ensino voltado aos interesses hegemônicos do capital, dentro da lógica neoliberal, que ganhava musculatura no interior do estado nacional nesse contexto. O desenvolvimento de um ideal educacional pautado nas competências para atender às necessidades do mercado, segundo os interesses das agências multilaterais internacionais (Banco Mundial, FMI), venceu. A ideia de uma educação politécnica foi protelada. O princípio da dualidade na formação continuaria no cerne do sistema educativo brasileiro. Conforme o Decreto 2.208/97, em seu Art. 5º, a “educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”.

Nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a formação profissional esteve desligada da formação geral, num claro direcionamento para uma educação pautada no pragmatismo e no utilitarismo, na subordinação ao mercado de trabalho. Existiu nesse contexto um verdadeiro desmonte dos serviços públicos, com uma diminuição da presença do Estado em setores da economia com o intuito de atender a agenda política neoliberal que o governo adotou.

A partir de 2003, com a chegada ao poder de um governo que teve suas origens nos movimentos sociais dos trabalhadores, reacende-se, uma vez mais, a esperança no sentido de se edificar a possibilidade de um projeto de ensino médio integrado com um caráter politécnico por meio do qual trabalho, ciência, tecnologia e cultura pudessem estar integralmente articulados. É nesse sentido que Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005, p. 43) afirmam que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”. Porém, essa possibilidade de política educacional só terá concretude em 2008, no segundo governo do então Presidente Lula, com a criação dos Institutos Federais por meio de uma nova institucionalidade e a implantação do ensino médio integrado ao técnico. Pacheco

(2011, p. 13), dentro de uma concepção entusiasmada, considera a criação dos IF uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica.

Já na análise ponderada de Frigotto (2006, p. 272), a manutenção da ordem neoliberal no governo Lula “[...] não encontrou materialidade objetiva para uma ampla implementação” desse ideário. Defendemos que o ideal de uma educação pautada no princípio da politecnia não se alcança mediante decretos ou teorias gestadas na mente de intelectuais. Contudo, faz-se necessário que sua materialidade parta de algum ponto.

Nessa perspectiva, consideramos que a implementação dos IF é uma tentativa louvável. Porém, essa conquista é um caminho diário, que demanda tempo, acertos e redirecionamentos. A educação integral só poderá de fato ocorrer quando as intenções políticas se transformarem em práticas pedagógicas, que consigam dialogar entre cultura geral e conhecimentos técnicos.

Diante deste conciso rastreamento histórico, é possível constatar que a luta no sentido de se construir uma educação para além do capital (MÉSZAROS, 2008) na realidade brasileira, pautada em uma possibilidade de ampliação da cidadania dos sujeitos, esteve atravessada por disputas, em que a balança pendeu mais para o lado dos que advogam a manutenção das desigualdades no interior das classes sociais no Brasil, privilegiando os estratos sociais das camadas superiores (FRIGOTTO, 2007, p. 1133).

Os limites enfrentados no percurso rumo a uma educação comprometida com os setores populares no contexto da sociedade brasileira sempre esbarraram nos interesses do capital, por isso Mézáros (2008, p. 27) recomenda que “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Continua o autor ao abordar, ainda, que,

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a concepção de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZAROS, 2008, p.65).

Nas palavras de Freire (2005 [1987], p. 22), é uma atitude ingênua “[...] supor que a educação, só ela, decidirá os rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente de afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do

mundo humano [...]”. Acreditamos que esse é um caminho longo, porém, possível. Investir em um modelo de educação comprometido com a reflexão acerca das desigualdades que permeiam nossa estrutura social, problematizar essas desigualdades, apontando suas origens e procurando caminhos no sentido de superá-las pode ser uma forma viável para uma educação que prima pela transformação e não pela acomodação/conformação intelectual.

Assim sendo, concordamos que um dos caminhos possíveis à construção de um projeto de educação unitária rumo a uma cidadania mais abrangente é o que se desenha hoje no ensino médio integrado ao técnico na Rede Federal de Educação, apesar de todos os seus limites e desafios, pois

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 84).

Superar a redução de um modelo educacional que privilegia apenas os aspectos que adestram os sujeitos para o mundo do trabalho é um desafio que se coloca com a formação integral. Ademais, defendemos que para se chegar à pretensa omnilateralidade que tal proposta abarca fazem-se necessários considerar no processo educativo os vários aspectos que compõem a existência desses sujeitos em formação profissional, entre os quais podemos destacar, nesta discussão, as categorias juventude e trabalho em sua diversidade sexual e de gênero.

3.2 JUVENTUDE, TRABALHO E GÊNERO

Assim como a infância e a velhice, categorias que compõem a subjetividade da nossa formação identitária, a juventude tem sua gênese na modernidade. De acordo com Enne (2010, p. 29), a centralidade que o individualismo ocupou foi muito importante nesse processo, no interior da ordem capitalista burguesa de produção no contexto do período moderno. Desse modo, na construção da ideia de juventude, a autora pontua a importância que teve a cultura de massa por meio da fotografia, do cinema, da música e dos esportes. De forma simplificada, poderíamos dizer que foi essa imagem construída em torno do vigor físico, da liberdade e da beleza,

sobretudo no mundo ocidental, que se passou a denominar juventude. Ainda hoje, ser jovem soa como sinônimo de moderno.

No entanto, definir essa categoria não se constitui em tarefa das mais fáceis. O fator etário, de acordo com alguns estudos (PAIS,1997; KEHL,2004), se mostra extremamente limitante quando se tenta imprimir esse conceito. Além disso, é preciso atentar-nos para o perigo da essencialização dessa categoria, que abarca uma pluralidade em sua constituição. Portanto, o mais adequado é a denominação “juventudes”. Juventude urbana, rural, negra, periférica, LGBTQIA+, cada uma com suas especificidades. É nessa mesma perspectiva que a BNCC (2018, p. 463) aconselha considerar a categoria juventude, a partir de “[...] uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo”. Já as observações postas por Esteves, Abramovay (2007, p. 21) nos chamam atenção para a historicidade que precisamos atentar, quando se pensa sobre esse momento da existência:

[...] é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc.

Portanto, cada sociedade, cada grupo a partir de referenciais próprios, imprime seu significado de juventude, que pode ser válido apenas para si. Universalizar essa categoria seria limitá-la.

Contudo, apesar de seu caráter particular, como indicado, Esteves e Abramovay (2007, p. 26) também concordam que existem certas características que são comuns às “juventudes” na atualidade, como “[...] a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios que lhes são colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc.”.

Nessa direção, a juventude que se mostra plural, diversa, ímpar, de acordo com o contexto em que está inserida, pode compartilhar também certas características classificadas como objetivas a esse momento da existência. Acreditamos não haver contradição nesse sentido.

Essa etapa da vida, conhecida por juventude, se constitui em um dos

momentos centrais para a existência dos sujeitos, notadamente em uma sociedade na qual se supervaloriza a jovialidade. É durante esse momento da vida que a/o jovem procura se colocar no mundo mediante a construção de uma identidade própria. O modo de falar, os gostos musicais, as “tribos” com as quais estabelece relações, os ideais que defende fazem parte dessa construção identitária. Para Silva e Abramovay (2007, p. 228), um dos aspectos fundantes na construção dessa identidade é a sexualidade. As autoras inferem que “a juventude é um ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero no campo da identidade. [...] Nessa construção da sexualidade, o papel dos amigos e do grupo tem preponderância, com fortes marcas de gênero”.

É nesse alinhamento que Butler (2003), nos lembra do caráter performativo que compõe a construção do gênero. É no encontro com o outro, com os seus valores, suas expectativas em relação ao nosso sexo, que vamos desenhando em nossa subjetividade uma forma de responder coerentemente às expectativas que se esperam de nós. Não obstante, nem todas/os conseguem responder linearmente às projeções que lhes são lançadas em relação ao sexo/gênero. Nesse caminho, alguns sujeitos escapam radicalmente às performances de gênero que lhes são impostas pela cultura. Assim sendo, construir uma identidade sexual não normativa, como o faz a juventude LGBTQIA+ em uma sociedade cis heteronormativa, demanda um empreendimento psíquico-emocional, que não se exigiria de uma/um jovem que segue as normas de gênero desejadas.

Na avaliação de Enne (2010, p. 29), “nunca foi exatamente fácil ser “um jovem”. E para um jovem que foge aos padrões cis-heteronormativos¹³, a existência torna-se ainda mais complicada. Frequentar a escola, construir relações afetivas, colocar-se no mercado de trabalho, são desafios para qualquer jovem. Porém, quando se trata das/os jovens que comportam as identidades LGBTQIA+, esses desafios se intensificam sobremaneira (MEDEIROS, 2020).

O trabalho se constitui em um dos direitos básicos assegurados às/aos cidadãs/os na nossa Constituição Federal. Saviani (2007, p.174) enxerga o trabalho como sendo parte de “[...] um processo histórico educativo”. É pela via do trabalho que construímos nossa humanidade. Portanto, ele assume um papel central na

¹³ O conceito de cis-normatividade foi gestado dentro dos Estudos Queer. Segundo essa vertente, espera-se que cada pessoa corresponda de forma coerente ao esquema sexo-gênero. Nesse sentido, o corpo masculino deve se portar de acordo com que se espera de um homem segundo o imaginário histórico-social e isso inclui suas vestes, modo de falar, de comportar-se, etc. (LANZ, 2014).

existência humana. Diferente do mundo animal, em que a natureza se encarrega de “providenciar” as condições para sobrevivência, na esfera do humano isso é construído por meio do trabalho. Daí seu caráter educativo, como pontuado por Saviani (2007). No universo humano, o trabalho estrutura a vida e possui um sentido muito além da mera subsistência. Ele é ontológico, ou seja, produz sentidos à nossa existência; é fonte de realização pessoal (RAMOS, 2008); contribui para o processo de formação identitária dos sujeitos (LEON, 2007). Todavia, Dayrell (2003, p. 45) pondera que, para algumas categorias juvenis, no trabalho “[...] não está presente a dimensão da escolha, [...]”. Antes, trata-se de uma “[...] obrigação necessária”. (DAYRELL, 2003, p. 50). É a busca pela sobrevivência que primeiro impulsiona a entrada precoce no mundo do trabalho para boa parte da juventude brasileira, longe de qualquer preparação formal e quase sempre de forma precarizada.

Contudo, o acesso a esse direito essencial vai depender de uma série de marcadores sociais que envolvem a existência dos sujeitos em nossa sociedade. Nesse sentido, aquelas/es que vivem imersas/os em situações de vulnerabilidade social possuem grandes dificuldades para acessar o direito ao trabalho (LEON, 2007). Pesquisas apontam que a juventude¹⁴ é o segmento etário que mais sofre com o desemprego no Brasil. No primeiro trimestre de 2020, o índice de desemprego entre jovens chegou a 27,1%, bem acima da média geral nacional no período, que foi de 12,2% no país. Quando fatores como etnia, faixa etária, classe, gênero, orientação sexual e identidade de gênero se cruzam, compõem o que a Sociologia chama atualmente de interseccionalidade e terminam por influir na hora da contratação de uma mão de obra.

O conceito de interseccionalidade, cunhado a partir dos estudos feministas (CRENSHAW, 2020), parte do princípio de que certas opressões se sobrepõem em alguns corpos e que se faz necessário analisá-las dentro de cada realidade objetiva. Crenshaw (2020, p. 26) nos esclarece que a interseccionalidade serve “[...] para descrever as várias maneiras com que raça e gênero interagem formando uma dimensão múltipla das experiências das mulheres negras no mercado de trabalho”. Portanto, por esse viés, uma mulher pobre, negra, trans, periférica e gorda, que em seu corpo congrega as marcas do abjeto (BUTLER, 2000), carrega sobre seus ombros múltiplas opressões que se encontram. Diferentes daquelas que também

¹⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-05/ibge-taxa-de-desemprego-de-jovens-atinge-271-no-primeiro-trimestre> Acesso em: 01 nov. 2020.

fazem parte da vida de uma mulher branca, lésbica e cis-gênera. Nessa perspectiva, esse viés teórico alerta-nos para o perigo que se corre ao universalizar as opressões (CRENSHAW, 2020): podemos cair no risco de essencializar certas categorias analíticas.

Foi nesse itinerário que a pesquisa de Medeiros (2020, p. 46), sobre Educação Profissional e gênero, apontou que para as/os jovens que assumem uma identidade sexual divergente das normas, em especial, o público trans, entrar no mercado de trabalho tem revelado que

[...] a realidade é mais penosa quando se trata de pessoas LGBT. Em relação às travestis, transexuais e transgêneros, o preconceito e a discriminação tornam-se ainda mais nítidos, uma vez que suas performances de gênero se apresentam em dissonância para a sociedade com o sexo/gênero que lhe foi atribuído ao nascer, divergindo assim dos padrões heteronormativos.

Por essa ótica, os sujeitos que subvertem as normas de gênero inscritas em seus corpos são aquelas/es que mais são atingidas/os pelo desemprego ou subemprego. O Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, em tramitação no Congresso Nacional, traz em seu Art. 64 que “na seleção para o ingresso no serviço público ou privado, não é admitida a eliminação ou a imposição de qualquer distinção ao candidato, com face de sua orientação sexual ou identidade de gênero”. O documento coloca em seu texto diversas medidas, que, uma vez aprovadas, acreditamos se constituírem em uma importante ferramenta legal para o enfrentamento da LGBTfobia nos ambientes corporativos. Contudo, o travamento desse marco legal na esfera legislativa tem possibilitado que muitas empresas ainda coloquem empecilho¹⁵ para contratação de pessoas que comportam uma identidade LGBTQIA+.

Quando se trata de mulheres trans ou homens com traços mais femininos, as dificuldades para a inserção no mercado de trabalho tornam-se ainda mais difíceis, de acordo com a fonte. É o feminino que se apresenta como um desqualificante para o mundo do trabalho diante da misoginia estrutural que ancora nossa sociedade. E se essa pessoa for de pele preta, têm-se aí a interseccionalidade entre raça, identidade de gênero e orientação sexual. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 27) indaga: “quem daria emprego a uma bicha preta?”. A

¹⁵ Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/os-desafios-dos-lgbti-no-mercado-de-trabalho/113266/> Acesso em: 01 nov. 2020.

autora, uma transexual negra em seu legítimo lugar de fala, ainda reflete que “[...] o racismo, [...] adquire formas diferentes quando opera sobre pessoas que apresentam gêneros e orientações sexuais distintas da cis heteronormatividade hegemônica” (OLIVEIRA, 2017, p. 171).

Uma das consequências trazidas pela realidade apresentada é que algumas dessas pessoas são empurradas para o mercado da prostituição, como opção última de sobrevivência (TREVISAN, 2000). Esse contexto tem gerado consequências nefastas para as vidas trans, como a violência, a baixa escolaridade e uma expectativa de vida baixíssima entre a população LGBTQIA+. A existência trans no Brasil não costuma passar dos 35 anos¹⁶, isso corresponde à metade da média nacional. No tocante à educação, de acordo com a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais), o percentual de expulsão¹⁷ dos espaços escolares para esse público fica em torno dos 82%. Andrade (2012, p. 117), em seu trabalho de pesquisa, comprovou que o preconceito e a discriminação que pesam sobre os corpos travestis tem feito com que “[...] muitas travestis se mantiveram e se mantêm distantes do espaço escolar, [...]”. Infelizmente, as vidas que são colocadas no patamar do abjeto não merecem a existência no Brasil contemporâneo.

Defendemos em diálogo com Rodrigues e Barreto (2013), que a escola, por meio de um currículo comprometido com a emancipação plena dos sujeitos, via uma formação de caráter integral, como está colocada nos princípios que norteiam a EPT, pode ter um papel de protagonismo na desconstrução dessas visões ancoradas em preconceitos, violências e exclusão.

¹⁶ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/expectativa-de-vida-de-transexuais-e-de-35-anos-metade-da-media-nacional> Acesso em: 04 nov. 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/10/22/instituicoes-lgbti-repudiam-omissao-brasil-planolgbti-mercosul/> Acesso em 18 nov. 2020.

4 DIVERSIDADE SEXUAL, GÊNERO E AS IDENTIDADES LGBTQIA+ NA TRANSVERSALIDADE CURRICULAR

Nesta seção, abordaremos, inicialmente, uma discussão acerca da temática da diversidade sexual em alguns ordenamentos legais e sua efetivação prática, sobretudo, na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio. Num segundo momento, empreenderemos uma discussão centrada na formação identitária, notadamente a que envolve os sujeitos implicados na orientação sexual LGBTQIA+.

A agenda da diversidade e da inclusão tem entrado definitivamente nas discussões pedagógicas e nas práticas docentes nos últimos tempos. Temas como desigualdades raciais, pessoas com deficiência, desigualdade de gênero e sexualidade são pautados com relativa frequência nos currículos (LIONÇO; DINIZ, 2009). Contudo, é notório que a inclusão dessas temáticas se deve à promulgação de vários dispositivos legais, via uma luta histórica empreendida pelos movimentos sociais ligados aos setores mais progressistas da sociedade. Paralelamente, questões ligadas ao domínio das sexualidades, especialmente, as relativas às homossexualidades, enfrentam ainda, por parte das instituições escolares e das/os educadoras/es, resistências (JUNQUEIRA, 2009). Com efeito, isso toma uma dimensão ainda maior no contexto em que estamos inseridos nesse momento, cujos temas dessa ordem têm promovido disputas de caráter ideológico/moral acaloradas.

Vale pontuar algumas questões ao discutirmos a diversidade sexual e de gênero na interface com a transversalidade curricular: a escola tem pautado essa questão na sua prática? Isso tem se materializado na formação inicial e continuada das/os docentes? As políticas públicas de formação de professoras/es têm obedecido a essa orientação? A diversidade sexual está presente nos materiais didáticos destinados às escolas? Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) contemplam essa demanda? Que lugar a escola e o currículo destina às identidades de gênero daquelas/es que não convergem para o binarismo sexual?

4.1. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, DIVERSIDADE SEXUAL E SILENCIAMENTOS

Estudos nos informam que a escola tem lançado mão de diversos artifícios

para o não enfrentamento dessa temática (LOURO, 1997; FONTES, 2009; VIANA 2015; JUNQUEIRA, 2007). O mais clássico destes é o silenciamento diante da questão. Tratar das sexualidades não normativas como se elas não existissem tem sido uma prática sistêmica da engrenagem para manter o *status quo* heteronormativo no espaço escolar e, ao mesmo tempo, cimentar o terreno da LGBTfobia. Ignora-se aquilo que não é considerado relevante, não propiciando espaços dialógicos para sua abordagem. Consideramos que esta se constitui em uma primeira dificuldade para a inserção dessa temática na transversalidade curricular na educação básica. Apesar de todo um aparato legal e uma produção teórica no campo da Educação acerca dessa temática ultimamente, ainda podemos nos deparar com um

[...] contexto brasileiro ainda fortemente marcado pelo preconceito explícito e também silencioso contra as minorias sexuais, a omissão facilmente verificável no processo de formação escolar em relação a quaisquer aspectos da homoafetividade se constitui em um poderoso instrumento de suporte para os modos discriminatórios vigentes (FONTES, 2009, p. 111).

Nesse sentido, escolas e professoras/es não escapam à visão colonizada quando se trata do universo da sexualidade. Os modelos sexuais socialmente referendados constituem-se em normas quase sagradas para alguns, e problematizá-los parece afrontar sua aparente estabilidade. Na análise de Ramos (2017, p. 41), devemos compreender que “[...] antes se trata da defesa moral e particularista da sexualidade heteronormativa”. Pensar em outras formas de expressão da sexualidade, diferentes daquela que foi aprendida como sendo a legítima, ameaça espaços de privilégios nos quais sempre esteve assentada a heterossexualidade. Nas palavras de Bourdieu (2012, p. 78), “[...] é característico dos dominantes estarem prontos a fazer reconhecer sua maneira de ser particular como universal”.

A experiência no magistério já nos fez deparar com reações negativas de colegas docentes diante da proposição de atividades que pretendiam discutir essa temática na escola, neste caso, nos espaços por onde passamos ao longo de nossa prática como docentes da educação básica. Posturas reacionárias ante a uma questão que envolve valores, crenças, moralismos e sobretudo falta de conhecimento, são riscos que, inevitavelmente, a escola vai ter que enfrentar se quiser abordar esse tema. Nessa perspectiva, a escola se mostra como espaço de

disputa de poder. As contradições também permeiam os espaços escolares. Furlani (2009, p. 298) pondera que “[...] é possível considerar o contexto educacional como campo não apenas de produção e reprodução das representações excludentes, mas também como local de contestação e resistência de grupos subordinados”. Assim, é viável, por meio de parcerias e sensibilização dos pares, criar condições factíveis para produção do debate, da problematização dessa questão no interior da escola.

A escola não pode ser reduzida apenas a uma agência reprodutora (BOURDIEU, 1970) e legitimadora de desigualdades e exclusões. O espaço escolar carrega em si, também, possibilidades de transformação, de mudanças, de alargamento de visões pautadas nos essencialismos implícitos e explícitos no senso comum, ainda que “[...] o tempo da transformação das instituições e da cultura escolar seja particularmente lento” (BOURDIEU, 1970, p. 206). Educar é um processo longo e trabalhoso. Assumir uma postura de contestação e enfrentamento das desigualdades se constitui, sobretudo, em uma posição ético-política, pautada em um modelo educativo que busca comprometer-se com a emancipação de sujeitos que, historicamente, têm tido sua dignidade humana afrontada, simplesmente por manifestarem a diferença, em relação a um ideário heteronormativo, na sua forma de vivenciar a sexualidade.

Nossa última Constituição Federal, a de 1988, garante, em seu Art.3º, Parágrafo IV, que o Estado deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CF, 1988). Logo, entende-se que o livre exercício da sexualidade da/o cidadã/ão se constitui em um dos direitos fundamentais.

No entanto, a questão da diversidade sexual na legislação educacional brasileira não é tratada de forma direta, claramente. Há em alguns dispositivos normativos lacunas e silêncios em relação à temática da diversidade sexual, que aparece de forma genérica e até mesmo velada, como é o caso da LDBEN n.9.394 de 1996, em seu Art. 3º, ao indicar que a educação deverá estar ancorada no “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 1). Presume-se que, neste caso, a Lei poderia também estar se referindo às muitas formas de se exercer a sexualidade. A interpretação é meramente subjetiva.

Defendemos que essa falta de clareza e objetividade presente em alguns documentos se constitui em um entrave para o debate dessa questão no espaço escolar, o que gera, em nosso ponto de vista, um assentado afrouxamento quanto

ao cumprimento dessas orientações por parte de escolas e, por extensão, pelas/os professoras/es em suas condutas formativas escolares.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) instituíram os Temas Transversais. Trata-se de uma série de sugestões com temáticas ligadas à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. O intuito é o de trabalhar essas questões em sua transversalidade nos diferentes componentes curriculares. São temas que "tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano" (BRASIL, 1998, p. 26).

No plano ideal, a concepção dos PCN, ao sugerir a inclusão de temáticas dessa natureza na matriz curricular, é a de desenvolver uma educação pautada nos princípios da cidadania, dos Direitos Humanos e do respeito às diferentes formas de existência em sociedade, princípios norteadores da Carta Magna de 1988. Contudo, a decisão última para se trabalhar esses temas no espaço escolar depende de uma decisão ético-política, da escola e da/o própria/o docente. Diferentemente do que se dá com a questão quilombola e indígena, onde a legislação obriga essa abordagem por parte dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, a diretriz esbarra no seu afrouxamento. O que ocorre na prática é que os temas transversais assumem um espaço à margem no bojo dos conteúdos programáticos. Problematicar questões mais sensíveis como relações de gênero e diversidade sexual no debate escolar fica condicionada à vontade individual da/o professora/or. Consideramos que esta seja uma variável significativa e que tem colaborado para que a questão da diversidade sexual e de gênero ainda continue, de certa forma, ausente nos debates pedagógicos (POCAHY, IMPERATORI, 2009). Fontes (2009, p. 100) considera que "[...] a omissão desse universo é determinada exclusivamente por uma decisão e por óticas supostamente arbitrárias do professor em sala de aula". São, portanto, os valores, as crenças, a visão de mundo de quem exerce o poder no âmbito da sala de aula e da escola que a efetivação dessa diretriz legal fica condicionada. Evidenciam-se, assim, as relações de poder presentes nos arranjos curriculares.

A abordagem crítica do currículo enxerga a escola como reprodutora das desigualdades sociais geradas pelo sistema capital (SILVA, 1999). Por essa ótica, o currículo é um instrumento de poder, por meio do qual os valores hegemônicos de determinados grupos sociais se sobrepõem. Nas palavras de Silva (1999, p. 10),

[...] É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”.

A decisão em incluir ou excluir certos conteúdos decorre de uma seletividade acerca do que mereça ou não ser ensinado, do conhecimento reconhecido, na concepção de terceiros (APPLE, 2006), dissociada quase sempre do universo de interesses das/os estudantes. A imposição dos conteúdos, neste caso, é feita à revelia daquelas/es que serão sujeitos da ação educativa. Nada pode ser mais antidemocrático, em nossa visão. Na análise de Britzman (2000), o currículo termina por selecionar e referendar os comportamentos sexuais considerados inteligíveis e chancelados pelos discursos sociais que limitam a sexualidade a um padrão idealizado. As desigualdades sexuais, de gênero e de orientação são reforçadas por um conjunto de conteúdos que insistem em não referendar a diversidade sexual como possibilidade legítima de se vivenciar a sexualidade. Dessa forma, a escola contribui para a perpetuação dos privilégios de um grupo que defende sua maneira de encarar as relações afetivas como sendo a única, “natural” e legítima.

Mesmo esbarrando em certos limites, os PCN conseguem avançar um pouco mais no tocante a essa temática ao incluir em suas diretrizes a questão da diversidade sexual, embora de forma ainda tímida, uma vez que, a única menção ao termo homossexualidade no documento é para colocá-lo no patamar da pornografia e prostituição e, tampouco, problematiza certos conceitos que são há muito importantes, e urgentes, nas discussões referentes aos estudos de gênero, orientação sexual e identidade de gênero. Para Araújo (2018), a despeito das críticas que na atualidade são dirigidas a este documento, foi a partir deste que se abriram na escola os espaços para se discutir as questões relativas à diversidade sexual e de gênero. Araújo (2018) ainda acrescenta que a entrada em vigência desta diretriz contribuiu para a produção de pesquisas sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar nas últimas décadas do século XXI.

Contrário a isso, temos experimentado nos últimos anos alguns retrocessos concernentes à temática da sexualidade nos documentos oficiais, a exemplo do que ocorreu em 2014 com a retirada do texto final, de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), em que se fazia referência ao combate às

desigualdades de gênero¹⁸. Isso passou para alguns cidadãos a ideia equivocada de não mais se trabalhar essa temática dentro dos currículos.

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao defender em seus fundamentos pedagógicos o compromisso de lutar pela inclusão dos segmentos historicamente excluídos da sociedade, “[...] reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (BRASIL, 2018, p. 15), o texto faz referências aos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e aqueles que não concluíram seus estudos no tempo desejado e silencia os igualmente excluídos LGBTQIA+. O mesmo documento também suprimiu de sua versão final os termos “gênero” e “orientação sexual”. Isso “[...] em tempos de triunfalismo conservador” (APPLE, 2006, p. 62), muito fala sobre o contexto em que o referido documento foi homologado (2017), marcado por ataques a importantes conquistas que minorias excluídas têm experimentado nos últimos anos e o avanço de pautas reacionárias que ameaçam conquistas civis e sociais, e a própria democracia. Entre as referidas pautas, destacamos a do movimento Escola Sem Partido, que defende a não inclusão das questões ligadas à sexualidade nos currículos. Contudo, essa ideia sofreu um duro golpe do STF¹⁹ em 2020, que considerou inconstitucional uma Lei em Alagoas inspirada no movimento.

Apple (2008) considera que as intenções ocultas dos currículos não são assim tão ocultas, como muitos de nós imaginamos. Esse silêncio nada inocente a uma minoria em um documento oficial reflete-se no cotidiano escolar e no fazer pedagógico. Um silêncio que, na prática, significa para as/os estudantes LGBTQIA+ a invisibilidade e termina por lhes impor o apagamento de suas identidades, de seu modo de existir no espaço da escola. Essa é uma das tantas formas de violência que a escola patrocina contra os sujeitos que destoam das normas hegemônicas de vivência da sexualidade. Esta pesquisa, ao investigar os PPC dos cursos em Edificações, Eletrotécnica e Informática, integrados ao ensino médio do *Campus*, *lócus* da pesquisa, evidenciou que a temática da diversidade sexual é ignorada nesses documentos. O Projeto Político Pedagógico Institucional²⁰ (PPPI, 2013) também silencia a temática da diversidade sexual em seu texto. Para Seffner (2009,

¹⁸ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim> . Acesso em: 09 set. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/404> . Acesso em: 07 de no. 2020.

²⁰ Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/arquivos/pppi.pdf/view> Acesso em: 17 ago. 2020.

p. 135),

As questões que dizem respeito à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade **devem constar claramente nos documentos oficiais da escola**, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Planos de Ensino e de Estudo etc. (grifos nossos).

Com efeito, a última versão do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAL²¹ (PDI, 2019) vem ao encontro do que o pesquisador recomenda. O referido documento pontua como um dos seus princípios, o “estímulo à cidadania e ao protagonismo social/coletivo de comunidades tradicionais e grupos afirmativos como os formados por negros, mulheres, LGBTQ+, pessoas com deficiência, entre outros” (PDI, 2019, p. 104). O texto ainda chama atenção para a necessidade do desenvolvimento em âmbito institucional de projetos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão que dialoguem com a questão da diversidade sexual e de gênero.

Apesar dos princípios norteadores que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), em seu Art. 6º, Parágrafo XI, indicarem orientação no sentido do “reconhecimento das identidades de gênero, [...]” (BRASIL, 2012, p. 3) e o referido documento ainda garante às instituições de ensino a autonomia para implementação dos projetos político-pedagógicos. A concretude dessa diretriz ainda não se materializou objetivamente nos PPC da instituição foco de nossa investigação, tampouco no PPPI. Tudo isso aponta para a necessidade da promoção dos espaços de discussão sobre a diversidade sexual e de gênero no currículo da Educação Profissional e Tecnológica no âmbito do *Campus* escolhido para o presente estudo.

A invisibilidade à qual temos nos referido não se restringe à letra dos documentos oficiais, mas atinge também os materiais didáticos que são distribuídos às escolas. As imagens postas nos materiais didáticos informam qual o lugar destinado às “[...] crianças pobres, negras e/ou Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 20). É a negação da existência de vidas que parecem não merecerem qualquer referência. Fontes (2009) em sua pesquisa afirma que não foram encontradas qualquer referência às relações

²¹ Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/aceso-a-informacao/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/arquivos/pdi-2019-2023-ifal-quadro-3.pdf/view> Acesso em: 15 ago. 2020.

homoafetivas e à diversidade sexual em cerca de 70% dos materiais didáticos distribuídos às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A relativa presença que as identidades LGBT têm alcançado nas últimas décadas na vida social, na política e nas artes, ainda não chegou às publicações destinadas às crianças e às/aos adolescentes das nossas escolas.

Todavia, a escola como espaço de resistência e de contradições, que também o é, tem procurado, por meio de iniciativas, mesmo que individuais e de forma esporádica, pautar essa temática. Merece registro nesse sentido, o projeto de ensino desenvolvido pelo professor de História Luiz Domingos do Nascimento Neto, em 2018, no *Campus* onde o estudo se realizou, nomeado como *Cine Diversidade*, em que uma das sessões-debate foi a diversidade sexual e de gênero. Atividade esta que não ficou imune às críticas por parte de alguns colegas docentes deste *Campus*. A figura 1, traz o cartaz de divulgação da referida atividade.

Figura 1: Arte de divulgação do Projeto *CineDiversidade* – 2018



Fonte: acervo pessoal do pesquisador.

Junqueira (2007) nos esclarece que é comum nos depararmos com estratégias discursivas que tentam desqualificar a necessidade de enfrentamento dessa questão no ambiente escolar.

Outro projeto de ensino que também colocou essa questão para reflexão na

instituição foi o projeto *Atualidades em Foco*²², coordenado por este pesquisador, no ano de 2019. Esse projeto intencionava discutir, junto às/aos estudantes, temáticas da contemporaneidade, e a questão da diversidade sexual e de gênero foi uma demanda das/os alunas/os participantes do projeto.

Vale também ressaltar iniciativas importantes no âmbito institucional, como a aprovação pelo Conselho Superior²³(Consup), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), em dezembro de 2017, da regulamentação do uso do nome social para estudantes e servidores/as que comportam as identidades sexuais transgêneras (transexuais, travestis), em consonância com o que determinou o Decreto Federal Nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Ações como esta indicam que a instituição tem procurado reconhecer em sua prática a diversidade sexual e de gênero que abarca os sujeitos que fazem parte de seus espaços de ensino e trabalho.

Em âmbito federal, no ano de 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos instituiu orientação no sentido de incluir no currículo escolar as temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual. O PNEDH, dentre outros objetivos, visava a fomentar a adoção de políticas públicas,

[...] em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros (BRASIL, 2007, p. 22).

Podemos observar que, nesse sentido, o PNEDH consegue avançar em relação à LDB de 1996 e os PCN no que tange à inclusão da questão da diversidade sexual nas matrizes curriculares.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com vigência até 2024, tem em suas diretrizes a orientação no sentido de erradicar todas as formas de discriminação e prevê ainda ações no sentido de combater qualquer tipo de preconceito ou discriminação no espaço da escola. Embora não haja menção explícita à questão da diversidade sexual e de gênero, subentende-se que o texto também se refira ao combate a esse tipo de discriminação. Acreditamos que, lacunas e silenciamentos em relação a essa temática nos ordenamentos legais não

²² Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/campus/palmeira/noticias/projeto-de-ensino-do-ifal-palmeira-e-selecionado-para-experiencia-beta-no-rs> . Acesso em: 20 ago. 2020.

²³ Disponível em: <https://www2.ifal.edu.br/noticias/aprovada-regulamentacao-do-uso-de-nome-social-no-ifal> . Acesso em 19 ago. 2020.

contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que problematizem questões dessa natureza e terminam por reforçar desigualdades, discriminação e violências no âmbito educacional.

Outro limite que dificulta a abordagem de questões relativas à diversidade sexual e de gênero na transversalidade curricular na EPT é a própria formação dos profissionais em Educação. Os PCN apresentam que “é necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (BRASIL, 1998, p. 84).

Ao fazermos um exercício de memória da nossa trajetória formativa e docente, inferimos que em vinte e dois anos de magistério, com atuação na esfera municipal, estadual, federal e na iniciativa privada, nunca participamos de formações e/ou discussões no âmbito das instituições de ensino que tratassem dessa temática. Simplesmente, elas nunca ocorreram, ou não chegaram ao nosso conhecimento.

Corroboram nosso testemunho os estudos de Vencato (2014, p. 29) ao afirmar que “[...] não é novidade nos cursos de licenciatura a ausência, para a formação de docentes, de subsídios que lhes proporcionem a construção de um arcabouço teórico-metodológico que lhes ajude a lidar com as diferenças”. Em nossa formação inicial, a temática da diversidade sexual ou mesmo da educação sexual não foi contemplada. Nossa pesquisa de campo, por meio da aplicação do questionário-perfil, mostrou que a abordagem dessa questão tanto na formação inicial quanto na continuada esteve ausente para a absoluta maioria das/os nossas/os colaboradoras/es do estudo. E esse conhecimento segue ausente no decorrer da carreira docente, pois, como aborda Ribeiro (2012, p. 10-11):

Apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não costumam dar a devida atenção às questões relativas a gênero e diversidade sexual em suas proposições para os sistemas de ensino e para a prática educacional cotidiana das relações escolares.

A apropriação desses saberes fica a cargo, na maioria das vezes, de uma decisão pessoal da/o profissional, se desejar elaborar tais conhecimentos para o desenvolvimento na sua prática pedagógica, uma vez que, as políticas públicas de formação de professores não dão conta dessa fragilidade formativa (RODRIGUES, BARRETO, 2013). Isso tem contribuído para que estes profissionais não tenham

acesso aos conhecimentos que têm sido produzidos academicamente acerca dessa temática nos últimos anos (ARAÚJO, 2018). Essa falta de qualificação docente no trato dessa questão termina ainda por produzir abordagens em sala de aula quase sempre contaminadas por questões de cunho moral e higienista acerca das sexualidades.

Apesar da existência de uma legislação que em certa medida contempla a temática da diversidade sexual, os sistemas educacionais por meio de silenciamentos, lacunas e omissões, continuam negando às/aos educadoras/es a qualificação devida para trabalhar de forma fundamentada essa questão. E esse descaso pedagógico, com uma dimensão significativa na formação da subjetividade de adolescentes e jovens, que é a sexualidade, distancia-se de um ideal de educação que busca considerar a formação dos sujeitos dentro de uma perspectiva holística.

Foi possível constatar, a partir do que alguns marcos legais colocam, que não é por falta de legislação que a temática da diversidade sexual ainda permanece ausente das discussões em muitos espaços escolares. Porém, apesar de a legislação educacional contemplar essa temática, não obstante as lacunas, como apontamos, o que se percebe ainda na prática pedagógica é um silenciamento em relação a esse tema por parte dos currículos, das escolas e das/os professoras/es. Para Louro (1997, p. 64), “o currículo ‘fala’ de alguns sujeitos e ignora outros”. Viana (2015, p. 17) aponta que “o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT”, naquilo que Freire (1987) vai denominar de cultura do silêncio, que se gera na estrutura opressora da sociedade, contribuindo dessa forma, para perpetuação das desigualdades no interior dos sistemas de ensino.

Concordamos que essa ‘ignorância’, à qual se referem as citações, nada tem a ver com uma postura de neutralidade em relação a essa temática, pois os silenciamentos têm muito a nos dizer. Apple (2008) pondera que aquilo que fica fora do currículo também serve a propósitos ideológicos. As escolhas feitas na prática escolar serão sempre políticas. A análise de Silva (2011, p. 10), nesse tocante, é sentenciosa: “[...] é preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. As vivências sexuais não normativas, assim como se dá nos diversos espaços da sociedade, também são excluídas dos saberes escolares. A não inserção da temática da diversidade sexual

e de gênero no âmbito curricular pode significar para a vida de estudantes LGBTQIA+, invisibilidade, negação de sua existência e o não enfrentamento da homofobia que têm marcado a vivência dessa comunidade no espaço escolar.

Consideramos que, ao ignorar o universo da diversidade sexual em suas práticas, a escola contribui para o estreitamento da cidadania e dos Direitos Humanos da população LGBTQIA+. Um currículo comprometido com a formação integral do sujeito deve levar em conta que a defesa dos Direitos Humanos se constitui em premissa para a inclusão de todas/os. Diminuir a distância entre teoria e prática ainda é um desafio quando se pensa na inclusão da diversidade sexual na transversalidade curricular na EPT. Apesar disso, lançar mão do conhecimento acerca da historicidade da construção das identidades sexuais não normativas pode ser um caminho que contribua para o embaralhamento de visões limitadoras acerca da sexualidade humana e das múltiplas manifestações da subjetividade.

4.2 A IDENTIDADE E A PRODUÇÃO DA DIFERENÇA

O conceito de identidade adotado neste trabalho filia-se aos estudos pós-estruturalistas (HALL, 2006; GIDDENS, 2002; SILVA, 2000; BAUMAN, 2005). Essa corrente de pensamento tem contribuído para se pensar acerca das identidades marginalizadas socialmente, no nosso caso, as identidades LGBTQIA+. Para essa abordagem “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. [...] somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (SILVA, 2000, p. 76). Relações estas, permeadas por valores, poderes, que hierarquizam umas identidades em detrimento de outras.

A alteridade sempre foi constitutiva da humanidade. Na Antiguidade clássica, tanto gregos quanto os romanos faziam questão de demarcar seu distanciamento em relação aos demais povos vistos como “bárbaros”, estrangeiros ou escravos. No medievo, onde a distinção se processava primordialmente pela via da fé, era fundamental afirmar a crença cristã em oposição ao infiel mouro/sarraceno. Já os habitantes do Novo Mundo, ao se depararem com os primeiros conquistadores europeus no século XV, viam-nos como seres de outro mundo. Por sua vez, os homens do Velho Mundo enxergavam tais populações como desprovidas da própria humanidade, necessitando do aval da Igreja para serem incluídos na categoria de humanos.

Nesse sentido, a emergência da identidade se processa no encontro com aquilo que não sou. Sem a presença do outro não é possível inferir a minha alteridade, a minha distinção. Meu eu singular só pode existir se reconheço o meu oposto – isso é um princípio de alteridade. Silva (2000) reflete que, em um mundo hipotético onde todos fossem iguais, a afirmação da identidade não faria qualquer sentido. A reflexividade é condição primária para o processo de construção identitário. Bauman (2005, p. 45), por seu turno, observa que a identidade é “a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja”. Portanto, os marcadores de diferenciação são estruturantes para formação da identidade e ocupam um lugar de centralidade. Quando assumo e afirmo minha diferença ante ao outro, marco meu lugar, imprimo minha marca. A expressão mais concreta disso é a/o filha/o que no processo de construção de sua identidade procura se distanciar das projeções oriundas de seus progenitores.

Apesar de a alteridade sempre marcar a trajetória humana, a questão da identidade da forma como a concebemos na atualidade só irá emergir com veemência na modernidade. A ideia da individualidade nasce na passagem da ordem feudal para a burguesa capitalista junto com os movimentos culturais e filosóficos como o Renascimento e o Iluminismo que colocam na figura do indivíduo uma centralidade que até então não existia. Hall (2006, p. 25) enfatiza que, neste período, se dá “o nascimento do indivíduo soberano”, e isso significou uma ruptura importante com a era medieval. O teocentrismo, característica central do medievo, é substituído pelo antropocentrismo da era moderna.

Porém, é sobretudo a partir da construção do Estado nacional moderno com suas fronteiras territoriais, sua língua nacional, seus símbolos e ritos que se enraíza o que chamamos na contemporaneidade de identidade. Uma identidade que, nas palavras de Bauman (2005, p. 26), emerge por meio “[...] de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade [...]”. As palavras do autor, portanto, nos faz pensar que a identidade e seu processo construtivo carrega em si um caráter artificial e arbitrário; sua construção está longe de ser um processo “natural”, constituindo-se em um empreendimento deliberado, arquitetado. Bauman (2005, p. 21) concorda que a identidade é “[...] algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir [...]”. No caso da identidade individual, essa construção começa a ser tecida antes mesmo de nascermos. Logo que os pais tomam consciência do

sexo do bebê, uma gama de discursos começa a ser produzida acerca da identidade que aquela nova vida deverá incorporar.

Porém, como trata Louro (2000, p. 17), “[...] os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades”. Sendo assim, a formatação da identidade é um processo dialógico entre mim e as/os outras/os; em que me construo a partir das minhas características pessoais, singulares, mas também pelas projeções exteriores que me são lançadas por intermédio dos laços que estabeleço com as/os demais e isso se dá dentro de um processo contínuo que se prolongará por toda a existência, pois “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2000, p. 97). Enxergamos nas palavras de Silva outro fundamento que alicerça a formação das identidades: seu caráter de incompletude. Enquanto existir, o sujeito estará em processo de construção de sua identidade; processo que só findará com sua morte.

Outro aspecto a ser considerado na formação das identidades é a sua plasticidade. Durante toda a vida assumimos várias identidades. Podemos ser o professor, a filha, o Carlos, a Carla, a médica... recorrendo às palavras de Ciampa (1987, p. 136) “[...] a identidade é posta sob a forma de personagem” a depender do momento, do espaço em que estamos inseridos, nos identificamos ou somos demarcados sob múltiplas identidades. A homogeneidade não cabe dentro dos vários papéis que cotidianamente representamos em nossas vidas. Endossando ainda este argumento, Simões e Facchini (2009, p. 33) lembram que

[...]identidades são pensadas em termos situacionais, relacionais e contrastivos; são afirmações de resposta política a determinadas conjunturas, articuladas a outras identidades em jogo, compondo uma estratégia de diferenças.

Somos, portanto, sujeitos possuidores de muitas diferenças e modos de ser e lançamos mão de variadas estratégias no cotidiano com o intuito de marcar essa alteridade e nos afirmar como seres ímpares. “A fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade não podem mais ser ocultadas” conforme aponta (BAUMAN, 2005, p. 22). Nossa identidade vai se transformando no contexto do tempo e espaço. Com o passar dos anos muda nosso corpo, nossa aparência, nossa voz. Surgem novos interesses, novos valores. Novas camadas de identidades se somam às já existentes num contínuo acumulativo de experiências que vão nos

transformando em novos sujeitos de novos tempos e contextos.

Por fim, um último pilar que estrutura nossa identidade e seu processo de produção é seu caráter histórico-político. Do sujeito que emerge do Iluminismo ao sujeito/a pós-moderno (HALL, 2006), as identidades se manifestam como resultado das condições históricas que as geraram. Para o autor, “[...] a identidade está profundamente envolvida no processo de representação” (HALL, 2006, p. 71). Portanto, as identidades não são neutras, uma vez que sempre expressam o modo como cada sujeito enxerga a existência e se posiciona socialmente. Por ser histórica, a identidade também é política. Impossível querer, nessa mesma direção, compreender a emergência das identidades nazifascistas no Entre guerras, fora das condições materiais históricas que as produziram no interior de algumas sociedades europeias naquele contexto político-ideológico polarizado; o feminismo como luta identitária, dificilmente, floresceria nas sociedades pré-industriais. Isso é um fenômeno gerado pela modernidade.

Ao nascermos, já dispomos de algumas marcas que nos acompanharão por toda nossa existência como a cor da pele, a origem familiar e a nacionalidade. No decorrer da vida outras se acrescentarão àquelas já pré-existentes como a língua, a religião, a orientação sexual, o gosto musical. Tais marcadores ao formarem o conjunto das características físicas, sociais e culturais que compõem o sujeito é o que se denomina de identidade.

O processo de produção das identidades será sempre incompleto e conflituoso: sou produzido, mas ao mesmo tempo me produzo. É o que Ciampa (1987) identifica como pressuposição e re-suposição. Os limites impostos pela biologia, pela sociedade e pela cultura são imensos. Porém, as possibilidades de sermos quem quisermos ser também estão postas e dependerá, em boa medida, da coragem e ousadia, dentro das margens de manobra de cada sujeito na construção e afirmação como ser ímpar.

Contudo, essa produção identitária se torna ainda mais desafiadora quando envolve aspectos da subjetividade humana mergulhados em tabus e preconceitos como é o caso das identidades subalternizadas, especificamente, as identidades sexuais divergentes das normas hegemônicas: as identidades LGBTQIA+.

4.2.1 A construção das identidades homossexuais

Praticada em diversas sociedades desde os mais remotos tempos, só que com denominações variadas como sodomia, pederastia, uranismo ou vício italiano (RICHARDS, 1993), a invenção da homossexualidade nos termos que a concebemos na atualidade só se dará na segunda metade do século XIX, quando a expressão passa a ser utilizada pela primeira vez nos discursos científicos. Discursos estes, que a partir da Medicina, da Antropologia e da Psicanálise, no início do século XX, passam a patologizar a identidade homossexual. Fry (1985, p. 66) aponta que “[...] com a mudança do status da ‘homossexualidade’ de pecado para ‘doença’, abre-se a possibilidade de cura”. Não era mais a religião que buscava explicações para o “problema” da inversão sexual, isso ficaria a cargo de uma nova autoridade que, fundamentada no racionalismo e na “verdade” comprovada, tinha, desde então, a última palavra sobre a questão.

É a partir desse momento que se passa a reivindicar um modo próprio de ser e estar no mundo que incluía a alteridade na orientação sexual do sujeito. Para Foucault (1988, p. 44), “[...] agora o homossexual é uma espécie”. A produção de uma identidade homossexual começava a ser gestada mediante os dispositivos discursivos que a produziram. Nesse sentido, Foucault (1988, p. 42), em sua obra *História da Sexualidade I*, referindo-se à construção dessa identidade nesse período, ainda acrescenta que

[...] nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre.

A partir das observações do autor, percebe-se que a agenda da sexualidade considerada desviante, que antes restringia-se mais à intimidade de cada sujeito, entra agora na ordem do dia, nos discursos que tencionam desvendá-la; mais que isso, imprime-lhe uma marca. Reforçando ainda esse argumento, Simões e Facchini (2009, p. 39) ponderam que, “[...] parece razoável considerar que aqueles médicos e seus predecessores, ao produzirem sua compreensão, lançaram as bases do que viria a se desenvolver como uma nova identidade sexual e social”.

Identidade esta que começava a se colocar no mundo a partir de discursos produzidos exteriormente a seu respeito. Discursos estes sempre conferindo à pessoa homossexual um alto grau de negatividade. Contraditoriamente a isso,

Foucault (1988, p. 95) lembra que “a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua “naturalidade” e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico”. Uma vez “inventado” esse sujeito via-se agora na contingência de reivindicar e marcar sua presença no mundo a partir da alteridade que o produziu.

O século XIX, portanto, inaugura o nascimento da homossexualidade como a concebemos hoje. “[...] o que antes eram práticas, condenadas em algumas sociedades e naturalizadas em outras, passaram a caracterizar um ‘desvio de personalidade’ e um sujeito, uma pessoa homossexual” (BERTOLINI, 2014, p. 99). A partir daí essa prática precisará ser esmiuçada, estudada e explicada pela Biologia, Psicanálise, Medicina e Antropologia.

No caso do Brasil, as identidades homossexuais, assim como se deu na Europa e nos Estados Unidos, passa a ganhar uma maior visibilidade no imaginário social a partir do século XIX. Imprensa, legislação e Medicina lançam seus discursos de saber/poder (FOUCAULT, 1988) sobre estes sujeitos. James Green, em sua obra *Além do carnaval* (2000, p. 63), indica que no final do século XIX e primeiras décadas da República, as imagens produzidas pela mídia acerca dos homossexuais estavam sempre carregadas de estereótipos e preconceitos. Elas giravam em torno da representação de uma figura como sendo, afeminado, prostituto, desequilibrado e passivo. O autor ainda pontua que nesse período, a prática homossexual no Brasil embora fosse descriminalizada, existia uma vigilância cerrada por parte das autoridades do Estado no intuito de coibi-la socialmente. Contudo, seus praticantes sempre encontravam vias de escape nos espaços mais diversos da cidade como praças, cinemas e pensões, onde pessoas interessadas nos encontros clandestinos podiam exercer o seu desejo.

No campo dos discursos médico-legais, Green diz não ser muito diferente, nesse contexto, o que se pensava a respeito das pessoas que buscavam prazer com alguém do mesmo sexo. Doente, pervertido, imoral, degenerado eram as classificações mais recorrentes para essa prática, naquilo que Foucault (1988, p. 99), denominou como sendo a “[...] psiquiatrização do prazer”. As ciências daquele momento afirmavam que “existia uma associação entre raça, crime e homossexualidade – segundo estudos da época” (GREEN, 2000, p. 208). Nesse contexto, Trevisan (2000, p. 175) reforça que “a nova ordem que a normatização higiênica instaurou utilizava o cientificismo para exercer um controle terapêutico que

substituísse o antigo controle religioso". Outros fatores, como condição social baixa, de acordo com a mentalidade da época, também poderiam induzir a essa prática. Usando um termo contemporâneo, operava-se a interseccionalidade entre raça, classe e orientação sexual para assujeitar essas identidades.

Todos os dispositivos discursivos para entender o sujeito que tem seu desejo orientado para o mesmo sexo, estarão ancorados na premissa da heterossexualidade como norma universal, natural e válida para todas/os. A identidade homossexual passa a definir o ser. Exemplo disso é o que podemos constatar nesta passagem de um discurso perito médico-legal no século XIX:

[...] A própria morfologia permite seu reconhecimento: a configuração das nádegas, o relaxamento do esfíncter, o ânus afunilado ou, então, a forma e a dimensão do pênis confirmam a filiação à nova espécie. Monstro na nova galeria dos monstros, o pederasta mantém uma estreita relação com o animal; em seus coitos, ele evoca o cão. Sua natureza acaba por associá-lo ao excremento; ele vai à procura do fedor das latrinas [...] (TARDIEU, 1995, apud BORRILLO, 2010, p.66).

A partir de então, uma nova "divindade", as ciências, passariam a ter a primazia de definir qual identidade sexual seria considerada "normal" ou "patológica", e, claro, os devidos meios para tratá-la. É aquilo que Borrillo (2010) vai chamar de homofobia clínica, prática esta, ainda não abandonada inteiramente na atualidade por parte de alguns psicólogos que insistem em patologizar a homossexualidade, ancorados em fundamentalismos religiosos²⁴.

Bissollotti, Cruz e Souza (2013) também chamam atenção para a importância que teve o amadurecimento da ordem capitalista de produção no processo de formação das identidades gay/lésbica. Para os autores, valores como liberdade, igualdade e privacidade difundidos pela ordem burguesa, junto com uma certa emancipação trazida pelo recebimento de salários, desloca a centralidade da produção de bens da família para o indivíduo, proporcionando assim o desenvolvimento de uma identidade pessoal mais autônoma e independente. Contraditoriamente, é esta mesma ordem capitalista quem produzirá os mecanismos necessários para reprimir e patologizar essa identidade em ascensão (TOITIO, 2017). Afinal, como bem pontua o mesmo autor, nunca existiu "[...] um capitalismo não cego às hierarquias de gênero e de sexualidade" (TOITIO, 2018, p. 191).

²⁴ Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/sao-pessoas-atravesadas-por-questoes-morais-e-religiosas-que-carregam> Acesso em: 05 de set. 2020.

Contudo, alguns desses valores impressos pelo desenvolvimento capitalista também servirão de base para emergência de novas identidades culturais, políticas e sexuais no contexto da pós-modernidade.

Enfim, o que se pode afirmar, é que a formação das identidades homossexuais durante o século XIX e início do XX, estiveram assentadas nas marcas da abjeção que as produziram. Esses sujeitos em suas subjetividades carregarão em seus corpos e suas mentes, a culpa, o desvio, o desprezo por parte da sociedade e a baixa autoestima, resultados de um dolorido processo de negação. Mudar essa história se constituía em um desafio para essas novas identidades.

4.2.2. Do gay ao Queer: política, orgulho e afirmação

O período histórico correspondente ao pós-guerra, a segunda metade do século XX, que recebe por parte de alguns teóricos das Ciências Sociais variadas denominações: Hall (2006) chama-o de Modernidade tardia; Giddens (2002) prefere nomeá-lo de Alta modernidade; já Bauman (2005) cunhou-lhe a expressão Modernidade líquida ou Sociedade do consumo, questionará os modelos universais até então estabelecidos.

Essa fase de desenvolvimento do capital, sobretudo a partir da década de 1980, é marcada por grandes alterações no processo de produção de mercadorias, via a reestruturação produtiva (ANTUNES, 2006). A revolução Técnico-Científica-Informacional, provocada pelo grande desenvolvimento da alta tecnologia, inseriu o mundo industrializado na Terceira fase da Revolução Industrial. O rígido modelo fordista de produção será profundamente alterado com o desenvolvimento da informática, das telecomunicações, da eletrônica e da robótica. O processo de automação nas fábricas, dispensará boa parte da mão de obra operária; o trabalhador flexível, multitarefa, agora tomará o lugar do operariado fordista, especializado na realização de uma só atividade; o emprego para toda vida agora será coisa do passado (ANTUNES, 2006).

Todas estas mudanças não mexeram apenas com os processos de produção de mercadorias. Elas alteraram também as relações sociais, políticas, culturais; a noção de tempo e espaço. A aceleração do processo de globalização econômica não transporá apenas as fronteiras geográficas. As identidades, sejam elas quais forem, também serão atravessadas pela dúvida, como diria Hall (2006), pelo deslocamento. Giddens (2002, p. 33) lembra que “a percepção de que o ambiente

social e natural estaria cada vez mais sujeito ao ordenamento racional não se verificou”. Descobre-se que as ciências não são tão neutras assim, como o Positivismo advogava. O conhecimento que produziu a cura para muitos males da humanidade foi o mesmo que gerou a bomba atômica e introduziu o caos.

Nesse sentido, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7). O tempo da insegurança e das incertezas entrava em vigor. A partir de então os binarismos do tipo burguesia/proletariado, masculino/feminino, brancos/negros, estruturantes das mentalidades modernas, entram em crise, diante das novas demandas que emergiram. É nessa direção, pautada pelos deslocamentos que “a fragmentação, a indeterminação e a intensa desconfiança de todos os discursos universais ou (para usar um termo favorito) "totalizantes" são o marco do pensamento pós-moderno” (HARVEY, 2008, p.19). A dúvida passa a ocupar status de centralidade nesta nova ordem. É nesse contexto que as novas identidades encontram espaço para se afirmarem.

Esse cenário traçado será propício para que os movimentos identitários nos Estados Unidos e na Europa, como o movimento feminista, o movimento negro, os movimentos homossexuais, dentre outros, se fortaleçam, trazendo consigo suas pautas políticas (MISKOLCI, 2012). A partir desse momento, estes grupos passam a encampar lutas pelo reconhecimento de sua existência e de suas identidades, ao mesmo tempo em que colocam em prática uma agenda que visa ao alargamento da sua condição cidadã.

No terreno das identidades sexuais, que é aquilo que mais nos interessa, a pós-modernidade começa a produzir uma série de novas abordagens no campo das Ciências Humanas e Sociais. Em 1949, a filósofa francesa Simone de Beauvoir escreve *O Segundo Sexo*, que se tornará uma espécie de “bússola” do feminismo, ao afirmar que o ser mulher é resultado de uma construção social, não biológica. (BEAUVOIR, 1980). Com isso, Beauvoir põe em xeque as noções ancoradas no essencialismo biologizante como definidor último do gênero. A escritora procurou evidenciar na sua obra o papel da cultura na produção do estereótipo da feminilidade dócil e servil e a condição de subordinação que isso acarretava para a existência das mulheres, educadas para atenderem aos desejos masculinos. Beauvoir condicionou a existência do feminino à cultura. Não existe o ser mulher

fora da cultura. A filósofa se tornaria uma referência para os movimentos feministas das décadas posteriores, a chamada segunda onda do movimento.

O papel que o movimento feminista desenvolverá na segunda metade do século XX será de crucial importância para ressignificar o feminino. O feminismo trará como pautas centrais a liberdade, o respeito e a dignidade e não apenas para as mulheres, como assertivamente infere Hall (2006, p. 45):

[...] ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

Já Rago (2012, p. 42) nos informa que “assim como outras correntes de pensamento, a teoria feminista propunha que se pensasse a construção cultural das diferenças sexuais, negando radicalmente o determinismo natural e biológico”. É este movimento que vai inserir as mulheres na história, nas palavras da autora. Segundo ela, “feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam de si, [...]” (RAGO, 2012, p. 40). No século XX as mulheres conquistaram o direito à existência. São elas que passam a falar de/por si.

Em sua obra, *O Diário de um Hermafrodita* (1982), Michel Foucault inicia o texto com uma provocação que daria o tom acerca das identidades sexuais na pós-modernidade: “Precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?” (FOUCAULT, 1982, p.1). Esse questionamento vem para confundir os discursos até então produzidos sobre o que é certo e errado em termos de identidades sexuais. Sendo assim, ao desnaturalizar e ao mesmo tempo politizar os corpos e a sexualidade, Foucault (2012) provocou um mal-estar no interior das identidades sexuais hegemônicas quando afirmava que:

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de mais instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1988, p. 97).

Com isso, Foucault expunha o caráter histórico e político da sexualidade como um dispositivo discursivo de manutenção do poder e de privilégios. O mesmo Foucault ainda advogava a respeito da possibilidade de se viver “[...] o limbo feliz de uma não-identidade, [...]” (FOUCAULT, 1982, p. 6). Desse modo, a não definição de

uma identidade sexual perene trazia a possibilidade do desejo transitar pelos caminhos que o corpo e a mente indicassem.

Butler (2003) posteriormente irá aprofundar essa discussão em seus estudos ao formular o processo de desconstrução das performances de gênero na década de 1990. Por meio de suas pesquisas, a filósofa norte-americana conclui que as performances de gênero não estão necessariamente ligadas ao sexo biológico, mas se constitui em um processo centrado na cultura por meio de muita coerção e violência. Segundo a autora, “[...] o gênero é culturalmente construído: não é nem o resultado casual do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2003, p. 24). Os diferentes modos de ser masculino ou feminino vai depender dos estímulos que recebemos desde a mais tenra idade. Portanto, os binarismos homem/mulher, hétero/gay são categorias criadas de forma arbitrária e artificialmente, objetivando perpetuar as desigualdades entre os sexos e a manutenção do *status quo* de uma heterossexualidade compulsória sob um manto de uma pretensa “naturalidade”.

Os pensamentos de Foucault e Butler, nas últimas décadas do século XX, ao problematizarem acerca das identidades sexuais universais hegemônicas, questionando uma linearidade entre sexo e gênero, contribuíram para a projeção de outras possibilidades identitárias no campo das sexualidades até então colocadas às margens do social e do próprio movimento homossexual. Novos contornos no tocante ao feminino e masculino emergem. Para Butler, o feminino não é exclusivo da mulher, nem o masculino é prerrogativa do homem (BUTLER, 2017). Diante disso, os movimentos feminista e gay/lésbico se viram na contingência de repensar seus modelos identitários e incluir outras categorias. Nessa perspectiva, Louro (2000, p. 21) indica que

[...] na medida em que várias identidades — gays, lésbicas, queers, bissexuais, transexuais, travestis — emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta, a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais.

Corroborando esse mesmo argumento, Simões e Facchini (2009, p. 53) salientam que:

Gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuais perturbam as convenções, normas e hierarquias estabelecidas em torno do sexo biológico, da identidade de gênero e da orientação sexual, convidando-nos a reavaliar a sexualidade como um arco mais amplo e

diversificado de possibilidades.

O modelo vigente da mulher biológica, branca e de classe média, que combatia a opressão da sociedade patriarcal e lutava por emancipação, que ancorou as lutas feministas até a década de 1970, sobretudo nas economias centrais do mundo capitalista, não mais atendia à heterogeneidade das identidades sexuais que os tempos pós-modernos evidenciavam. Os eternos binarismos que estruturavam as identidades sexuais entraram em crise. Outros sujeitos reivindicam legitimidade em suas existências.

É nessa direção que o movimento feminista ao postular outro *status* para o feminino, ressignificando-o, positivando o ser mulher, irá contribuir para o surgimento do movimento homossexual. Sempre associados às mulheres em suas identidades, os homossexuais masculinos foram vítimas recorrentes do machismo estrutural e do preconceito. Nesse sentido, o empoderamento feminino contribuiu para que outras identidades sexuais igualmente marginalizadas historicamente emergissem. Inspirados no protagonismo das mulheres, os homossexuais também iniciaram uma luta por respeito, visibilidade e existência.

Simões e Facchine (2009) pontuam que os primórdios do movimento gay e lésbico começam na Europa no início do século XX e intencionam abolir a criminalização da homossexualidade, que até então vigorara em vários países daquele continente.

Já nos Estados Unidos, continuam os mesmos autores, o ativismo gay começa se firmar a partir da década de 40, porém, ainda estava centrado na luta contra a criminalização da prática homossexual, ao mesmo tempo em que teciam uma imagem mais palatável da homossexualidade junto à sociedade norte-americana (SIMÕES; FACCHINE, 2009). Assim sendo, nos seus primórdios, a produção das identidades homossexuais não se desvincilharam do padrão da cis heteronormatividade como padrão de comportamento.

O final dos anos de 1960 nos Estados Unidos vai ser marcado por uma virada na luta pela afirmação de uma identidade gay/lésbica. A revolta de Stonewall, um bar gay invadido pela polícia em uma batida de rotina, revoltou os frequentadores do local: gays, lésbicas, travestis e drag queens. O modo truculento como os policiais agiam levou os clientes a enfrentarem a polícia com pedras e garrafas, seguidos de protestos nos dias posteriores. Nascia ali o 'gay power'. Esse movimento terá uma

importância ímpar para a consolidação das identidades LGBTQIA+ e a luta pela cidadania, dignidade e pelo respeito a essa população historicamente invisibilizada e segregada. Simões e Facchine (2009, p. 45) observam que,

Para estes, "ser gay" deveria ser completamente diferente de "ser homossexual". Não dizia respeito a uma preferência ou orientação sexual determinada, mas equivalia, antes, a um modo de vida eroticamente subversivo.

Um modo próprio de se apresentar no mundo a partir de uma identidade sexual não-hegemônica passa a reivindicar sua legitimidade. Essas novas identidades procurariam a partir desse momento positivar, por meio da ação política, suas marcas, seus desejos, sua existência. Foi diante desse contexto que "[...] o movimento gay transformou o homossexual de (inventado) sujeito clínico, em sujeito de desejo e sujeito político" (SOUSA FILHO, 2009, p. 103). O orgulho gay entrava em cena.

O Brasil só conheceu o florescimento do movimento LGBTQIA+ em sua forma mais organizada, em meados da década de 1970, o que Trevisan (2000, p. 335) vai classificar como sendo "um retardado começo". O movimento homossexual nasce no Brasil "remando contra a maré". De um lado, combatendo a direita reacionária, de outro enfrentando uma esquerda nitidamente homofóbica, que acusava o movimento de estar dividindo a luta do proletariado (TREVISAN, 2000, p. 344). O autor ainda esclarece que o movimento começa a se estabelecer por aqui principalmente depois do processo de anistia política promovido pela Ditadura Civil-militar. Ao retornarem do exílio, intelectuais trouxeram para cá vários movimentos das chamadas "minorias", como o movimento feminista, negro, ambiental e o homossexual. É também neste contexto que surge o primeiro jornal dedicado à causa LGBTQIA+ no Brasil e o primeiro grupo de ativismo gay.

Esse movimento, inicialmente, congregava gays e lésbicas. Estas, posteriormente formaram um núcleo autônomo e exclusivamente feminino. Trevisan (2000) informa que o machismo reinante no interior do movimento fez com que as lésbicas passassem a se organizar separadamente dos gays e construíssem uma pauta própria de lutas. As opressões que recaem sobre esse segmento LGBTQIA+ vão muito além da sua orientação sexual. O recorte de gênero, infelizmente, produz preconceito e a discriminação sobre os corpos lésbicos. No entendimento de

Nogueira (2020, p. 131) “como acontece com a forte presença da LGBTfobia em outros movimentos sociais, as múltiplas desigualdades sociais não deixavam de atravessar o movimento, trazendo-lhe outros conflitos e dilemas”. São contradições que a comunidade LGBTQIA+ precisa enfrentar.

Facchini (2002) nos indica que a emergência do movimento homossexual no Brasil na década de 1970, primeiramente esteve ligado à necessidade de politização dessas identidades sexuais e uma maior visibilidade desses sujeitos naquele contexto. Os espaços que esses grupos ocupavam, segundo a autora, ficavam mais restritos aos “guetos”, o que contribuía por reforçar um lugar de marginalidade para essas identidades e terminava por dificultar a formação de uma consciência de sua condição de opressão. Nesse sentido, as palavras de Freire (1987, p. 107) aconselham que “[...] assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”. Portanto, produzir oportunidades para que os sujeitos possam reelaborar os dispositivos opressores é condição primária para o exercício da libertação. Assim sendo, a década de 70 do século XX, marca a emergência do movimento gay e lésbico no Brasil, naquilo que é chamado de primeira onda desse movimento (FACCHINI, 2002).

Para Simões e Facchine (2009), estabelecem-se dois modelos de identidades homossexuais vigentes na época: o hierarquizado – bicha/bofe, ativo/passivo; e o igualitário – relação entre dois homens sem o rótulo de ativo/passivo, em detrimento da posição ou do papel nela desempenhado. Ressaltam, no entanto, que a prevalência do primeiro modelo daria o tom às identidades homossexuais. Nesse sentido, essas identidades herdaram as marcas do modelo opressor. Em alinhamento com esse pensamento, Miskolci (2012) chama atenção para o fato de que é o modelo ancorado na heteronormatividade²⁵ quem dita, na maioria das vezes, as regras das relações afetivas, inclusive, nos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. Desvincular-se, portanto, do binarismo estruturante das relações heterossexuais constitui-se uma tarefa que nem mesmo as relações homoafetivas isentam-se. Gays e lésbicas normativos podem ser, e alguns até são, agentes

²⁵ O autor explica que a heteronormatividade tem como base “[...] a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida” (MISKOLCI, 2012, p. 15). Nessa perspectiva, tende-se a seguir um modelo mais centrado na norma da heterossexualidade.

promotores da heteronormatividade. Em outros termos, o que o autor tenta nos alertar é que todas/os nós, em alguma medida, estamos implicados no regime de normalização.

Já nos anos de 1980 no Brasil, o movimento vai conhecer um certo arrefecimento dessa primeira onda, diante da realidade imposta pela chegada da Aids e seu poder de desmobilização da liberação sexual (FACCHINI, 2002). Na visão de Trevisan (2000), esse esfriamento do movimento nessa década esteve relacionado também com um processo de cooptação política e disputas pelo poder no interior do MHB – Movimento Homossexual Brasileiro. No entanto, a epidemia terminou também, criando fortes laços de solidariedade, luta e união na comunidade homossexual, para seu enfrentamento, o que fortaleceu seus traços identitários e contribuiu para o alargamento da cidadania desse segmento. Nessa mesma direção, para além da questão identitária, na compreensão de Veras (2015, p. 199), “[...] com a Aids, a sexualidade passou a mostrar sua dimensão política”. Reforçando essa ideia, Trevisan (2000) aponta como efeito positivo produzido pela doença, a visibilidade que esta trouxe para a questão da homossexualidade e sua luta pelos direitos da população LGBTQIA+.

Facchini (2002) informa que nos anos 90 do século XX, o MHB passa por um reflorescimento. Nesse contexto, fundam-se diversos grupos gays/lésbicos fora dos grandes centros urbanos do Sudeste, especialmente no Nordeste do país. Além da luta empreendida por essas associações em torno da conquista de direitos, a ação política dessas entidades teve um papel importante para que o estado brasileiro começasse a desenvolver políticas públicas no enfrentamento do HIV/Aids. Trevisan (2000, p. 36) considera que a década de 1990 foi significativa para o movimento, pois foi nesse momento em que “[...] começou a preponderar a ideia da visibilidade, ou seja, a vantagem política de se mostrar socialmente assumido [...]”. A diversidade sexual e de gênero passava a ganhar cada vez mais espaços nas publicações, cinema, programas de televisão e nas artes em geral. Ser guei²⁶ parecia estar na “moda”. Toda essa visibilidade desembocaria na primeira Parada do Orgulho LGBTQIA+ de São Paulo no final dos anos 90 em sua luta pelos direitos das minorias sexuais.

É também a partir dos anos 1990 que o MHB, incorporará em seus quadros,

²⁶ Palavra usada por Trevisan (2000), para traduzir o vocábulo inglês “gay”, atribuindo uma certa brasilidade à expressão.

grupos de travestis e transexuais, ampliando, desse modo, o arco íris das identidades sexuais e suas bandeiras de luta. Nesse contexto, surgem alguns grupos como a Associação de Travestis e Liberados (Astral) e Associação das Travestis do Ceará - ATRAC (VERAS, 2015). Esse período inaugura o que o autor vai denominar de a “travesti cidadã”. A agenda política desses grupos se justificava diante das opressões específicas que marcam a existência desse segmento identitário-sexual, atravessada por preconceitos e discriminações potencializadas, diante de sua condição de afrontamento radical ao binarismo cis-gênero.

Os anos 2000, no contexto brasileiro, principalmente a partir da chegada ao poder de um governo alinhado às esquerdas, as organizações ligadas a defesa dos LGBTQIA+ conseguem estabelecer um diálogo mais estreito com o Estado e pautar uma agenda que inaugura algumas conquistas importantes para esse segmento (NOGUEIRA, 2020). Em 2004, foi criado pelo governo federal o programa “Brasil sem Homofobia”, com políticas públicas voltadas para a comunidade LGBTQIA+, envolvendo ações de vários ministérios. Na esteira dessas conquistas em 2011, via STF, aprovou-se a união civil homoafetiva. Nogueira (2020, p. 142) ainda acrescenta que “as políticas federais impulsionavam a criação de políticas LGBT e de legislações proibindo a discriminação em âmbitos estaduais e municipais”. A ampliação da cidadania para estas pessoas toma cada vez mais concretude.

Assim sendo, o ativismo gay/lésbico, tanto globalmente quanto no Brasil, desempenhou um papel análogo ao movimento feminista para a “[...] construção de uma identidade que possibilitasse um sentimento de pertencimento e resistência frente às violências sofridas” (BISSOLOTTI; CRUZ E SILVA, 2013). É a partir da organização política que os homossexuais, pouco a pouco, abandonam o “gueto”, buscam cada vez mais visibilidade e iniciam a luta pela legítima existência e necessário respeito.

Como já pontuamos, os pensamentos de Foucault e Butler, no final do século XX, desestabilizaram os modelos binários das identidades sexuais. As ideias destes e de outros pensadores serviram de alicerce para o florescimento dos Estudos de Gênero e da Teoria Queer, produzindo no campo das sexualidades hegemônicas muitos questionamentos, inclusive, no movimento gay, lésbico e feminista. Santos Filho (2012) esclarece que esse pensamento rejeita uma normalização imposta pelas identidades sexuais rígidas, além de refutar a própria ideia de identidade. O queer é o que não deseja ser dito; pois ele não é, está.

A epistemologia desta abordagem considera que as sexualidades ultrapassam os limites biológicos e se fundam principalmente na cultura, concorrendo assim, para desnaturalização do gênero, visto até então como uma extensão do sexo biológico. E elas são fluidas, cambiantes, podem mudar no decorrer da existência de um sujeito. O modelo gay ou lésbico, branca/o, de classe média e assimilacionista²⁷, construídos nas primeiras décadas do movimento homossexual, era agora insuficiente para um arco-íris de possibilidades identitárias que se apresentava. Por que assumir uma identidade sexual fixa se tem-se a alternativa de transitar pelas muitas veredas do desejo? Os polos do hétero/homo, masculino/feminino, gay/lésbica começaram, com isso, a ruir. Louro (2001, p. 546) concorda que neste período “a política de identidade homossexual estava em crise e revelava suas fraturas e insuficiências”. Considerar outras identidades sexuais que se apresentavam, diferentes dos modelos estabelecidos, era um desafio para o movimento homossexual.

A política da identidade, desenvolvida até então, passou a ser criticada pela perspectiva queer, ao passo que esta deixava de fora certos sujeitos que não faziam parte de um pretenso modelo identitário de homossexualidade, então hegemônico, construído pelo movimento gay e lésbico (FURLANI, 2009, p. 312)

A partir desse momento, outras possibilidades identitárias no campo das sexualidades passam também a reivindicar sua legitimidade. Green (2000, p. 253) esclarece que “novas noções de identidades sexuais e de gênero surgiram, colocando em xeque a polaridade entre homens ‘verdadeiros’ e bichas efeminados”. O não-binário, a mulher e o homem trans, o pansexual e tantas outras categorias que ainda seriam e serão socialmente apresentadas representam a diversidade por que hoje é reivindicada em pautas identitárias de gênero e de diversidade pela comunidade LGBTQIA+.

Os desafios para produção das identidades sexuais tidas como abjetas²⁸ no

²⁷ Para Louro (2001, p. 544), “a política de identidade praticada durante os anos 70 assumia um caráter unificador e assimilacionista, buscando a aceitação e a integração dos/das homossexuais no sistema social”. Esse tipo de postura política buscava uma inserção dos homossexuais na sociedade, por meio da assimilação de comportamentos considerados adequados e aceitáveis no meio social, evitando, dessa forma, o conflito com as normas da heterossexualidade. Na análise de Oliveira (2017, p. 172), em diálogo com o pensamento de Louro (2001), “ao empreender uma luta contra a homofobia, especialmente contra a patologização da homossexualidade, o movimento gay incorporou modelos higienizantes de comportamento a fim de promover uma inclusão sanitizada dos homossexuais que serviria de modelo para os demais”.

²⁸ Sob a ótica heterossexista e normativa, “o abjeto é algo pelo qual alguém sente horror ou repulsa

contexto da pós-modernidade são imensos e, nesse sentido, Castro (2019) nos adverte para as armadilhas do sistema capital hodierno, quando este, por meio de muitos artifícios, procura transformar as identidades em mercadoria, cooptando as lutas identitárias em favor de um consumo frívolo e impedindo a emancipação dos sujeitos historicamente subjugados. O maior compromisso do liberalismo sempre foi com a liberdade do capital e não dos corpos (TOITIO, 2018). O “*Black is beautiful*”²⁹ ou o “*Pink Money*”³⁰, podem, por vezes, tornar-se estratégias mercadológicas maquiadas de aceitação e liberdade sem um compromisso maior com mudanças estruturais que apontem na direção de uma equidade ou igualdade entre os sujeitos, “e assim se garante que os excluídos sejam incluídos para continuarem a ser excluídos”, como bem nos alerta (BENTO, 2014, 166). É preciso estar atentas/os a tais discursos e/ou manobras mercadológicas.

A pós-modernidade, assim como fez nas várias dimensões da existência humana, imprimiu às identidades sexuais seu caráter líquido, escorregadio, amorfo. No âmbito das identidades LGBTQIA+, o leque de possibilidades identitárias continua aberto, desafiando a inteligibilidade dos binarismos que insistem em permanecer. Afinal, entender como pode ser possível a existência de um homem sem falo ou uma mulher desprovida de vulva requer um empreendimento cognitivo que muitos preferem não exercitar. Permanecer no conforto do preconceito parece ser bem mais cômodo para uma grande maioria. Contudo, construir espaços no interior do processo educativo, onde se possa problematizar essas construções identitárias, constitui-se recorrentemente como um desafio para a educação do século XXI, cuja escola não pode continuar se eximindo de tal tarefa.

como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (MISKOLCI, 2012, p. 40). Esse sentimento normalmente é mais direcionado às identidades sexuais que estão inscritas em torno das transgeneridades, como as travestis e transexuais, mas pode também atingir homens gays que concordam sexo-gênero (cisgênero) mais afeminados e mulheres lésbicas masculinizadas.

²⁹ (Negro é lindo). Slogan usado pelo movimento negro norte-americano na década de 1960 com o objetivo de desconstruir a imagem negativa em torno da estética negra. O alisamento do cabelo e clareamento da pele faziam parte destes esforços no intuito de positivar a figura do/a negro/a socialmente.

³⁰ (Dinheiro rosa). Remete à capacidade de consumo que a comunidade LGBTQIA+ possui. Nesse sentido, muitas marcas procuram associar sua imagem e seus produtos ao universo da diversidade sexual e de gênero.

5 SOBRE ACHADOS E REFLEXÕES: O QUE NOS DIZEM

Esta parte do trabalho é dedicada à análise dos resultados da pesquisa a partir da aplicação dos instrumentos. Inicialmente nos debruçamos sobre a análise dos questionários-perfis, aplicados às/aos estudantes, técnicos-assistenciais e docentes. Posteriormente, são discutidos os dados obtidos por intermédio das rodas de conversa com estudantes e o corpo técnico-assistencial. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados do questionário de satisfação, este respondido pelo segmento estudantil e o pessoal técnico-assistencial.

Os instrumentos de coleta de dados se constituem como estratégias metodológicas essenciais para que o pesquisador possa mensurar suas hipóteses, seu problema de pesquisa. Nesse sentido, a escolha das ferramentas adequadas aos objetivos propostos pode facilitar o trabalho de quem pesquisa. A eleição dos questionários e das sessões de rodas de conversa para este estudo procuraram seguir essa direção. As questões levantadas por meio dos questionários foram pensadas no sentido de extrair dos/as participantes respostas que pudessem fornecer subsídios aos objetivos do estudo.

Como já indicado na parte metodológica deste trabalho, optou-se pela análise de conteúdo com base em Bardin (1977), para proceder à análise dos dados. Uma vez de posse das respostas dos questionários e das falas das Rodas de conversa, partiu-se para a fase da pré-análise, seguindo aqui os passos de Bardin (1977). Para a autora, esse é um primeiro contato que o pesquisador estabelece com os dados ainda em sua forma bruta. É a fase de organização, depuração do material com vistas à análise. Nesse momento, processou-se uma leitura flutuante do material, a escolha dos documentos que entrariam na análise, com o objetivo de identificar o que poderia ser pertinente às hipóteses e aos objetivos da pesquisa.

O passo seguinte foi acompanhado da exploração do material, com a escolha das categorias de análise que emergiram a partir dos instrumentos. Bardin (1977, p. 119) lembra que a categorização consiste em “[...] uma representação simplificada dos dados brutos”. Portanto, um resumo sintetizado do que se pretende discutir. Posteriormente, procedeu-se à interpretação dos dados colhidos. Para nossa análise, optou-se pela categorização temática com base em critérios semânticos. Por fim, procede-se à fase do tratamento dos dados por meio das inferências e das interpretações.

Inicialmente, a análise voltou aos questionários-perfis, aplicados aos estudantes, aos colaboradores integrantes do corpo técnico-assistencial e aos docentes.

5.1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO-PERFIL

Os questionários-perfis, elaborados de forma semiestruturada, assentaram-se em três pontos: dados pessoais, dados profissionais e a temática LGBTQIA+ no contexto escolar. O objetivo, principalmente do último tópico, foi averiguar, junto aos segmentos participantes do estudo, algumas questões pertinentes ao nosso objeto de estudo: a diversidade sexual e de gênero na transversalidade curricular. O grupo das/os técnicos-assistenciais que respondeu ao questionário e aceitou participar do estudo é composto por duas pedagogas, duas técnicas em assuntos educacionais e duas assistentes sociais. Com o intuito de manter o anonimato das pessoas, adotamos o código “TAS” para referenciar suas falas.

O segmento estudantil que respondeu a este instrumento, foi formado por sete colaboradoras/es maiores de idade, estudantes das 4ª séries dos cursos de Informática e Edificações do ensino médio integrado. O código adotado para se referir a esse segmento no trabalho é “EST”. Já o público docente que respondeu ao questionário é integrado por cinco professoras/es da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que aceitaram colaborar com o estudo, cujo código utilizado é “DOC” para tratarmos das respostas advindas desse grupo. Esse recorte para o segmento docente, justifica-se pela maior possibilidade dessa área do conhecimento em pautar no currículo problemáticas da natureza que envolvem nossa investigação.

O Quadro seguinte apresenta as categorias e subcategorias que elegemos, a partir da aplicação dos instrumentos de coleta de dados para análise, segundo os pressupostos da análise temática, de acordo com o que é proposto por Bardin (1977).

Quadro 1: Categorias de análise

Categorias	Subcategorias
Gênero e sexualidade	Conceitos sobre diversidade sexual e de gênero; educação para sexualidade.
Currículo e formação	Formação inicial e continuada; currículo oculto; currículo e diversidade sexual e de gênero; legislação e currículo.
Discursos e práticas LGBTfóbicas	Violência psicológica, simbólica e institucional; estereótipos e estigmatização; LGBTfobia e educação.
Diversidade sexual e família	Saída do “armário”; aceitação ou rejeição da orientação sexual por parte da família.
Mundo do trabalho	Trabalho e direito; os sentidos do trabalho; mercado de trabalho e população LGBTQIA+.

Fonte: Autor, 2021.

O gênero é a performance social do sexo (BUTLER, 2015). São as expectativas que o/a outro/a espera de nós, em conformidade com nosso sexo biológico. Bento (2011, p. 553) esclarece que “o gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada”. Ele é sempre reiterado pela cultura. Tanto para o homem quanto para mulher, são projetadas performances de gênero, antes mesmo do seu nascimento. Nesse sentido, um item, relativo aos dados pessoais do segmento técnico-assistencial, não poderia deixar de merecer atenção de nossa parte: todas as pessoas que responderam ao referido instrumento são do sexo feminino e adotam como identidade de gênero também o feminino. Funções como as exercidas pelas nossas colaboradoras no âmbito da escola, são tradicionalmente ocupadas pelo sexo/gênero feminino, o que denota a generificação³¹ de algumas atividades laborais, historicamente.

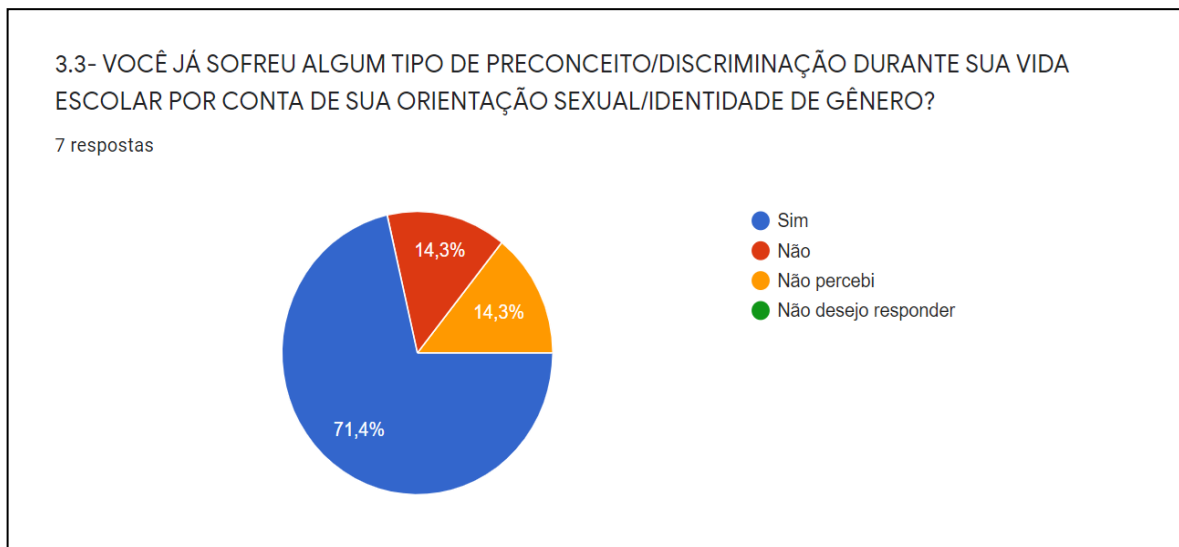
Ainda dentro da categoria gênero, outro dado que nos chamou atenção e que merece uma reflexão foi o relativo à questão do preconceito e da discriminação em virtude da orientação sexual ou identidade de gênero das participantes. Vale ressaltar que entre as que responderam ao questionário, 83,3% se declaram heterossexuais e 16,7% bissexuais. 100% das respostas negaram ter sofrido qualquer tipo de preconceito ou discriminação em suas vidas, por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Inferimos que, a autodeclaração dentro

³¹ O termo remete às expectativas sociais que são lançadas sobre os sexos biológicos (BUTLER, 2000): meninos jogam futebol, meninas brincam de casinha; mulheres serão professoras, homens cientistas. Para a autora, “a categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: [...]” (BUTLER, 2000, p. 110) e os sujeitos que escapam a essas categorias sofrem as devidas sanções do meio social.

de uma performance de gênero social ligada ao seu sexo biológico termina por blindar a existência dessas pessoas de preconceitos e discriminações. Por outro lado, causou-nos estranhamento, o fato de mulheres afirmarem não padecerem dessa forma de preconceito. Em diálogo com as participantes nos círculos de Rodas de conversa, nos foi esclarecido que se tratou de uma incompreensão conceitual dos termos.

Mesmo considerando-se o equívoco por parte das participantes do segmento técnico-assistencial em suas respostas, quando a mesma questão foi colocada para o segmento estudantil, o resultado foi em direção diametralmente oposta. Vale pontuar que todas/todos os/as selecionados/as no universo estudantil manifestam a orientação sexual LGBTQIA+. O Gráfico 1 a seguir é elucidativo quanto a esse aspecto.

Gráfico 1: Preconceito e discriminação (segmento estudantil)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021³².

Nesse aspecto, 71,4%, ou seja, 2/3 correspondentes às respostas dadas pelos participantes afirmaram já ter sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação em sua vida escolar por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero. A única exceção foi uma/um estudante que não assume publicamente essa orientação sexual e se distancia aparentemente do tipo mais evidente que se possa enquadrar em uma identidade LGBTQIA+. Essa/esse recebe o privilégio da suposta “heterossexualidade”, que funciona como uma espécie de escudo anti preconceito.

³² A aplicação desse instrumento de coleta de dados (questionário-perfil) com esse segmento ocorreu no mês de fevereiro de 2021.

O testemunho trazido pelas/pelos participantes relaciona-se diretamente com o que Ramos (2017, p. 17) comprova em seu trabalho: “A homofobia é uma das violências mais recorrentes no espaço escolar, e não se constitui apenas de violência física ou mesmo explícita, muitas são veladas, por meio de pequenas formas de segregação e exclusão”. Foi isso que uma/um participante expressou em seu testemunho em uma conversa informal: “eu reconheço que sofri de forma indireta e só percebi alguns meses depois”. Por vezes, a sutileza com que ocorre o ato, passa despercebido aos olhos da vítima, carecendo de tempo para ser reelaborada.

No que concerne à postura tomada pela instituição escolar diante da LGBTfobia sofrida por estas/estes estudantes, grande maioria nos informou que a escola não tomou qualquer tipo de atitude mediante os episódios ou, se tomou, isso não chegou ao conhecimento das vítimas. A mensagem apresentada pelas/pelos participantes nos revela que a escola ignorou a violência sofrida por estes sujeitos, além de ter desperdiçado uma oportunidade de problematizar essa questão no espaço escolar. Esse tipo de postura pode ser enquadrado como um tipo de violência institucional. A comunidade escolar caminhou no sentido contrário ao que recomenda Junqueira (2009, p. 35) diante de uma problemática dessa natureza:

Na escola, o trabalho voltado a problematizar e a subverter a homofobia (e outras concepções preconceituosas e práticas discriminatórias) requer, entre outras coisas, pedagogias, posturas e arranjos institucionais eficazes para abalarem estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades e das relações de forças.

Lamentavelmente, a oportunidade perdida só serve para perpetuação da impunidade, ao tempo em que legitima as estruturas que reproduzem a LGBTfobia no interior da instituição escolar. A escola que se pretende inclusiva, decididamente precisa assumir uma outra postura diante dessa realidade. Um ensino comprometido com a transformação social dos sujeitos por meio de uma “pedagogia engajada necessariamente valoriza a expressão do aluno” (HOOKS, 2013, p. 34).

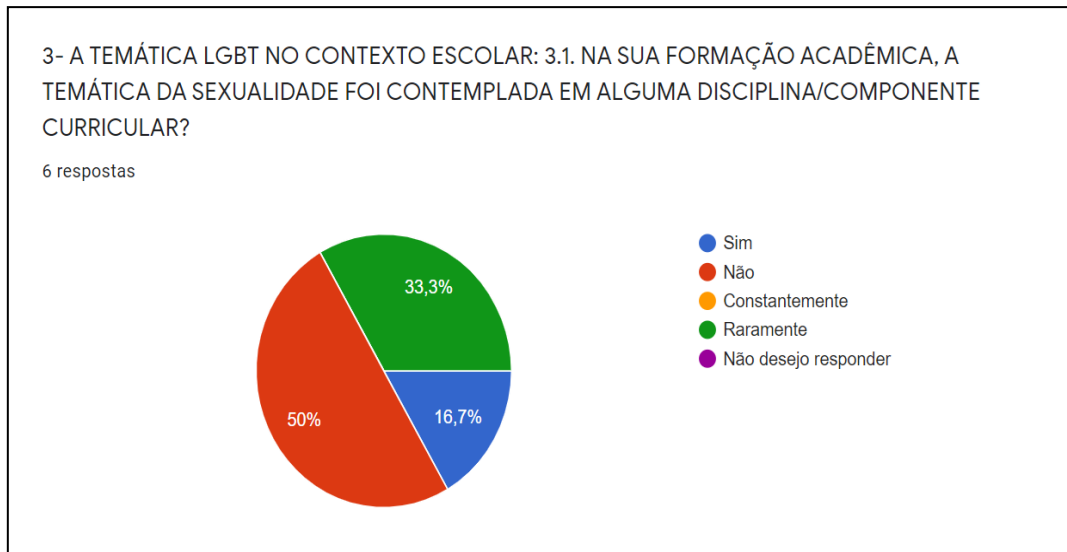
Na perspectiva trazida pelas respostas do segmento técnico-assistencial, a heterossexualidade goza historicamente de uma condição de privilégio e de naturalidade (LOURO, 2009). Para a autora, instâncias diversas, como a família, a escola e a igreja se juntam para garantir esse *status*. Aquilo que é tido como natural e hegemônico fica confinado ao conforto de sua condição. A mesma autora, contudo,

nos instiga a “[...] desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 1997, p. 63). Não sendo contumaz problematizar aquilo que nos é informado como normal, natural. No entanto, essa “normalidade” é quase sempre construída sobre a perspectiva da “anormalidade” inferida a tantos outros sujeitos que não se enquadram em uma orientação sexual tida como desejável e correta. Isso termina por produzir uma hierarquização em relação às identidades sexuais prevalentes. Estas são, acima de tudo, desejadas, incentivadas, naturalizadas pelas diversas instâncias sociais. Enquanto outras são tomadas como desviantes, errôneas e que precisam ser explicadas, compreendidas. Não se buscam as causas da heterossexualidade. Esta não precisa ser justificada.

As representações da heterossexualidade como modelo nos materiais didáticos e a quase negação das relações homoafetivas nestes mesmos materiais (BERTOLINI, 2014) naturalizam uma identidade sexual em detrimento de outra. Saviani (2011, p. 15) considera que o “[...] currículo é tudo o que a escola faz [...]”. Acrescentaríamos: e também o que não faz. Sim, a exclusão de certos saberes nem sempre é inocente e desinteressada. Apple (2006), nessa mesma linha de pensamento, argumenta que os arranjos curriculares extrapolam as questões técnico-metodológicas. O chamado currículo oculto, nomeado pelo próprio Apple (2008), e que corresponde aos valores, símbolos, normas e comportamentos incentivados ou reprimidos pela cultura escolar, são agentes formadores da subjetividade dos sujeitos. Ensinam, educam, conformam. Ao não abordar em seus programas de ensino a diversidade sexual e de gênero, a escola contribui para a cultura da LGBTfobia e a perpetuação das desigualdades.

Os dados trazidos por meio da aplicação deste instrumento às/aos docentes e ao corpo técnico-assistencial nos fizeram reafirmar aquilo que a revisão de literatura já vinha apontando: o descaso que os currículos impõem à questão da diversidade sexual e de gênero, tanto na formação inicial quanto na continuada. Os gráficos seguintes vêm reforçar o que argumentamos:

Gráfico 2: Currículo e diversidade sexual (pessoal técnico-assistencial)



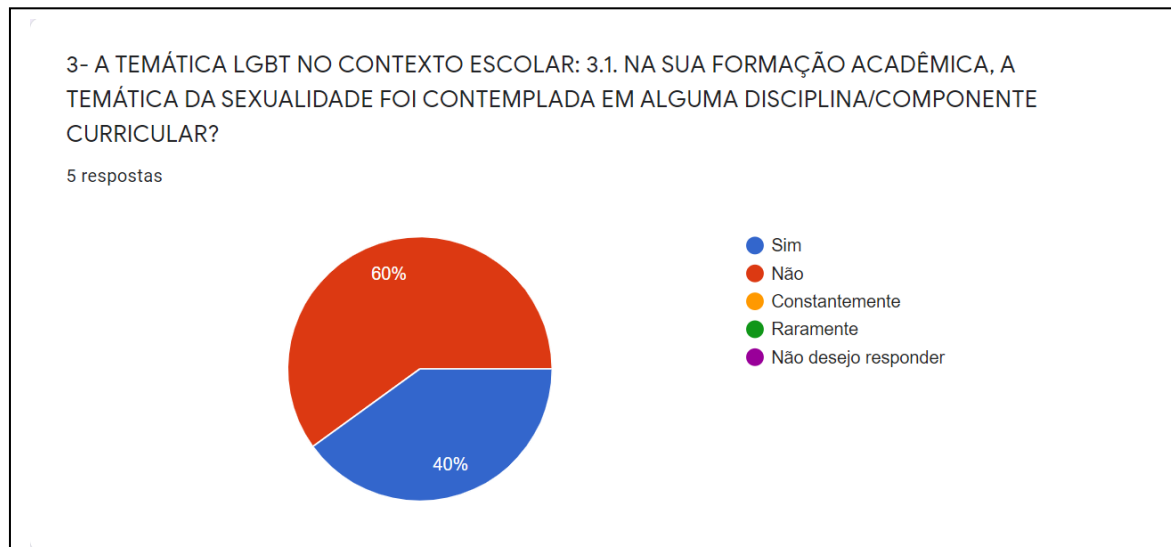
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.³³

Se tomarmos como base o “não” e o “raramente” teremos um percentual de 83,33% das respostas caminhando na direção de uma ausência quase que total das questões ligadas ao universo das sexualidades na formação acadêmica das nossas colaboradoras. Nessa perspectiva, Junqueira (2007, p. 66) alerta para o fato que “[...] na formação inicial de profissionais da educação, não são abordados temas relativos à promoção da cultura de reconhecimento da diversidade e o respeito à livre expressão afetivo-sexual e identitária de gênero”. São falhas na base da formação acadêmica que terminam por produzir um tipo de profissional pouco qualificado no trato com questões que perpassam as subjetividades dos sujeitos em formação e que por vezes, buscam na instituição escolar um direcionamento para suas angústias, medos e insegurança. Afinal, o processo da educação integral ultrapassa os limites técnicos-instrumentais.

O Gráfico 3 indica que, no caso das/dos docentes, é possível perceber que uma minoria (40%) teve a temática da sexualidade abordada em sua formação inicial.

³³ A aplicação desse instrumento de coleta de dados (questionário-perfil) com esse segmento ocorreu no mês de outubro de 2020.

Gráfico 3: Currículo e diversidade sexual (docentes)

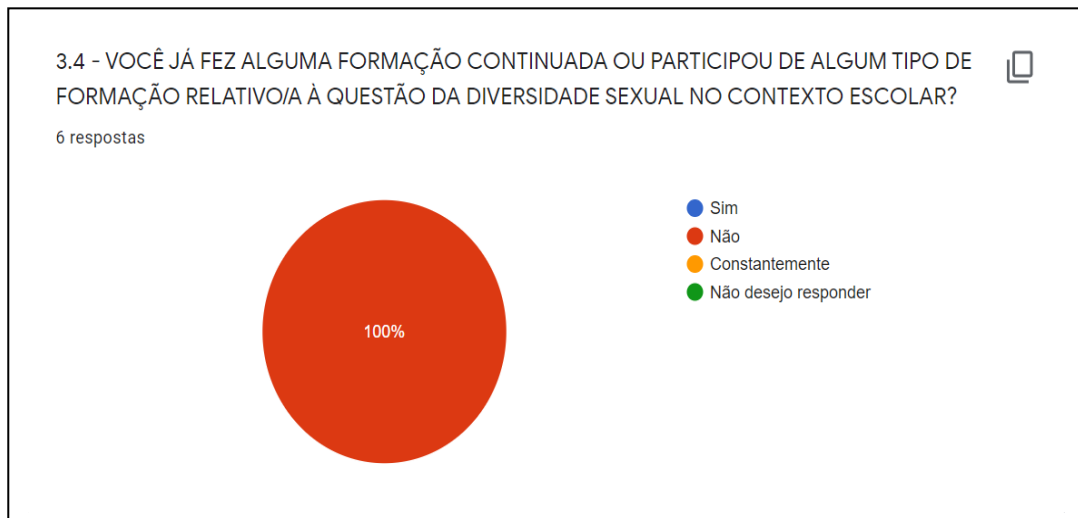


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Embora ainda se trate de um universo reduzido, é significativo perceber que, ainda timidamente, essa é uma questão que já passa a fazer parte dos cursos de formação de professoras/es. Incluir no currículo da formação inicial de profissionais da educação, notadamente o segmento docente, temas que envolvem aspectos atinentes às subjetividades dos sujeitos mostra que a academia tem caminhado para uma direção que vai além da formação instrumental.

Os próximos Gráficos (4 e 5) visaram sondar tanto do corpo docente, quanto do pessoal técnico-assistencial, como tem sido a formação continuada destas/destes profissionais em relação à temática da diversidade sexual e de gênero na escola.

Gráfico 4: Formação continuada e diversidade sexual (pessoal técnico-assistencial)

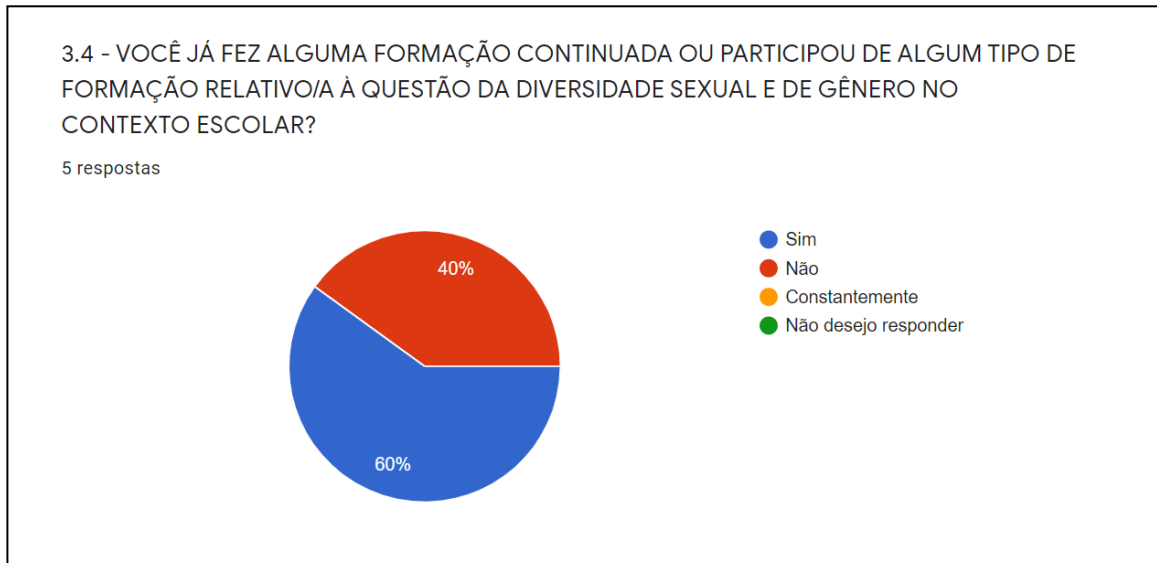


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como o Gráfico 4 nos informa, das seis respostas dadas, todas foram negativas. Nenhuma das nossas participantes teve até o momento em suas trajetórias de formação continuada qualquer tipo de curso que viesse preencher essa lacuna deixada na base de sua formação. Isso, para um grupo de profissionais, como já indicamos anteriormente, que lida diretamente com esse tipo de demanda junto ao universo estudantil, é preocupante. Apesar de toda uma postura de acolhimento em relação à questão da diversidade sexual e de gênero que tais profissionais demonstraram durante os ciclos de Rodas de conversa, é importante pontuar que só isso não dá conta da complexidade que envolve essa temática. É preciso mais que boa vontade para lidar com um tema delicado e envolto em valores éticos, morais e religiosos.

Acreditamos que, oportunizar para estas/es servidoras/es, cursos de formação continuada que venham suprir essa carência formativa, passa diretamente por um compromisso ético-político com uma educação comprometida com o enfrentamento das desigualdades que nos constitui enquanto sociedade. Nesse sentido, as Rodas de conversa puderam contribuir para a ampliação do conhecimento em relação à temática, junto às participantes da pesquisa.

Gráfico 5: Formação continuada e diversidade sexual (docentes)

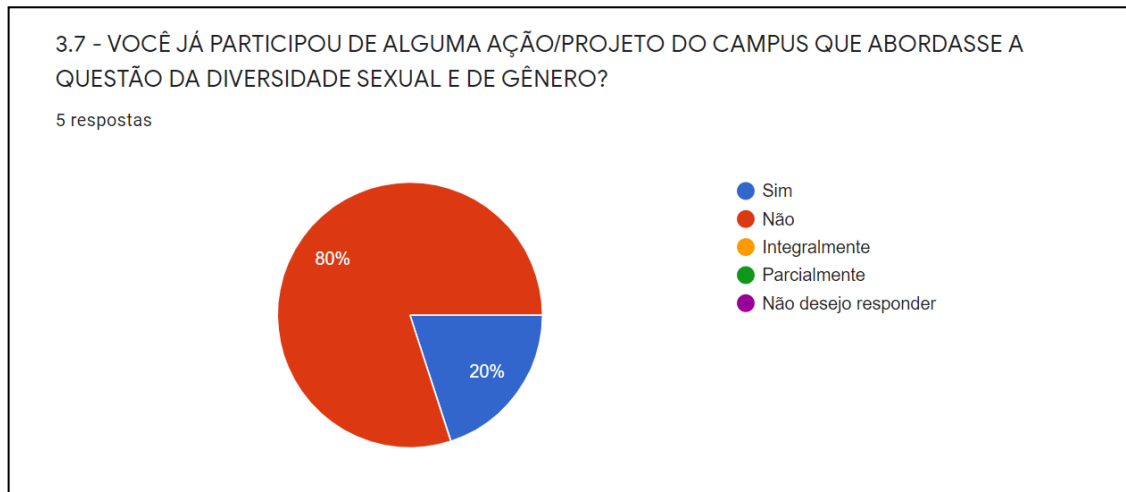


Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nesse aspecto, o Gráfico 5 mostra que um percentual maior de docentes (60%) tem tido algum tipo de formação continuada que envolve a diversidade sexual e de gênero. Um aspecto importante em relação a essa pergunta, que infelizmente não contemplamos, seria saber das/dos participantes quem patrocinou esse tipo de formação, se a instituição ou foi uma iniciativa de caráter individual. Contudo, consideramos que esse universo que respondeu positivamente, já indica uma mudança de postura em relação a busca por fundamentação teórica que envolva essa questão.

No entanto, como aparece no Gráfico 6, a seguir, 80% dessas/es profissionais afirmaram nunca ter participado no *Campus* de atividades pedagógicas que envolvesse essa temática. O que denota, na nossa análise, o caráter individual e pontual com que a questão é tratada na escola, uma das nossas hipóteses levantadas para o estudo. É preciso avançar para além do mês em que se discute a homofobia e a diversidade sexual e de gênero (RAMOS, 2017, p. 44). Essa questão não deve ficar restrita apenas ao mês de junho, momento em que se celebra o orgulho LGBTQIA+. Esse dado, também evidencia que não existe uma articulação na instituição, centrada em um currículo interessado em problematizar questões inerentes à LGBTfobia no espaço escolar. Mudar a direção desse caminho nos parece ser um passo importante para o processo de inclusão das identidades LGBTQIA+ no âmbito da escola.

Gráfico 6: Participação em ações/projetos (docentes)



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Para fins de triangulação de dados, foi possível observar que, tanto para o corpo docente quanto para o segmento técnico-assistencial, existe uma carência em sua formação no que tange à temática da diversidade sexual e de gênero no contexto do currículo. Já para formação continuada, a situação que nos foi apresentada pelo corpo técnico-assistencial consegue ser ainda mais preocupante, conforme sinalizou o Gráfico 4. Para as/os docentes, percebe-se uma melhoria nesse aspecto da formação continuada, embora ainda incipiente, na nossa avaliação.

A julgar pelo que nos foi apresentado pelas respostas, a pouca ou mesmo nenhuma formação continuada, colocada pelas/pelos participantes do estudo, decorre do aparente fato de sua inexistência no contexto da EPT no âmbito do Ifal. Não se pode afirmar que elas nunca ocorreram, contudo, endossamos, nessa direção, que em nossa trajetória como docente da rede, em 16 anos, jamais tivemos informações sobre qualquer iniciativa institucional que contemplasse essa temática em suas ações de caráter formativo.

Nesse sentido, Apple (2008, p. 96) alerta para o fato de que “[...] o próprio corpo do conhecimento escolar – o que se inclui e o que se exclui, o que é importante e o que não é – também serve a um propósito ideológico”. Nessa acepção, Furlani (2009) considera essa exclusão essencial para assegurar uma identidade sexual normativa e hegemônica. O currículo se mostra a serviço da manutenção de um *status quo* heteronormativo e excludente. Trazendo para reflexão, mais uma vez, Apple (2008, p. 82), que nos indaga: “[...] por que alguns significados sociais e não outros são usados na organização da vida escolar?”.

Perguntamos: a que/quem serve a não inclusão dessa temática nas formações iniciais e continuadas? Certamente, essa prática não contribui para o processo de enfrentamento das desigualdades sexuais e de gênero no interior dos sistemas de ensino e que tem produzido violências das mais variadas formas (BORRILLO, 2010; ABGLT, 2016; BRASIL, 2018), na vida dos sujeitos que destoam na sua forma de vivência da sexualidade.

Junqueira (2009) chega a afirmar, com base em pesquisa da UNESCO, que em algumas regiões do país, quase metade dos/das docentes confessaram não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula. Essa falta de formação, termina por produzir consequências danosas à prática pedagógica. Para alguns docentes, a possibilidade de abordar temáticas atinentes à sexualidade na escola é capaz de gerar um verdadeiro pavor, como a situação relatada pela técnica em assuntos educacionais, participante de nossa investigação, conforme o Quadro 2 mostra:

Quadro 2: Dificuldade em abordar a temática da sexualidade em sala de aula

Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade/ Currículo e formação	Educação para sexualidade.	Técnicos-assistenciais
<i>“Eu já vi em ambiente escolar, [...] que alguns colegas faziam o possível para não chegar a parte do conteúdo do livro didático que abordava o corpo humano e a sexualidade, por que não sabia como tratar. Alguns chegavam, inclusive, a pular essa parte do livro.” (TAS. 4).</i>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A experiência colocada pela fala da participante nesse sentido, nos faz refletir acerca da nossa própria trajetória formativa como professor que comporta uma identidade LGBTQIA+. A imersão propiciada pela presente pesquisa nos fez enxergar quão carente era nosso conhecimento diante dessa questão. Nossa frágil fundamentação teórica sobre a temática foi revelada e nos permitiu enxergar como a carência de formação sobre questões dessa natureza limitam o trabalho pedagógico. Para superação desse cenário, Junqueira (2009, p. 34-35) indica que:

[...] é inquestionável a importância de medidas voltadas a oferecer, sobretudo a profissionais da educação, diretrizes consistentes; a incluir de modo coerente tais temas na sua formação inicial e continuada; bem como a estimular a pesquisa e a divulgação de conhecimento acerca da homofobia, da sua extensão e dos modos de desestabilizá-la.

E tudo isso, passa necessariamente por um compromisso político, que

instituição e docentes precisam assumir diante da questão. Compromisso este que no nosso entendimento deveria começar por pautar essa discussão de forma sistemática nos currículos e no direcionamento de políticas de formação continuada dirigidas à todas/todos as/os profissionais envolvidas/os nos processos de formação.

Ainda na perspectiva do currículo, a resposta apontada pelo segmento estudantil neste quesito vem a contemplar uma de nossas hipóteses levantadas para o estudo: a forma pontual com que é tratada a temática da diversidade sexual limita-se a componentes curriculares das humanidades na Formação Geral. Quando se pede para que as/os estudantes indiquem outro componente curricular fora da base da Formação Geral que trabalhe esse tema, elas/eles não o fazem. 57,1 indicou que essa questão é raramente abordada de maneira formal no *Campus* atualmente; 28,6% preferiram não responder e outros 14,3% deram resposta afirmativa, indicando que essa abordagem aparece apenas no ensino de Sociologia.

Na direção das respostas oferecidas por nosso público estudantil, Rios (2009, p. 53) argumenta que “dentre tais expressões discriminatórias, a homofobia é aquela menos discutida e a mais controversa”. Nota-se, diante das respostas trazidas pelas/pelos estudantes, que predomina no espaço escolar uma certa negação a essa temática. Ao aceitar o convite para participar do estudo, uma/um estudante exclamou de forma aliviada: “Não consigo expressar a minha alegria!”. Já uma/um outra/o confessou: “Estou ansioso para o início”, referindo-se aos ciclos de Rodas de conversa. Isso nos aponta para a solidão que a população LGBTQIA+ vivencia no interior da escola em relação aos espaços de discussões sobre questões que dizem respeito à sua existência.

Como já pontuado anteriormente, a não obrigatoriedade da inclusão dessa temática na matriz curricular permite que essa discussão fique inteiramente a cargo da atitude individual de cada docente. Nessa perspectiva, acreditamos que o tratamento tangencial de discussões sobre a diversidade identitária sexual se constitui em um entrave à inclusão plena das/dos estudantes inseridas/os no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, uma outra hipótese levantada para esse estudo. Para uma/um estudante, participante do estudo, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Importância da temática LGBTQIA+ em sala de aula

Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade/ Currículo e formação	Educação para sexualidade/currículo oculto/violência psicológica	Estudantes
<p><i>“A escola é um ambiente de desenvolvimento social que tem uma grande influência sobre nós. Com o passar dos anos desenvolvemos ideias e características que pegamos do ambiente escolar. Se o tema fosse trabalhado seria uma certeza que seria um grande passo para a causa de conscientização. Ajudaria na socialização dos jovens LGBT dentro das escolas, nós nos sentiríamos mais seguros. (EST. 2).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A fala da/do participante reforça a ideia da potência que os saberes escolares possuem na vida das/dos estudantes e no processo de formação de valores desses sujeitos. Dialoga também com o pensamento de Vencato (2014, p. 20) que enxerga o espaço da escola como um lugar privilegiado para se pensar a diferença como possibilitadora dos processos de inclusão, pois “[...] é justamente o reconhecimento das diferenças que pode propiciar que a educação escolar seja efetivamente igualitária e democrática”. Reconhecer que as diferenças, invés de ameaçar, podem se constituir em oportunidades de aprendizados e de crescimento.

Já a parte final da transcrição da fala da/do estudante toca diretamente na subcategoria da violência psicológica e acena-nos ainda para o medo e a insegurança que marcam a existência das identidades LGBTQIA+ que ocupam os espaços das instituições escolares. Por outro lado, o não enfrentamento desse tema de forma mais incisiva e sistemática no currículo ajuda a perpetuar visões binárias acerca da sexualidade humana, ao tempo em que favorece a manutenção de preconceitos e a LGBTfobia entre as/os discentes, docentes e corpo técnico-administrativo da instituição (JUNQUEIRA, 2009). Ao não se discutir essa temática, ou fazê-la pontualmente, a inclusão da diversidade sexual e de gênero fica comprometida.

Defendemos o papel problematizador que uma educação de caráter emancipatório deve ensejar na vida de suas/seus estudantes, em que se busque pensar as relações de classe, gênero e etnia como a preconizada pelos princípios que norteiam a EPT (BRASIL, 2007). E é perseguindo esse caminho que a escola pode se constituir em um espaço privilegiado para o processo de desconstrução de preconceitos, de transformações. No entanto, isso passa diretamente por “[...] duas coisas que são fundamentais: informação e abordagem” (BERTOLINI, 2014, p. 43).

Sem as ferramentas adequadas fica difícil para uma/um profissional entrar numa seara delicada como a que envolve aspectos ligados à subjetividade dos sujeitos, marcada por tabus e valores religiosos, como a sexualidade. Segurança, fundamentação teórica e tato, são caminhos que devem ser observados nessa abordagem. As/os docentes participantes da pesquisa apontam a importância da inclusão dessa questão nos currículos para a formação de valores democráticos e inclusivos, conforme o Quadro 4:

Quadro 4: Currículo e valores

Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade/ Currículo e formação	Educação para sexualidade/currículo oculto	Docentes
<p><i>“É fundamental como temática que complexifica a construção da cidadania, contribuindo para a valorização da diversidade, do respeito às diferenças sociais, e desmitificação de preconceitos e estereótipos historicamente construídos.” (DOC - 5).</i></p> <p><i>[...] a Educação desempenha um papel fundamental, possibilitando esclarecimentos sobre a temática, a quebra de paradigmas, de estereótipos, de preconceitos, o respeito às diferenças, enfim, a luta por uma sociedade mais justa, inclusiva e sem discriminação. (DOC - 3).</i></p> <p><i>“Acho importante, pois os nossos discentes necessitam de espaços de diálogo, onde haja informação e quebra de preconceitos” (grifos nossos) (DOC - 2).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Espaços que precisam ser fomentados, oportunizados no plano institucional. Incluir essa questão no PDI, como se deu recentemente no Ifal, já indica uma mudança de direção. Porém, acreditamos que se precisa avançar institucionalmente no sentido de construir políticas de formação continuada que atendam a essa demanda. Nesse sentido, pesquisas que abordem o tema, como a que nos propusemos desenvolver, vêm contribuir para um debate fundamentado em aspectos atinentes a tal temática.

Uma das questões semiestruturadas posta para o questionário dirigido às/aos participantes foi colocada da seguinte forma: “Qual a sua opinião acerca da inserção da temática da diversidade sexual nos currículos escolares”. As falas das/dos participantes neste item foram direcionadas no sentido do respeito às diversas formas de vivência da sexualidade, que a inclusão dessa temática tem a possibilidade de produzir, uma vez trabalhada nos programas curriculares dos

espaços formativos na EPT. Um/uma das/dos participantes no segmento TAS pontuou:

Quadro 5: Currículo e inclusão

Categoria	Subcategoria	Segmento
Diversidade sexual e família/Currículo e formação	Educação para sexualidade/currículo oculto	Técnicos-assistenciais
<p><i>“Considero ser urgente a inserção desta temática na grade curricular, pois entendo a escola como um espaço formador de sujeitos sociais e nesse sentido, esta temática já tão reprimida no meio familiar e em tantos outros espaços sociais precisa ser discutida cada vez mais cedo, com crianças, adolescentes e jovens, para que informados, sejam multiplicadores do respeito às diferenças e à diversidade, para que assim possamos construir uma sociedade mais democrática e equânime, onde a livre expressão prevaleça. (TAS – 1) (grifo nosso).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nossa/nosso participante chama atenção para o fato do silenciamento que permeia as discussões em torno da sexualidade, e sobretudo da diversidade sexual, nas diversas esferas sociais. Como já discutimos anteriormente, essa questão, envolta em muita ignorância e moralismos, encontra poucos espaços para problematizações. Seguindo essa linha de raciocínio, Louro (1997, p. 139) expõe que “[...] a ignorância sobre a homossexualidade é, seguramente, uma ignorância sobre a sexualidade”. Nos alinhamos nesse sentido à autora. A falta de conhecimento termina por inibir, limitar o debate, não só relativo às sexualidades, mas sobre qualquer outra temática ligada à questão de gênero e de sua diversidade. O desconhecimento pode se constituir como um grande produtor de preconceitos, em abordagens equivocadas. Fugir do debate ou ignorá-lo podem ser estratégias reveladoras da falta de fundamentação.

Com efeito, enxergamos que essa reflexão trazida pela/pelo participante no Quadro 5, aponta para o papel singular que a escola desempenha na vida das/dos estudantes e na formação das subjetividades dos sujeitos. Reforça esse pensamento as palavras de Bertolini (2014, p. 14), quando defende que “[...] a Escola, com seu papel formativo, tem sobre si uma enorme responsabilidade, proporcional aos seus desafios, no que diz respeito à superação dos preconceitos e à defesa irrestrita dos direitos humanos”.

Assim sendo, acreditamos que a abordagem que a instituição escolar deve dispensar à questão da sexualidade deve ir na direção do compromisso com a

laicidade, com o debate público, pautado nos conhecimentos referendados pela ciência e no respeito à diversidade. Diante de uma temática envolta em tabus, preconceitos e valores singulares, como a sexualidade e notadamente, a diversidade sexual e de gênero,

[...] a escola não é o lugar para reprodução desse ou daquele modelo de valor moral, mas o espaço da ética pública, onde diferentes sujeitos, com seus diferentes jeitos de amar e fazer sexo, inclusive, vão se encontrar, e aprender uns com os outros (BERTOLINI, 2014, p. 88).

Defendemos, em diálogo com a autora, que não é função da escola reproduzir valores individuais, familiares ou de grupos religiosos, mas pensar sobre eles, questioná-los. É a escola o espaço público onde as muitas maneiras de ser e estar no mundo se encontram e precisam ser acolhidas, respeitadas e também problematizadas. Acreditamos que a escola tem a possibilidade e responsabilidade de alargar as visões de mundo trazidas pelas/pelos estudantes; refletir sobre elas. Só assim, a escola estará cumprindo sua função social.

As considerações seguintes colocadas pelas/pelos participantes, dispostas no Quadro 6, tocam diretamente na questão problematizadora levantada pela investigação: De que forma as discussões sobre identidades sexuais consideradas, por vezes dissonantes no contexto escolar, limitam e/ou promovem atitudes inclusivas na instituição de ensino?

Quadro 6: Currículo e diversidade sexual e de gênero

Categorias	<i>Currículo e formação/Gênero e sexualidade</i>
Subcategorias	<i>currículo oculto; currículo e diversidade sexual e de gênero; educação para sexualidade.</i>
Segmentos	
<i>Estudantes</i>	<i>“A gente entra na escola e vai absorvendo características, pensamentos. Se desenvolve como pessoa, grande parte disso na escola. Então, se a gente não tem disso na escola [discussão sobre diversidade sexual e de gênero] e também não vai ter em casa...muito pouco provável que você tenha isso em casa também. Então, como você vai desenvolver isso?” (EST - 3)</i>
<i>Técnicos-assistenciais</i>	<i>“O currículo é um instrumento que deve ser construído no sentido de promover a emancipação humana dos sujeitos. Dessa forma, considero crucial a abordagem da diversidade sexual, em todas as instituições de ensino, uma vez que tanto a feminilidade, quanto a masculinidade devem ser manifestadas e respeitadas nos seus diferentes aspectos, garantido aos estudantes o direito de compartilhar experiências e espaços físicos sem sofrer discriminação e constrangimento”. (TAS – 6).</i>
<i>Docentes</i>	<i>“É preciso abordá-la entre os jovens, especialmente para combater quaisquer formas de tratamento discriminatório. Para tanto, é necessário compromisso ético do docente, baseando-se em materiais de cunho científico-crítico, evitando o senso comum, por vezes, disfarçado de ‘ciência’ e/ou ‘acadêmico’”. (DOC – 2).</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Conforme a tipologia desenvolvida por Antoni Zabala (1998), os conteúdos de aprendizagem, dentre outras potencialidades, podem fazer com que se desenvolva na comunidade escolar conhecimentos de caráter atitudinais. Nesse sentido, o currículo ensina; imprime valores, normas e comportamentos. É o que também se classifica de currículo oculto (SILVA, 1999). E essa é uma similaridade que podemos perceber por meio da transcrição das falas expostas no Quadro 6. Os três segmentos participantes em suas considerações vislumbram a potência que o conhecimento escolar pode produzir, quando trabalhado no sentido de problematizar desigualdades que geram exclusões, como é o caso da diversidade sexual e de gênero. Nessa perspectiva, o currículo pode ensejar novas possibilidades, dentro de uma perspectiva de inclusão, igualdade, cidadania e direitos humanos. Pois, “[...] é o currículo que determina o tipo de aprendizagem e de sujeito que pretendemos formar” (ARAÚJO, 2018, p. 23) e a escola pode escolher de que lado estará. O currículo pode ser um campo polissêmico, problematizador, crítico.

Já a reflexão trazida pela/pelo docente exposta no Quadro 6, aponta ainda para uma questão que vai além do que foi considerado pelos segmentos anteriores: o compromisso ético da/do profissional e uma base científica para se tratar dessa

temática no âmbito curricular. Esse pensamento encontra respaldo naquilo que preconizam os PCN quando tratam da orientação sexual na abordagem curricular. Diz o texto do referido documento que: “É necessário então que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema” (BRASIL, 1998, p. 84). Quando estes pressupostos não são considerados no fazer pedagógico, corre-se o risco de se reproduzir estigmas e exclusões que de forma recorrente atravessam essa temática no senso comum. Afinal, uma das funções da escola e o que a torna um espaço próprio e necessário à sociedade, é justamente a de historicizar, ampliar, discutir saberes, valores, atitudes que estudantes, docentes e outras/outros profissionais trazem para o seu interior.

Desconstruir visões atravessadas por lógicas excludentes deve fazer parte de uma educação comprometida com a emancipação humana. Freire (1987, p. 22), em sua defesa de uma educação libertadora, considera que “nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, [...]”. Toda e qualquer forma de opressão deve ser pautada pela escola que abraça em suas bases pedagógicas o compromisso com uma educação integral do sujeito, como pretende a EPT integrada ao ensino médio. Nessa direção, o tratamento tangencial de discussões sobre a diversidade identitária sexual, umas das nossas hipóteses lançadas, precisa ser superado para que a inclusão plena dos/as estudantes inseridos/as no contexto da Educação Profissional e Tecnológica possa de fato se efetivar. Para Junqueira (2009, p. 36),

[...] a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica.

Mais que apontar as desigualdades, a escola e as/os professoras/es precisam pensar nas suas lógicas geradoras e reprodutoras. Quem as instituiu? Qual sua historicidade? Que interesses movem certas exclusões? São questionamentos que acreditamos ter uma potencialidade desestabilizadora para o enfrentamento das diversas formas de desigualdades que povoam os espaços escolares e que podem contribuir para construção de uma cultura não apenas de respeito às diferenças, mas sobretudo de inclusão efetiva das muitas maneiras de se experienciar a

sexualidade. Nesse sentido, os ciclos de rodas de conversa com os segmentos participantes do estudo se constituíram em momentos fecundos para se pensar essas questões.

5.2. ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Os procedimentos metodológicos concernentes à aplicação desse instrumento de coleta de dados estão dispostos de forma detalhada no capítulo 1 deste trabalho.

A primeira sessão das Rodas de conversa teve como objetivo abordar questões conceituais acerca da diversidade sexual e de gênero. Compreendemos que o devido entendimento de certas terminologias ligadas às identidades sexuais do universo LGBTQIA+ é importante, pois pode contribuir para desconstrução de estereótipos, ao tempo em que contribui para o processo de inclusão desses sujeitos.

Durante o desenvolvimento dessa atividade ficou muito evidente que, a educação para sexualidade é negligenciada nos diferentes espaços de sociabilidade das/dos participantes. Ao serem indagadas/os sobre com quem costumam discutir essa temática, o segmento estudantil deixou de fora a família e a escola. Na avaliação de ambos, estudantes e técnicos-assistenciais, quase não existe espaço nestas instituições para esse assunto. Isso permanece sendo considerado um tabu para estas instâncias sociais, como pode ser constatado nas falas seguintes do Quadro 7.

Quadro 7: Aprendizados acerca da sexualidade

Categoria	Subcategoria	Segmentos
Gênero e sexualidade/ Diversidade sexual e família	Educação para sexualidade/Conceitos sobre diversidade sexual e de gênero.	Estudantes/Técnicos- assistenciais
<p><i>“Os amigos influenciam muito nesse aprendizado [sobre sexualidade]. A família, em si, eu não coloco, porque é meio complicado esse assunto. Às vezes não sabem como se comunicar. Então, eu acho que a convivência com os amigos e como você vai se desenvolvendo ao longo da vida, gera todo aprendizado e a forma como você vê esse assunto”. (EST. 5)</i></p> <p><i>“Na minha experiência, não tive nenhuma orientação quanto a isso no seio familiar e nem na escola. A gente não teve nenhuma orientação sobre sexualidade, gênero...” (TAS. 2).</i></p> <p><i>“Travesti é uma pessoa que se veste [de mulher], mas de forma temporária, né?” (TAS. 3)</i></p> <p><i>“[...] aí vem essa parte da sensibilidade do gay, essa parte assim...de serem realmente pessoas de uma sensibilidade maior” (TAS. 4).</i></p> <p><i>“[...] eu acho que não. [...] acho que a orientação sexual de uma pessoa não tem como mudar ao longo da vida”. (EST. 7).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Portanto, o grupo de referência para se pensar questões concernentes à sexualidade, fica restrito às amizades, à rua. Aprende-se sobre sexualidade na experiência empírica, que muitas vezes é atravessada por visões distorcidas, carregadas por valores e prismas que limitam a sexualidade ao modelo binário e cis-heteronormativo. Esse é um ponto em comum que podemos averiguar a partir dos relatos expostos no Quadro 7. Observamos ainda que, embora uma diferença geracional separe o segmento estudantil das/dos técnicos-assistenciais, nesse quesito, ambos comungam da mesma experiência. Nesse sentido, existe uma aproximação entre os dois segmentos participantes da pesquisa.

Foi possível ainda, nesse primeiro momento, observar por parte das/dos participantes, algumas incompreensões inerentes a determinadas identidades LGBTQIA+, como a ideia que é colocada no Quadro 7 pelo segmento TAS – 3, em relação às travestis. Percebe-se aqui, o desconhecimento de certas categorias de identidade de gênero ou visões essencializadas, como a trazida por uma participante acerca dos gays na visão da TAS – 4, conforme apresentado no Quadro 7, ao fazer uma associação direta entre o gay e o feminino. Esse tipo de concepção é reflexo de uma ideia que ignora o fato dos homens homossexuais também serem educados dentro de uma cultura machista e sexista e que muitos não irão apresentar esse tipo de comportamento em suas vidas, associado quase sempre às mulheres. Nesse

mesmo caminho do essencialismo, também aparece a reflexão da/do estudante – 7, quando considera a condição determinista da orientação sexual. A/o estudante ignorava o fato de que “[...] as esferas do desejo e da sexualidade são possibilidades abertas e sempre mais surpreendentes, superando toda predeterminação e naturalismo” (SOUSA FILHO, 2009, p. 114-115). Algumas das falas apresentadas no Quadro 7, mais precisamente a da TAS – 3 e 4 e a da/do estudante – 7, remete-nos a uma de nossas hipóteses levantadas no estudo: a manutenção de ideias e comportamentos heteronormativos entre servidores e discentes.

No entanto, a problematização disso durante os momentos de diálogo por meio das Rodas de conversa foi uma oportunidade para a reelaboração desses conceitos mediante o público participante, discussão que lhes foi negada em suas trajetórias escolares em suas próprias vidas. Como reflete Bento (2011, p. 552), “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gênero”. E a desconstrução dessa forma de ver a sexualidade só é possível quando as pessoas têm a oportunidade de pensar sobre esse processo.

Um tema sugerido pelo grupo de estudantes para ser objeto de discussão durante os ciclos de Rodas de conversa foi “a diversidade sexual e de gênero e a família”. A família é a primeira instituição socializadora com a qual nos deparamos em nossa existência. Assim sendo, esta se constitui em um dos pilares na formação da nossa identidade. Por outro lado, é também no interior do lar que as identidades LGBTQIA+ começam a enfrentar seus primeiros conflitos. Questões como autoaceitação, “saída do armário”, medos, LGBTfobia, rejeição ou aceitação são preocupações que acompanham a existência de jovens LGBTQIA+ junto aos seus familiares. Questões estas que dificilmente estariam presentes na vida de uma pessoa heterossexual. O lugar que a instituição familiar ocupa na vida de cada participante e sua relação com a questão da diversidade sexual e de gênero é objeto de nossa análise no Quadro 8, a partir de algumas considerações trazidas pelas/pelos colaboradoras/colaboradores:

Quadro 8: Família e sexualidade

Categoria	Subcategoria	Segmentos
Gênero e sexualidade/ Diversidade sexual e família	Saída do “armário”/ aceitação ou rejeição da orientação sexual por parte da família/Violência psicológica.	Estudantes/Técnicos- assistenciais
<p><i>“[...] eu recebi a mãe dele [de um aluno] na escola querendo que ele fosse atendido pelo psicólogo pra reverter [a homossexualidade], porque ele tinha assumido pra mãe que era homossexual e ela não estava, assim, nem um pouco satisfeita e o menino já tava num quadro de muita depressão...[...] e assim, era uma mãe muito esclarecida, professora...” (TAS. 2).</i></p> <p><i>“É uma coisa importante pra gente [assumir a orientação sexual para família], tanto que a gente sofre muito por isso, quando sabe. É...complicado, porque você sente que tem que fazer isso pra se sentir melhor no ambiente que você tá, porque se não, você se sente um intruso. Não se sente em casa. Mas, ao mesmo tempo, compromete muita coisa, dependendo da reação. Aí...é uma coisa muito importante porque mexe com a cabeça da pessoa”. (EST. 2).</i></p> <p><i>“[...] a pessoa acha que é importante fazer isso [assumir a orientação sexual para família], pra pessoa não sentir que tá guardando um segredo pra sempre, sabe? É como se tivesse aquele peso nas costas, tipo...poxa! Estou escondendo uma parte de mim que eles não sabem”. (EST. 6).</i></p> <p><i>“[...] fui levado pro psicólogo [quando a família soube da orientação sexual]. Acho que foi uma espécie de tentativa, sabe? [Tentativa de cura] [...] eu fui levado pro CAPS...[Centro de Atenção Psicossocial]. Aí eu me senti totalmente...como se eu tivesse com problema, sabe? Como se fosse alguma coisa na minha cabeça. Um problema mental, pra ser levado pro CAPS...então, foi bem estranho”. (EST. 7).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Das/os cinco estudantes que estiveram presentes nestes encontros, apenas duas/dois assumem sua orientação sexual perante a família. Essa é uma questão importante e ao mesmo tempo conflituosa, segundo o que nos revelam as falas das/dos EST 2 e 6, apresentadas no Quadro 8. Observamos aqui que a necessidade da ocultação ou da revelação da orientação sexual para família passa pela ideia de que existe algo errado com aquele sujeito e seus desejos. Necessidade esta que não encontra espaço dentro de uma orientação sexual que se enquadra nas normas sociais estabelecidas. O relato da TAS – 2, exposto no Quadro 8, é revelador do modo como as famílias, mesmo aquelas tidas como “esclarecidas”, ainda concebem a homossexualidade. Os efeitos psíquicos para vida desses jovens e adolescentes, como a fala mostra, podem ser muito sérios.

Noutro sentido, o considerado “normal” dispensa explicações e justificativas, não precisa ser anunciado. Modesto (2010, p. 40) entende que “a nossa cultura é

heteronormativa: mães e filhos são levados a achar que o que é bom e correto é ser heterossexual, [...]. Como as pessoas 'devem ser' heterossexuais, quem não é só pode ser uma pessoa com problemas". Compreendemos ser esta a perspectiva que as falas colocadas pelas/pelos nossas/nossos estudantes trazem. Mãe, pai, é isso...e agora? O que fazer? Uma/um estudante (EST - 7) relatou, que, mesmo tendo recebido apoio da família, quando assumiu sua orientação sexual, mesmo assim foi encaminhada/o a uma consulta psicológica. Ou seja, a suposta tentativa de cura, levantada pela/pelo participante decorre de uma incompreensão por parte da família, não só sobre a homossexualidade, mas, sobretudo, acerca da própria sexualidade humana em suas múltiplas formas de manifestação. Famílias desde sempre são educadas para cis-heteronormatividade como possibilidade única. Isso desemboca em problemas que poderiam ser evitados se o nosso modelo de sociedade não se limitasse a uma vivência da sexualidade restrita a um binarismo, que está longe de dar conta da complexidade que nos constitui como sujeitos do desejo. Nascimento e Comin (2018), em seu trabalho, apontam três caminhos possíveis para enfrentar essa questão no seio familiar: discussões e informações, apoio psicológico para a família e rede de apoio social.

Se no ambiente familiar não existe espaço para discussões voltadas às sexualidades, como nos apontou por unanimidade o grupo de estudantes, será que a escola supre essa demanda que a família não faz? Como já apontado anteriormente, quase não existe espaço para problematizar essa temática na instituição escolar. O Quadro seguinte revela, por meio dos relatos apresentados pelas/pelos estudantes, quão problemática ainda é a questão da diversidade sexual e de gênero no interior da escola. A discussão com as/os estudantes participantes do estudo em relação a essa questão buscou refletir suas experiências de vida escolar não apenas ligadas à vivência no Ifal, mas também em outras instituições que fizeram parte de suas trajetórias de educação formal.

Quadro 9: A diversidade sexual e de gênero na escola

Categoria	Subcategoria	Segmento
Discursos e práticas LGBTfóbicas/Currículo e formação.	LGBTfobia e educação/ Violência psicológica e institucional/currículo oculto/currículo e diversidade sexual e de gênero.	Estudantes
<p><i>“Uma vez foi falado na aula de Biologia [temática da diversidade sexual e de gênero]. Mas, não se deve considerar mesmo! Porque foi de forma bem pejorativa e eu me senti bem incomodada com a ‘brincadeira’ da professora. [...]. Ela começou a contar uma história...como seria um relacionamento gay e de forma bem pejorativa...eu achei bem incômodo. Todo mundo da sala riu, professor! Todo mundo achou graça daquilo dali! ” (EST. 3).</i></p> <p><i>“[...] também, ainda tem muita negligência por parte das escolas, dos professores, da coordenação...do estado mesmo, que não elabora uma política, tipo...de combate [à LGBTfobia]. Então, eles não se preocupam em abordar com mais afinco essa questão da diversidade, da coletividade, das habilidades socioemocionais. [...]. Então, eu acho que tem um problema também, que meio estrutural de como as escolas, elas são constituídas, desse modelo, sabe? Que acaba tendo impacto também, de como a gente trata essa questão da diversidade na escola”. (EST. 7). (grifos nossos).</i></p> <p><i>“[...] me marcou muito, o que tinha acontecido comigo e ver que ninguém ligou” (EST. 6).</i></p> <p><i>“Eu já levei grito. [...] uma amiga minha deitou no meu colo [...] e veio uma professora...só porque ela (a amiga) tava deitada no meu colo... igual todo mundo tava... ela (a professora) gritou da porta do ginásio até onde a gente tava. Foi muito constrangedor, foi muito agressivo, foi horrível! [...]. Foi grito mesmo! Mandando separar, largar! Sendo, até se fosse um casal...tava os meninos tudo agarrado nas namoradas...tudo de boa, tranquilo e por nada ter acontecido, ela soltou os esporros, falando sobre a imagem da escola, a religião da escola, que as freiras iam ver e iam falar isso...iam falar aquilo...” (EST. 2).</i></p> <p><i>“Eu acredito que me sentiria confiante em manifestar algumas demonstrações de afeto no colégio (como abraços), pois o IFAL, embora seja muito acolhedor quanto a questões de sexualidade, possui muitos alunos, e até alguns professores, que fazem piadas homofóbicas, e teria receio de ser alvo dessas piadas. Quanto a manifestar afeto na rua, acredito que não teria coragem por medo de ser agredido”. (EST. 6)</i></p> <p><i>“Nesses quatro anos de Ifal, eu não lembro de ter visto nenhuma vez, nenhum casal [casal homoafetivo]” (EST. 7).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

A fala colocada pela/pelo EST – 3 revela que pior que não pautar essa questão no currículo é fazê-la de forma equivocada ou mesmo atravessada por uma abordagem que termina por reforçar preconceitos e estigmas. Reiteramos que esse não foi o único testemunho negativo trazido por parte das/dos estudantes em relação a abordagens equivocadas, quando se trata da temática da sexualidade no currículo. Contudo, não se trata aqui de culpabilizar individualmente a figura da/do docente. Como já discutimos, a carência de uma formação inicial e continuada que

contemple essa questão passa diretamente por uma decisão ético-política, que os sistemas de ensino continuam negando, como claramente pontuou a/o EST – 7, participante dos momentos de Roda de conversa.

Problema estrutural este, colocado pela/pelo EST – 7, que termina por acarretar violências, nas suas mais variadas formas contra a vida de estudantes LGBTQIA+ no espaço escolar, ao tempo em que limita a inclusão plena destes sujeitos nos sistemas de ensino. Como já indicamos anteriormente, a evasão escolar entre travestis e transexuais no Brasil é absurda e inaceitável, sem falar de problemas de outras ordens como a baixa autoestima, depressão e baixo rendimento escolar entre essa população (JUNQUEIRA, 2009). Chama atenção ainda na reflexão da/do EST – 7 o papel que o Estado deveria desempenhar no combate à LGBTfobia por meio de políticas públicas e que não o faz, omite-se. Isso não deixa de ser uma espécie de violência institucional patrocinada por um poder que ignora os efeitos nefastos que uma educação de base sexista e heteronormativa é capaz de produzir na subjetividade dos sujeitos em formação.

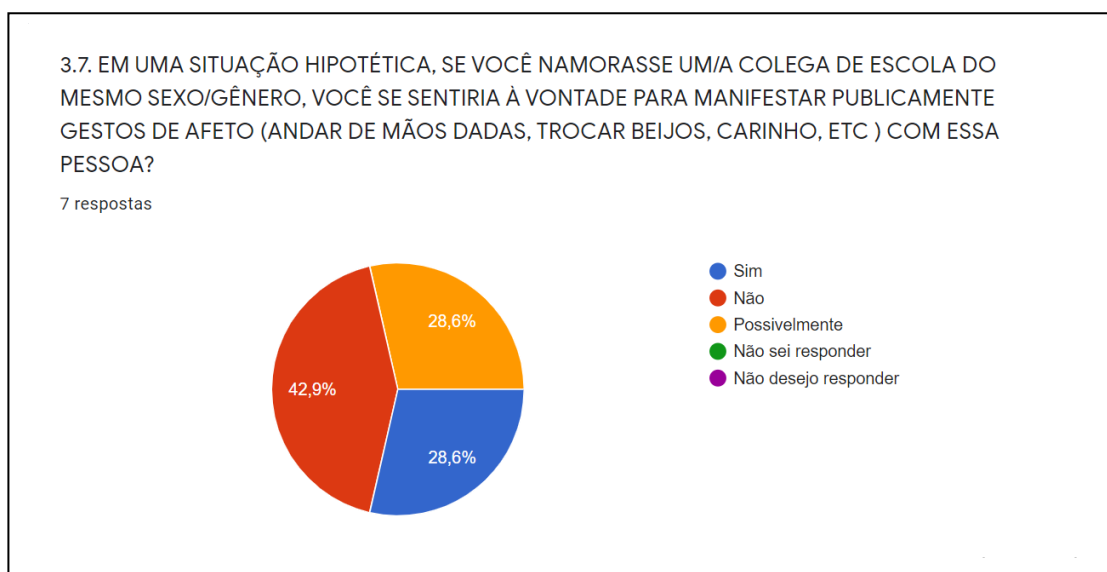
Considerando aqui, uma vez mais, as práticas e os discursos LGBTfóbicos que estudantes LGBTQIA+ vivenciam no espaço escolar, o relato da experiência que a/o EST – 2, participante da pesquisa compartilhou nas Rodas de conversa, mostra-nos a que ponto se pode chegar à repressão da escola em relação às formas de afetividade que destoam do modelo eleito como ideal socialmente. O que é considerado perfeitamente normal e aceitável a uma/um jovem heterossexual não se deve tolerar no comportamento de uma pessoa LGBTQIA+ nos espaços públicos.

Nessa perspectiva, as identidades sexuais tidas como abjetas precisam de uma intervenção *in loco*, para que não floresçam, segundo esse enviesamento. Foi o que ocorreu com nossa/nosso participante. Ela/ele estava “poluindo”, “contaminando” o terreno sagrado da heterossexualidade. Bento (2011, p. 552), nesse sentido, classifica esse tipo de atitude como “heteroterrorismo”. Para a autora, “a patologização das identidades autoriza e confere poder àqueles que estão no centro para realizar com as próprias mãos a ‘assepsia’ que deixará a sociedade livre da contaminação”. (BENTO, 2011, p. 557). A professora da cena retratada estava apenas cumprindo seu papel. A violência psicológica sofrida pela/por a/o estudante deixou marcas em sua vida e fez com ela/ele passasse a adotar uma postura mais cuidadosa no que concerne à demonstração de afetos no interior da escola, dirigida a pessoas do mesmo sexo.

Noutra ponta da questão, a violência institucional se manifesta, por vezes, pela negligência da escola, primeiro em não educar, pela falta de inclusão dessa temática na prática pedagógica curricular e também por não punir as/os aquelas/aqueles que cometem esse tipo de ato. A queixa da/do EST – 6, diante de uma brincadeira de cunho homofóbico sofrida na escola, evidencia que a manifestação da LGBTfobia na escola conta com o descaso por parte das/dos professores e de outras/outras profissionais. E é dessa forma que a cultura escolar vai perpetuando e sendo conivente com as mais diferentes formas de violências LGBTfóbicas.

Nessa direção, a vida de estudantes LGBTQIA+ no espaço da escola ainda continua sendo atravessada por medos e inseguranças. Questões do cotidiano mais banal que fazem parte da existência de uma/um jovem em idade escolar, a exemplo da paquera e do namoro, terminam por assumir outra dimensão àquelas/àqueles que não seguem as normas da sexualidade referendada socialmente. Nesse sentido, a fala da/do EST – 7 sobre namoro entre pessoas do mesmo sexo no Ifal é representativa dos limites que as identidades LGBTQIA+ enfrentam no interior da instituição escolar. Quando usamos uma situação hipotética, por meio do questionário-perfil para as/os estudantes sobre namoro entre pessoas do mesmo sexo/gênero no ambiente escolar, as/os participantes da pesquisa trouxeram as seguintes respostas, conforme o Gráfico 7:

Gráfico 7 – Demonstração de afetos no espaço público (estudante



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como revela o Gráfico 7, apenas duas pessoas (28,6%) afirmaram ter

coragem para tomar essa atitude no espaço público. Quando pedimos para que justificassem o “não” e o “possivelmente”, obtivemos algumas respostas preocupantes, como a dada pela/pelo EST – 6, no Quadro 9, acerca da demonstração de afetos entre casais homoafetivos na escola. Esse relato remete diretamente aos discursos LGBTfóbicos, que assustam e intimidam as identidades LGBTQIA+ no âmbito escolar. Percebem-se, por meio das reflexões, as censuras que são auto impostas, decorrentes de situações que podem gerar violências para essas/esses estudantes. Essas falas nos indicam ainda que o silenciamento que atinge as identidades LGBTQIA+ na escola e em outros espaços de convivência social é advindo do quanto essa questão tem sido negligenciada no currículo. É frustrante, com base no objeto de estudo, perceber, conforme relato da/do participante, que estudantes e docentes reproduzem atitudes que alimentam a LGBTfobia. Portanto, como assertivamente analisam Maia e Castelano (2016, p. 95).

[...] na cultura da escola as pessoas assumidamente homossexuais constantemente negociam suas identidades sexuais, agem com cautela e com privações na tentativa de serem de alguma forma ouvidos ou de passarem despercebidos no sistema educacional sem causar tanto desconforto para aqueles(as) que são a regra, os aceitáveis, os normais.

Situações dessa natureza revelam o quanto o espaço escolar ainda tem dificuldades para lidar com a diversidade sexual e de gênero. Paralelamente, fica clarividente como as relações de poder se fazem presentes neste contexto, pois, como nos esclarece Totio (2016, p. 42), “[...] o poder se fundamenta não só nas lutas de classes, mas também nas relações de gênero e de sexualidade”. As assimetrias decorrentes das hierarquias sexuais desembocam em privilégios para uns e claros limites para outras/outros. E isso não pode ser superado sem a devida reflexão acerca do que produz as desigualdades geradoras dessas violências.

O ensino médio da instituição *lócus* da pesquisa é no formato integral. Noutros termos, a formação geral é atrelada à profissional de nível técnico. Assim sendo, a/o estudante quando conclui o nível médio já sai também com uma formação profissional técnica. No caso das/dos nossas/nossos participantes, são os cursos de Informática e Edificações. Portanto, teoricamente, essas/essas já saem preparadas/os para ingressarem no mundo do trabalho. O Quadro 10, na sequência, mostra como as/os estudantes LGBTQIA+ participantes do estudo analisam algumas questões relacionadas ao mundo do trabalho.

Quadro 10: Trabalho e diversidade sexual e de gênero

Categoria	Subcategoria	Segmentos
Mundo do trabalho/ Discursos e práticas LGBTfóbicas.	Trabalho e direito/ mercado de trabalho e população LGBTQIA+/ estereótipos e estigmatização	Estudantes/Técnicos- assistenciais
<p><i>“Eu já pensei muito nisso [discriminação e preconceito no mundo do trabalho] e tenho muito medo. [...] muitas vezes...sei lá...dá ansiedade, dá pavor. Por que é aquele negócio, sabe? Sabe...provavelmente vou enfrentar uma barra muito grande”. (EST. 1).</i></p> <p><i>“[...] eu já escolhi manter uma postura discreta como eu sempre mantive pra poder não me prejudicar de certa forma. Tudo bem, que a gente tem uma idealização de que em algum momento a gente vai se sentir seguro, a ponto de expressar tudo sem ter medo de perder o emprego, mas até que isso aconteça, vai ser muito tempo”. (EST. 2).</i></p> <p><i>“[...] isso me lembrou de um vídeo, que era um comediante falando...aí ele falou que: ‘todo viado tinha num sei quanto de chance de virar o cabelereiro da cidade’. Lembrei disso” (EST. 6).</i></p> <p><i>“Eu não me lembro nunca de ter visto, um professor nem professora, trans ou travesti. Eu não me lembro disso. Nunca vi, acho...nem pessoalmente, ou ouvido falar que trabalhe numa escola” (EST. 2).</i></p> <p><i>“Eu trabalho em instituições escolares há mais de 12 anos e eu nunca tive uma estudante travesti nos espaços que eu trabalhei” (TAS. 2).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Como já pontuado em nosso referencial teórico, ao ser humano, o trabalho extrapola o sentido da mera sobrevivência. Ele nos insere na própria humanidade. É por meio dele que a existência ganha sentido (RAMOS, 2008). Nessa perspectiva, o direito ao trabalho se constitui em um dos direitos sociais fundamentais para a/o cidadã/cidadão, de acordo com o Capítulo II, Art. 6º, do nosso texto constitucional de 1988. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. 23, trata que: “toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, [...] Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. [...]”. Todavia,

[...] alinhar gênero e trabalho é desafiante, pois ainda há barreiras na sociedade que excluem ou discriminam do mundo do trabalho os sujeitos cujos corpos dificultam sua análise dicotômica e polarizada por não trazerem marcas ou evidências “seguras” de suas identificações heteronormativas (MEDEIROS, 2020, p. 44).

Nesse sentido, a autora chama atenção sobretudo para os corpos travestis e trans, os mais vulneráveis às violências de gênero nos espaços corporativos. E na escola, parece não haver espaço para essas identidades, na condição de

profissionais, nem, tampouco, na qualidade de estudantes. Nesse sentido, são convergentes as falas da/do EST – 2 e da TAS - 2, participantes de nossa pesquisa. Por que será que pessoas travestis e trans não estão presentes nos espaços escolares?

A baixa escolaridade da população travesti e trans, resultante de sua expulsão precoce dos espaços de educação formal (ANDRADE, 2012), impede que essas pessoas possam ter acesso a postos de trabalho melhores qualificados e remunerados. Assim sendo, essas pessoas enveredam por profissões que possam lhes garantir, o quanto antes, uma renda e autonomia financeira. É nessa direção que a reflexão trazida pela/pelo EST – 6 caminha ao indicar as poucas chances profissionais que um rapaz gay pode ter na vida. É a oportunidade de trabalho mais imediata que possibilite a essas pessoas a construção de seus objetivos de vida, que elas terminam “optando”, ou para algumas, como no caso das travestis, o caminho da prostituição, que quase sempre não se apresenta como uma escolha.

Nesse alinhamento, Totio (2018) afirma que nas sociedades capitalistas, as pessoas cisgêneras possuem maiores chances de empregabilidade e de ascensão aos cargos de chefia nas corporações em relação àquelas/àqueles que manifestam uma orientação sexual ou identidade de gênero dissonante da lógica hegemônica binária.

Para o segmento estudantil, o ingresso no mercado de trabalho, além das dificuldades que já lhe são inerentes, como o desemprego e o início da vida profissional, soma-se a isso a preocupação com a orientação sexual e a identidade de gênero que estas/estes comportam. Os relatos das/dos EST – 1 e 2 apresentados no Quadro 10 são representativos dessa expectativa que elas/eles carregam. Preocupação, ansiedade, pavor, que certamente não fazem parte da existência de uma/um jovem heterossexual, pelo menos nesse sentido. Portanto, as desigualdades de gênero, de sexo e orientação sexual ainda impedem que todas/todos possam acessar esse direito básico de forma igualitária. O sexismo e a LGBTfobia ainda são barreiras que atravessam a cultura do mundo do trabalho e se constituem em impeditivos para o acesso a uma cidadania plena para população LGBTQIA+. Problematizar questões dessa natureza devem fazer parte de um currículo emancipatório, como a educação integral se propõe. É de acordo com essa premissa que Medeiros (2020, p. 44) reflete acerca do papel que a Educação Profissional pode e deve desempenhar na vida escolar:

Entendemos assim a potência da EPT ao buscar não formar unicamente para o trabalho, mas antes fazer refletir sobre ele, suas bases, sua origem, suas contradições e sobre as relações de interesse que o permeiam. É importante fazer pensar também nas explorações e injustiças que se originam do processo do trabalho, para desta forma termos uma educação emancipatória.

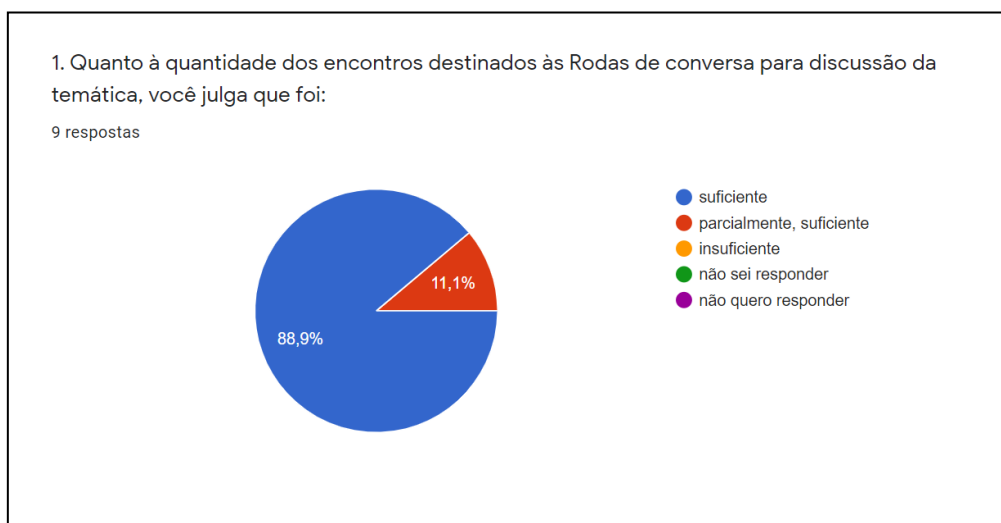
Comungamos, também, com a reflexão trazida pela autora, pois sem esse olhar investigativo e crítico para o mundo do trabalho, a escola se constitui apenas como uma agência meramente reprodutora das muitas desigualdades que permeiam as relações de poder. Sob esse viés, a proposta de um ensino comprometido com a omnilateralidade ficará apenas na idealização posta nos documentos oficiais.

5.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DE SATISFAÇÃO

O objetivo da aplicação dos questionários de satisfação (Apêndice 5) para os segmentos participantes dos momentos das Rodas de conversa foi o de avaliar junto a esse grupo o Produto Educacional desenvolvido e sua efetividade pedagógica. Ao todo, nove colaboradoras/es entre estudantes e pessoal técnico-assistencial responderam ao referido instrumento. O questionário semiestruturado levou em consideração aspectos ligados à quantidade e ao tempo destinado aos encontros, o tipo de material que subsidiaram as Rodas de conversa, os conhecimentos obtidos por meio da atividade e a efetividade desse tipo de metodologia na prática pedagógica.

Inicialmente, as Rodas de conversa foram planejadas para seis encontros. Entretanto, a partir do diálogo com as/os participantes e suas demandas, foi acrescentado mais um. Os detalhes acerca das temáticas desenvolvidas em cada sessão estão descritos na parte metodológica do trabalho.

No tocante à quantidade de reuniões destinadas à atividade, de acordo com o que mostra o Gráfico 8, as/os colaboradoras/es avaliaram da seguinte forma:

Gráfico 8: Quantidade de encontros

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nesse aspecto, apenas 11,1% das/dos colaboradoras/es, o que corresponde a uma pessoa, alega que a quantidade de sessões para discussão da temática foi parcialmente suficiente. A justificativa apresentada pela/o participante, exposta no Quadro 11, foi a de que:

Quadro 11: Quantidade de encontros

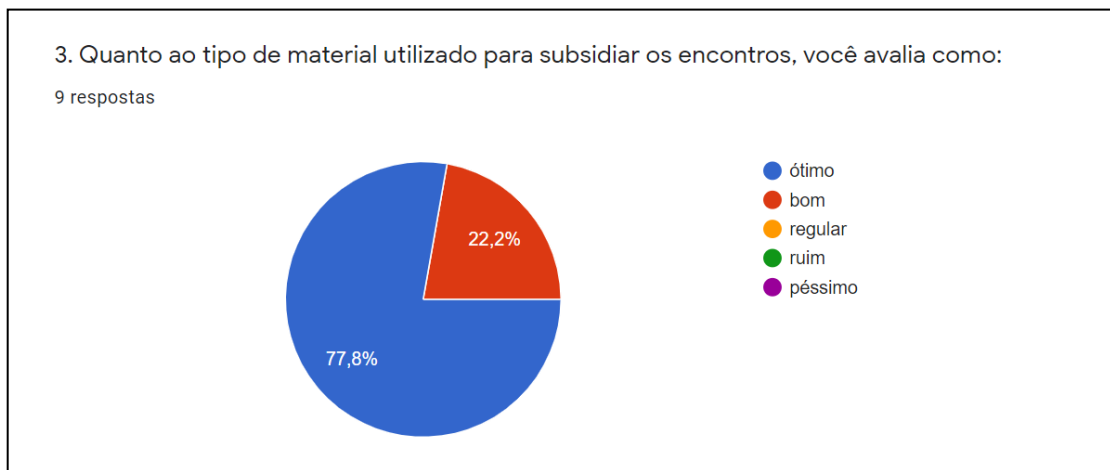
Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade	Educação para sexualidade/currículo e diversidade sexual e de gênero	Técnicos-assistenciais
<i>“Apesar do tempo de realização dos encontros ter sido suficiente, abordagens como esta seriam muito valiosas aplicadas durante um período maior de tempo e com mais pessoas para a discussão”. (TAS - 2)</i>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Concordamos com as ponderações colocadas, pois uma temática dessa magnitude, diante de todos os silenciamentos que estão centrados na temática em tela, não são sete encontros que irão dar conta de um debate amplo e complexo como o que envolve a diversidade sexual e de gênero. A necessidade de mais vozes nessa discussão, como pontua a/o participante, poderia trazer outras abordagens inerentes à questão e tornar o debate ainda mais plural. Nesse sentido, acreditamos que a participação de estudantes heterossexuais nesse segmento e de pessoas LGBTQIA+ no segmento técnico-assistencial teria a possibilidade de enriquecer, ainda mais, os debates.

Em relação ao tipo de material que subsidiou as Rodas de conversa, a análise feita pelos segmentos participantes, conforme apresentada no Gráfico 9, foi avaliada da seguinte forma:

Gráfico 9: Materiais utilizados nas Rodas de conversa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

É possível perceber por meio das respostas trazidas pelas/os colaboradoras/es do estudo que os materiais usados para o desenvolvimento da atividade foram avaliados por estas/es como ótimo ou bom. Vale ressaltar que, entre estes materiais que subsidiaram os encontros, constaram textos, slides, vídeos, imagens e game interativo. Entendemos que uma atividade pedagógica realizada de forma remota, como foi esta, precisa de estratégias que possam amenizar o distanciamento físico, uma vez que o contato só por meio da tela termina por imprimir um distanciamento, em alguma medida, entre as/os participantes de uma atividade nestes moldes. No tocante aos materiais, uma/um estudante considerou que:

Quadro 12: Tipos de materiais

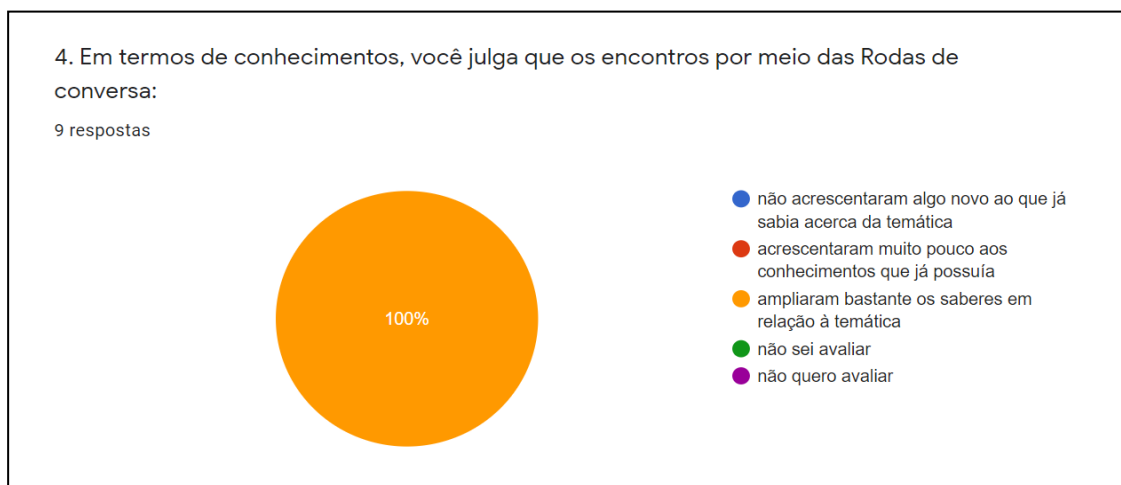
Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade	Educação para sexualidade/Conceitos sobre diversidade sexual e de gênero	Estudantes
<p><i>“O material disponibilizado, também achei muito bom, principalmente porque ele tinha muitas referências, sabe? E referências diversas. Então acho que isso contribui bastante pra gente também, porque a gente acaba aprendendo. Acaba tendo uma percepção dos estudos que já aconteceram. Quanto à metodologia, mesmo sendo online, acho que o senhor encontrou alguns caminhos pra se ficar mais dinâmico (EST - 7).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os referenciais teóricos com os quais dialogamos junto ao público participante foram selecionados no sentido de buscar uma aproximação com os saberes oriundos do universo dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Acreditamos que a fala da/o estudante, disposta no Quadro 12, imprime esse sentido. O tipo de material utilizado visou a fazer com que os conhecimentos da academia pudessem ser compreendidos e dialogassem com o cabedal de saberes do público participante. É justamente isso que aconselham Tanajura e Bezerra (2015, p. 19) para quem resolve enveredar pelo caminho da pesquisa-ação: “O pesquisador que se propõe a utilizar a pesquisa-ação deve ter a preocupação de ser compreendido pelos sujeitos que compõem o objeto investigado”. Sem essa compreensão por parte do grupo participante, a pesquisa perde seu sentido e o trabalho pode tornar-se inócuo.

Em relação aos conhecimentos propiciados inerentes à temática, por intermédio das sessões de Rodas de conversa, as/os participantes avaliaram da seguinte maneira, como demonstrado no Gráfico 10:

Gráfico 10: Conhecimentos adquiridos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Com base nesse questionamento, 100% das respostas das/os participantes nesse quesito concordam que a participação na atividade contribuiu bastante para ampliação do conhecimento em relação à temática da diversidade sexual e de gênero. Esse *feedback* por parte das/os participantes é significativo para pesquisa, pois foi possível verificar que a atividade contribuiu para o debate acerca da pluralidade identitária sexual, um dos objetivos proposto ao estudo. Ainda sobre a

ampliação do conhecimento que as Rodas de conversa produziram sobre a questão em pauta, uma/um estudante acrescentou, como indica o Quadro 13:

Quadro 13: Ampliação do conhecimento

Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade	Educação para sexualidade/Conceitos sobre diversidade sexual e de gênero	Estudantes
<i>"Em relação a esse assunto pra mim, teve o fato de eu saber, já os conceitos, mas eu não tinha estudado e nem tinha tanta posse de argumentos quanto a isso [...] Então, ficou tudo muito mais claro na minha cabeça" (EST - 2).</i>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dentro da consideração colocada pela/o estudante, atestamos que os momentos de debates com os segmentos participantes contribuíram para confrontar algumas noções e conceitos arraigados e reforçados pelo senso comum acerca da diversidade sexual e de gênero. Podemos citar, a título de exemplo, a confusão que se faz entre orientação sexual e identidade de gênero ou a não diferenciação entre a identidade travesti e a *drag queen*. Defendemos que a apropriação desses conceitos pode contribuir para o processo de inclusão e respeito às diferentes identidades sexuais.

Para nosso estudo, propusemos como objetivo geral: possibilitar espaços de discussão sobre as identidades LGBTQIA+ em contextos formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, procuramos saber das/os participantes dos ciclos de Rodas de conversa como avaliavam as reflexões trazidas por meio dos encontros sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. Entre as alternativas apresentadas, constaram: não foram relevantes; foram parcialmente relevantes; foram relevantes; não sei responder; não quero responder. Nessa questão, 100% do público participante que respondeu ao questionário de satisfação indicou que as reflexões trazidas durante estes momentos de encontro foram relevantes. Em nossa análise, isso sinaliza que nosso Produto Educacional tem a potencialidade de fazer com que estudantes e profissionais da Educação possam, por meio do debate e da reflexão, desnaturalizar noções ligadas à sexualidade fundamentadas em biologismos e preconceitos. Nessa perspectiva, as palavras de Santomé (2011, p. 175) reforçam que

As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises [sic] e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação, responsável, crítica [sic], democrática e solidária [sic] na sociedade.

Afinamo-nos com esse pensamento disposto. Sem os objetivos elencados pelo autor, a escola termina por se limitar à reprodução de um modelo de sociedade que tem se mostrado excludente, egoísta e violento. Nessa direção, a reflexão apresentada por uma/um estudante em um dos encontros, como aparece no Quadro 14, também dialoga com a exposição do pesquisador:

Quadro 14: Conhecimento e empatia

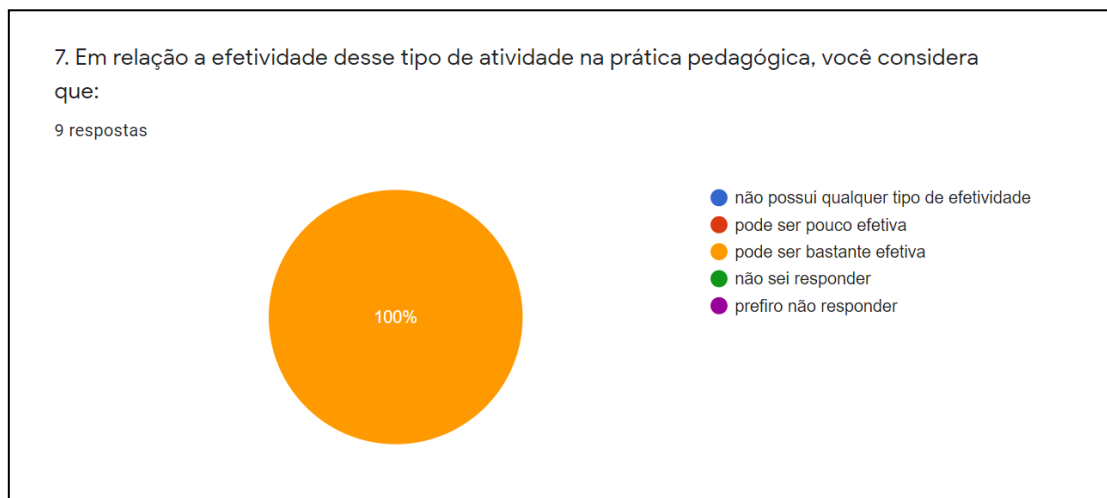
Categoria	Subcategoria	Segmento
Gênero e sexualidade	Educação para sexualidade/Conceitos sobre diversidade sexual e de gênero	Estudantes
<p><i>"Às vezes a gente se resume muito ao LGBT, né? A gente fica muito restrito a isso. E nos encontros, não. A gente discutiu e entendeu as outras letras também. Então, acho que isso foi uma espécie de desconstrução também, pra mim, pra ver como é ampla essa comunidade e como eu também tenho que tentar lutar por todo mundo que tá nela (EST - 7).</i></p>		

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Enxergar a realidade para além da bolha, do universo particular, foi esse o caminho que as reflexões trazidas para as Rodas de conversa procuraram se pautar. Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento dessa atividade, a partir inclusive do retorno feito pelas/os participantes por meio desse instrumento, cumpriu a contento seus objetivos.

Defendemos que o uso de um determinado instrumento metodológico somente faz sentido quando evidencia sua viabilidade e efetividade na prática pedagógica. Quanto a isso, os segmentos que participaram dos momentos de encontros virtuais nos ciclos de discussões, quanto à efetividade pedagógica da atividade, conforme o Gráfico 11, avaliaram:

Gráfico 11: Efetividade pedagógica da atividade



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como é apresentado no Gráfico 11, 100% das/os participantes se posicionaram positivamente em relação à análise, tendo em vista o julgamento a respeito desse tipo de atividade pode ser bastante efetiva na prática pedagógica. Compreendemos que o uso da metodologia das Rodas de conversa, quando bem conduzida, pode produzir resultados positivos. Uma das vantagens que as Rodas de conversa trazem é que esse recurso metodológico dispensa grandes estruturas para seu empreendimento, o que facilita sua aplicabilidade. Partimos do pressuposto que essa efetividade verificada pelas/os colaboradoras/es deriva do fato de que,

Como dispositivos de construção dialógica, as rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitur-ação [sic] das imagens e dos modos de vida cotidianos (SAMPAIO, 2014, p. 1301).

Acreditamos que esse diálogo com a realidade das/os participantes é basilar para efetividade desse tipo de instrumento metodológico. Sem a observação desse princípio, a atividade pode ficar esvaziada de sentido. Por outro lado, acreditamos também que para a efetividade desse tipo de metodologia, como em qualquer outra, faz-se necessário, por parte de quem a conduz, um planejamento cuidadoso e um relativo domínio da pauta a ser abordada. Sem esses aspectos, inerentes, bem como a um planejamento sistematizado do processo investigativo, essa efetividade pode não se concretizar. Nesse sentido, acreditamos que seguimos a contento esses passos no desenvolvimento da atividade e que o Produto Educacional se

apresenta afinado aos objetivos propostos à nossa investigação, conforme as análises apresentadas pelas/os colaboradoras/es.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

Esta seção tem por finalidade apresentar à/ao leitora/or o Produto Educacional desenvolvido a partir de nossa pesquisa. Primeiramente, fazemos algumas considerações acerca do PE no âmbito dos Mestrados Profissionais. Em seguida, fazemos ponderações sobre a escolha das Rodas de conversa (Portfólio) como proposta de Produto Educacional. Por fim, tratamos de alguns aspectos que compõem nosso PE.

O Produto Educacional se constitui em um dos trabalhos finais, junto com a dissertação, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que a/o mestrand/a deve apresentar. É a contribuição mais prática, direta, que o processo de investigação resulta em termos materiais para a sociedade. Um material que poderá ser replicado em diferentes situações e contextos de aprendizagem, produzido a partir de uma vivência empírica. E esse é um dos diferenciais que esse tipo de Mestrado traz em relação aos modelos acadêmicos.

Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 116) aconselham que:

O produto final do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) deverá ter a característica de ser iniciado a partir de um fato ou ação inquietante, de um problema concreto da EPT, e não de uma questão teórica, que é o caminho adequado aos Mestrados Acadêmicos.

Nessa perspectiva, o Produto Educacional ora apresentado dialoga diretamente com essa orientação defendida pelas/os autoras/es. Sempre foi inquietante observar, como docente, inúmeras reações de preconceitos e discriminações por parte de estudantes, docentes e funcionárias/os das instituições de ensino, em relação a pessoas que supostamente manifestam uma sexualidade fora dos padrões desejados; e ao mesmo tempo, essas temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero serem silenciadas pelos currículos escolares, mesmo que apareçam em alguns documentos oficiais em sua transversalidade como já indicamos.

Silva e Souza (2018), seguindo essa mesma linha de raciocínio, defendem

que o Produto Educacional deva nascer de uma reflexão por parte da/o mestrand(a) diante de uma determinada situação que mereça ser mudada e deve ir além de um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, gerando a construção de novos saberes. Contudo, a orientação apresentada por Rizzatti *et. al.*, (2020, p. 2) é a de que o Produto Educacional não se trata de uma receita acabada, mas sua função primordial “[...] é servir de produto interlocutivo a professoras e professores que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”. Passa longe a pretensão de produzir um manual definitivo acerca da questão e que sirva para qualquer realidade. Nossa intenção é que, a partir desse material, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais comprometidas/os com uma educação libertadora e plural, possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida.

A primeira fase de elaboração do PE para esta investigação passou pela decisão para escolher qual seria a proposta mais adequada que pudesse contemplar da forma mais coerente possível a temática desenvolvida pela pesquisa. Essa escolha recaiu sobre as Rodas de conversa como proposta de Produto Educacional, materializada sob a forma de um Portfólio, e levou em consideração as potencialidades dialógicas que esta técnica pode ensejar para as/os participantes. O idealizador dessa perspectiva pedagógica, entende que, em estreita relação com Freire (1996, p.32), que:

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.

A ideia do pertencimento, da comunhão e da reflexão sobre questões que afligem o coletivo e a busca por soluções que também devem ser propostas por meio do diálogo em grupo, faz das Rodas de conversa um instrumento metodológico potencializador de transformações no processo de ensino-aprendizagem. A capacidade de confrontação dos saberes construídos sob a lógica do opressor, no enfoque freireano é o grande mérito dessa abordagem. É por meio da relação dialógica com os saberes oriundos das vivências individuais e coletivas e o conhecimento trazido pelas bases acadêmicas, que vão se desvelando outros olhares; caminhos para libertação.

Nessa caminhada, a fase seguinte foi a definição das temáticas que deveriam ser contempladas nas sessões das Rodas de conversa propostas. Diante disso, chegou-se a uma formatação em alinhamento com os segmentos participantes, por se tratar de uma pesquisa-ação, que deve levar sempre em conta as vozes dos sujeitos participantes, os seguintes temas:

1. Conceituações sobre sexualidade, identidade sexual e de gênero;
2. Abordagem relativa a corpo, gênero, identidade e representação;
3. Diversidade sexual e de gênero e família;
4. Discussões a respeito das diversidades sexuais e de gênero e as múltiplas formas de violência;
5. Transversalidade curricular com enfoque na pluralidade de gêneros, sobretudo, no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o mundo do trabalho;
6. Avaliação a respeito dos aprendizados construídos, dos saberes compartilhados, a partir dos ciclos de Rodas de conversa.

O Produto em forma de Portfólio ficou constituído pelas seguintes partes:

1. Apresentação – Esta parte visa a possibilitar uma breve conceituação sobre o Portfólio e apresenta as partes que constituem o material, situando o leitor do que se trata o Produto Educacional;
2. O Produto Educacional no ProfEPT – Nesta parte, são empreendidas algumas considerações sobre a necessidade de se pensar acerca de métodos e estratégias de ensino, além de discorrer sobre o papel que possuem os Produtos Educacionais no contexto do Programa de Mestrado Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT);
3. Rompe-se o silêncio – Nesta parte do PE, evidenciamos algumas das falas das/os participantes, consideradas pelo pesquisador as mais significativas, de acordo com as categorias temáticas eleitas;
4. Rodas de conversa: saberes em diálogos – Nesta parte, consta uma breve conceituação sobre Rodas de conversa e as possibilidades pedagógicas que esse instrumento metodológico pode ensejar no fazer docente no contexto da EPT; empreende-se também uma análise de algumas falas das/os participantes em diálogo com os referenciais teóricos da pesquisa;

5. Diário de pesquisa: algumas reflexões – Neste ponto, comporta uma síntese e uma análise dos momentos de encontro com as/os colaboradoras/es da pesquisa, realizados durante as Rodas de conversa;
6. Game da diversidade sexual e de gênero – Aqui, trazemos um game interativo com questões conceituais concernentes à diversidade sexual e de gênero;
7. Arremates (in)conclusivos – Esta parte visa a contemplar uma reflexão sobre o processo investigativo com vistas à elaboração do Produto Educacional;
8. Referências - Aqui, são disponibilizadas as fontes consultadas para produção do material, neste caso, o Portfólio como Produto Educacional.

Por sua vez, a produção do Portfólio obedeceu ao seguinte percurso:

1. Recolhimento de dados junto às/aos participantes por meio das Rodas de conversa e da aplicação dos questionários;
2. Escolha e seleção dos dados mais significativos para compor o Portfólio;
3. Tratamento e análise dos dados;
4. Escolha da ferramenta digital para produção do Portfólio e definição do *layout* do material (Portfólio);
5. Produção intelectual do produto (a construção da escrita, apresentação dos dados, achados da pesquisa, análises e conclusões).

No nosso caso o Produto Educacional desenvolvido é uma roda de conversa e tem como materialidade um Portfólio. Para além de uma estratégia metodológica com fins avaliativos lançado mão comumente pelo trabalho docente, o Portfólio na avaliação de Alvarenga e Araujo (2006, p. 2) pode “[...] incluir outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, [...]”. Portanto, um Portfólio não se limita ao registro das atividades discentes, ele pode também ser uma forma de registro e reflexão do próprio trabalho docente, nesse caso, do pesquisador. Foi esse o encaminhamento traçado para esse material.

O Produto Educacional Portfólio desenvolvido será disponibilizado em formato

digital e sua produção ocorreu concomitantemente à escrita da dissertação. Forte *et al.* (2012, p. 26) consideram que “[...] o portfólio é um espaço de coleção de registros do aprendizado dessa trajetória em um dado momento”. No entanto, nossa proposta de Portfólio não fica restrita apenas como um relato de pesquisa. Ele é também um material que subsidiará, a partir do nosso olhar como pesquisador, encaminhamentos para práticas futuras de pesquisa com o tema. Nessa perspectiva, esse material foi elaborado a partir da compilação das impressões do pesquisador mediante os encontros oriundos das Rodas de conversa realizadas com as/os participantes do estudo, das contribuições feitas pelas/os colaboradoras/es, e que, por ângulos distintos, analisam a pauta LGBTQIA+ no currículo escolar, além de constar impressões sobre o processo de pesquisa, com base nos questionários aplicados a este público.

Assim sendo, o Produto Educacional produzido traz a possibilidade de se refletir acerca dos modelos societários que reduzem o processo da educação formal como sendo uma mera preparação para o mundo do trabalho, desprezando a subjetividade dos sujeitos. Acreditamos que os caminhos percorridos para a elaboração deste material, por meio da pesquisa, vivências e a sistematização, mesmo em suas limitações, possam de alguma forma contribuir para que outros sujeitos reflitam acerca de questões como a diversidade sexual e de gênero, especialmente, no âmbito escolar e que possam em alguma medida compreender que uma educação integral, como a pretendida pelo ensino médio integrado da Rede Federal de Ensino, só pode se concretizar com o respeito e a valorização das muitas formas de ser e estar no mundo e isso inclui, diretamente, a diversidade de orientações sexuais e identidade de gênero. A seguir, apresentamos o Produto Educacional desenvolvido a partir da pesquisa.



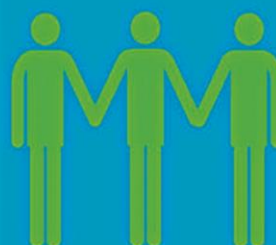
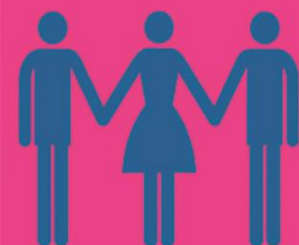
PORTFÓLIO

RODAS DE CONVERSA:

DIÁLOGOS COM A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NA ESCOLA

**ROBERTO IDALINO BARROS
RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI**

Maceió/ AL
2021



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/Benedito Bentes
Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Avançado Benedito Bentes
Biblioteca

B277p

Barros, Roberto Idalino.

Portfólio – rodas de conversa: diálogo com a diversidade sexual e de gênero na escola / Roberto Idalino Barros. – 2021.

56 f. : il.

1 CD-ROM: il.

Produto Educacional da Dissertação Identidades LGBTQIA+ silenciadas: rodas de conversa sobre diversidade sexual e de gênero na educação profissional e tecnológica de nível médio (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021.

ISBN: 978-65-00-31774-9

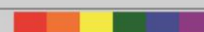
1. Educação. 2. Diversidade Sexual - Gênero. 3. Identidade. 4. Currículo.
5. Produto Educacional. I. Título.

CDD: 370

Fernanda Isis Correia da Silva
Bibliotecária - CRB-4/1796

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1: Violências contra LGBTQIA+.....	26
Gráfico 2: Homicídios de LGBTQIA+.....	27
Gráfico 3: Preconceito e discriminação.....	29
Gráfico 4: Abordagem da diversidade sexual e de gênero no currículo escolar.....	40
Figura 1: Orientação sexual.....	13
Figura 2: Identidade de gênero.....	14
Figura 3: Sexo, gênero e orientação sexual.....	15
Figura 4: Significado das siglas.....	16
Figura 5: Fisiculturistas.....	19
Figura 6: Homem trans:(ArthurFernandes).....	20
Figura 7: Educação e LGBTfobia.....	29
Figura 8: LGBTfobia no mundo do trabalho.....	40
Quadro 1: Matrizes teóricas dos estudos de gênero.....	23
Quadro 2: Diversidade sexual e de gênero nas normativas.....	35



LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EST - Estudante

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

ProfEPT - Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica

TAS - Técnicos-assistenciais



SUMÁRIO

Apresentação.....	06
1. O Produto Educacional no ProfEPT.....	08
2. Rodas de conversa: saberes em diálogos	10
Sessão I - Questões conceituais.....	11
Sessão II - Corpo, gênero, identidade e representação.....	18
Sessão III - Diversidade sexual e de gênero e violências.....	25
Sessão IV - Diversidade sexual e de gênero e família.....	32
Sessão V - A diversidade sexual e de gênero no currículo e o mundo do trabalho.....	35
3. Rompe-se o silêncio.....	42
4. Diário de pesquisa: algumas reflexões.....	48
5. Game da diversidade sexual e de gênero.....	51
6. Arremates (in)conclusivos.....	52
7. Referências.....	53



APRESEN TAÇÃO

Na contemporaneidade, o mundo está ainda mais marcado pela velocidade com que as novas tecnologias se impõem. A par disso, faz-se necessário que a escola e o ensino lancem mão de formas de aprendizagem que possam gerar na/o estudante interesse, motivação e participação ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem. Ao problematizar questões que impactam diretamente a vida das/os estudantes por meio dos conteúdos curriculares, a escola tende a dar sentido e significado aos processos de ensino-aprendizagem (MENDONÇA, 2011) e também se atentará à diversidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar (ZABALA, 1998). Assim, pensar estratégias metodológicas no contexto da EPT para contemplar pautas plurais, como é o caso da diversidade sexual e de gênero, é um imperativo que se coloca para as/os profissionais da Educação.

Nessa perspectiva, as Rodas de Conversa nos parecem ser uma opção acertada. É o que estamos propondo por meio desse Portfólio, ora apresentado. As Rodas de conversa, técnica que permite o intercâmbio de saberes entre professor/a e estudantes, pautado no diálogo como centralidade, pode se constituir como uma ferramenta eficaz ao processo educativo.

Este material é fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), realizada em um dos 16 campi do Instituto Federal de Alagoas/Ifal, entre 2019 e 2021, cujos traçados para tal feito foram: a) contribuir para o debate acerca da pluralidade identitária sexual com vistas à transversalidade do currículo na EPT; b) analisar as vozes dos participantes da pesquisa nos ciclos de conversas (estudantes e corpo técnico-assistencial) e c) apresentar, em forma de encarte didático (Portfólio), um material advindo dos momentos de interação com as/os

participantes da investigação.

O estudo foi orientado pela seguinte pergunta: de que forma as discussões sobre identidades sexuais, consideradas por vezes dissonantes no contexto escolar, limitam e/ou promovem atitudes inclusivas na instituição de ensino? Com o intuito de responder a essa questão, consideraram-se as seguintes hipóteses: i) a forma pontual com que é tratada a temática da diversidade sexual limita-se a componentes curriculares das humanidades na Formação Geral; ii) o tratamento tangencial de discussões sobre a diversidade identitária sexual é um entrave à inclusão plena das/os estudantes inseridas/os no contexto da Educação Profissional e Tecnológica e a manutenção de ideias e comportamentos heteronormativos entre servidores e discentes. Convém salientar que este Produto Educacional (Portfólio) se delimita ao ser cotejado com uma Sequência Didática pelo fato de ele não se prestar exclusivamente ao trabalho docente, uma vez que pode ser utilizado por diferentes públicos que tenham interesse em trabalhar a temática da diversidade sexual e de gênero.

Com efeito, o trabalho segue a seguinte sequência: a princípio, a primeira parte discorrerá sobre a importância do Produto Educacional no Mestrado Profissional, em específico, no ProfEPT. Em seguida, dispomos de maneira resumida, os materiais utilizados como suporte durante a realização de cada sessão das Rodas de conversa em diálogo com as/os participantes da pesquisa. Uma síntese das falas mais marcantes das/os participantes nos encontros realizados compõe a terceira parte deste trabalho. Já a quarta parte do Portfólio estabelece uma breve reflexão com base no diário de pesquisa elaborado nos momentos oriundos das Rodas de conversa. Por fim, a quinta parte é composta por um game interativo, por meio do qual se almeja debater alguns conceitos sobre diversidade sexual e de gênero trabalhados nos encontros realizados remotamente.

Com isso, esperamos que este Produto Educacional possa, em alguma medida, contribuir para o trabalho pedagógico de profissionais da Educação, que se debruçam sobre as questões que envolvem a diversidade sexual e de gênero no âmbito da escola. Boa leitura!

Os autores



1. O Produto Educacional

NO PROFEPT



Fonte: https://fr.freepik.com/vecteurs-libre/illustration-caractere-personnes-icomes-idees-creatives_3425186.htm Acesso em: 12 jun. 2021.

O Produto Educacional se constitui como um dos trabalhos finais, encartado à dissertação, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que a/o mestrand(a) deve apresentar para fins de validação por uma banca examinadora. Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 116) aconselham que:

“ O produto final do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) deverá ter a característica de ser iniciado a partir de um fato ou ação inquietante, de um problema concreto da EPT, e não de uma questão teórica, que é o caminho adequado aos Mestrados Acadêmicos. ”

E esse é um dos diferenciais que esse tipo de Mestrado traz em relação aos modelos acadêmicos. Nessa perspectiva, o Produto Educacional ora apresentado dialoga diretamente com essa orientação proposta pelas/os autoras/es. Para nós, sempre foi inquietante, observar como docentes, inúmeras reações de preconceitos e discriminações por parte de estudantes, docentes e funcionárias/os das instituições de ensino, em relação a pessoas que supostamente manifestam uma sexualidade fora dos padrões considerados como desejáveis; ao mesmo tempo

essas temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero serem silenciadas pelos currículos escolares, mesmo que apareçam em alguns documentos oficiais em sua transversalidade. Silva e Souza (2018), seguindo essa mesma linha de raciocínio, defendem que o produto educacional deve ser oriundo de uma reflexão por parte da/o docente diante de uma dada situação que mereça ser mudada e deve ir além de ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, gerando, assim, a construção de novos saberes.

O Portfólio resulta da materialização do procedimento metodológico das Rodas de conversa, um dos instrumentos utilizados com vistas à coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa. O Portfólio, na avaliação de Alvarenga e Araujo (2006, p. 2), pode “[...] incluir outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, [...]”. Portanto, um Portfólio não se limita ao registro das atividades discentes; ele pode também ser uma forma de registro e de reflexão do próprio trabalho docente, nesse caso, do pesquisador. Esse foi o encaminhamento traçado para este material.

Um Produto Educacional na orientação apresentada por Rizzatti et al. (2020, p. 2) não se trata de uma receita acabada, sendo a sua função primordial “[...] servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país”. Passa longe a pretensão de produzir um manual definitivo acerca da questão e que sirva para as mais diversificadas realidades. Nossa intenção é que, a partir deste material, estudantes, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais comprometidas/os com uma educação libertadora e plural, possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida.

Acreditamos que os caminhos percorridos para a elaboração deste Produto Educacional, oriundo de uma pesquisa mais ampla, as vivências e a sistematização aqui materializada, mesmo em suas limitações, possam, de alguma forma, contribuir para que outros sujeitos reflitam a respeito de questões envoltas à diversidade sexual e de gênero, notadamente no âmbito escolar, e que possam, de alguma forma, compreender que uma educação integral, como a pretendida pelo ensino médio integrado ofertado pela Rede Federal de Ensino, só pode se concretizar com o respeito e a valorização das muitas formas de ser e estar no mundo. Isso inclui, diretamente, a diversidade de orientações sexuais e identidade de gênero.



2. Rodas de conversa: SABERES EM DIÁLOGO



Fonte: <https://sescap-pr.org.br/noticias/post/maioria-dos-profissionais-nao-sabe-lidar-com-aspectos-comportamentais> / https://www.freepik.com/free-vector/tree-logos-collection-flat-style_1869227.htm#page=1&query=tree&position=33 Acesso em: 12 jun. 2021.

As Rodas de Conversa dialogam diretamente com a tradição freireana de educação, pois aposta em uma estratégia política metodológica libertadora, que favorece a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos, como é o caso da população LGBTQIA+. Essa metodologia enseja uma possibilidade dialógica, em que se “[...] busca compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado” (MOURA; LIMA, 2014, p. 24). Nesse sentido, as vivências dos sujeitos podem dialogar diretamente com os saberes oriundos do mundo acadêmico; portanto, a Roda de Conversa insere-se dentro de uma pedagogia de caráter sócio-político, cujos sujeitos participantes, mediante as suas falas, contribuem para a construção do saber juntamente com a figura do pesquisador em cena. Nessa perspectiva, o Produto Educacional proposto traz a possibilidade de se refletir acerca dos modelos societários que reduzem o processo da educação formal como sendo uma mera preparação para o mundo do trabalho, desprezando a subjetividade dos sujeitos.

O que compartilhamos nesta parte do Produto Educacional é uma síntese dos referenciais teóricos e dos materiais que serviram de orientação para a realização dos encontros, em diálogo com algumas falas trazidas pelas/os participantes do estudo. A sequência apresentada segue os temas trabalhados durante as Rodas de conversa com os segmentos participantes da pesquisa.

SESSÃO

I

Questões conceituais:

sexo, gênero, sexualidade, identidade de gênero, orientação sexual, performance de gênero, direitos sexuais.

- ✓ Objetivo: apresentar e discutir, com o grupo participante, conceitos ligados à **diversidade sexual e de gênero;**
- ✓ Conteúdo de aprendizagem mobilizado (ZABALA, 1995): conceituais
- ✓ Materiais utilizados: vídeo, textos, slides e game interativo;
- ✓ Tempo: 80 min.

O encontro tem início com a exibição do vídeo, que aborda de forma animada alguns conceitos sobre a diversidade sexual e gênero. Disponível em:

www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg

É preciso reconhecer que

“ Falar sobre sexualidade é falar de nossa história, nossas emoções, nossas relações com as outras pessoas, nossos costumes e nossos desejos. É uma forma de expressão, comunicação e afeto que se manifesta a todo o momento, seja por meio de um gesto, de um olhar ou de uma ação [...]. (BRASIL, 2010, p. 13). ”

Contudo, essa é uma temática ainda carregada de muitos tabus e preconceitos. Falar de sexo e sexualidade, especialmente em espaços como a família, ainda se constitui como uma barreira. Uma/um estudante¹ participante dos momentos de Rodas de conversa, confessou que:

“*Eu sou de uma família, muito, muito, muito católica! E assim, né..., eu mesmo nunca ouvi ninguém falando sobre sexo, nem os adultos entre eles na mesinha, eu ouvi ninguém falando. Eu acho que isso é um assunto que é...até pra eles é algo tão...como é que falo isso? Eu não sei a palavra certa...mas, tipo, é...eles não têm liberdade pra falar nem entre eles sobre isso, muito menos com o jovem, sabe?. E eu acho que isso vem muito da religião[...]*” (EST- 6)

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

¹ Para nos referirmos ao segmento estudantil participante da pesquisa, utilizamos neste trabalho a sigla EST.

De acordo com o que a/o estudante revela, esse tema é um assunto proibido em pleno século XXI, certamente, para a maioria das famílias. Isso ocorre devido ao fato de que essa questão aciona uma série de valores e prismas de cunho moral, religioso e cultural (BRASIL, 2010).

Uma/um outra/o estudante trouxe a seguinte observação para a Roda de conversa sobre sexo:

“[...] mas eu cresci, como sexo sendo uma coisa masculina e não feminina... sabe? [...] Porque entre as mulheres é uma coisa que quase não deveria existir, entende?” (EST- 2)

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

A fala da/do estudante evidencia que essa é, culturalmente, uma temática que passa pelo domínio do masculino. Nesse sentido, a liberdade que os corpos masculinos sempre tiveram o privilégio de usufruir lhes permite a exploração do tema de forma muito mais livre que para as mulheres. As desigualdades de gênero estão desde muito cedo presentes no modo como meninas e meninos são educadas/os.

Nessa perspectiva, Giddens (apud LANZ, 2014, p. 42) lembra que “a distinção entre sexo e gênero é fundamental, já que muitas diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica”. Portanto, conhecer alguns conceitos se faz necessário quando se trata da sexualidade humana.

SEXO

É a parte genital que compõe os corpos (macho, fêmea, intersexo);

SEXUALIDADE

Perpassa toda a existência dos sujeitos e envolve aspectos biológicos, emocionais, culturais, históricos, entre outros.

GÊNERO

Termo usado para definir os papéis socialmente construídos para o masculino e o feminino.

DIMENSÕES DA SEXUALIDADE HUMANA

A sexualidade humana vai muito além do ato sexual. Ela envolve outras dimensões do ser como a afetividade, o contato físico, a satisfação, o prazer e a intimidade que se estabelece na relação.

ORIENTAÇÃO SEXUAL

Significa para onde o desejo de uma pessoa é direcionado, ou seja, com quem ela ou ele tem prazer; a orientação sexual pode ser: heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, pansexual, entre outras; não está necessariamente atrelada à **identidade de gênero**.

Há homens e mulheres-trans que são heterossexuais, bissexuais, homossexuais, assexuais, pansexuais¹, entre outros. A orientação sexual pode ser resumida segundo o esquema da figura 1:



Fonte: autores, 2021.

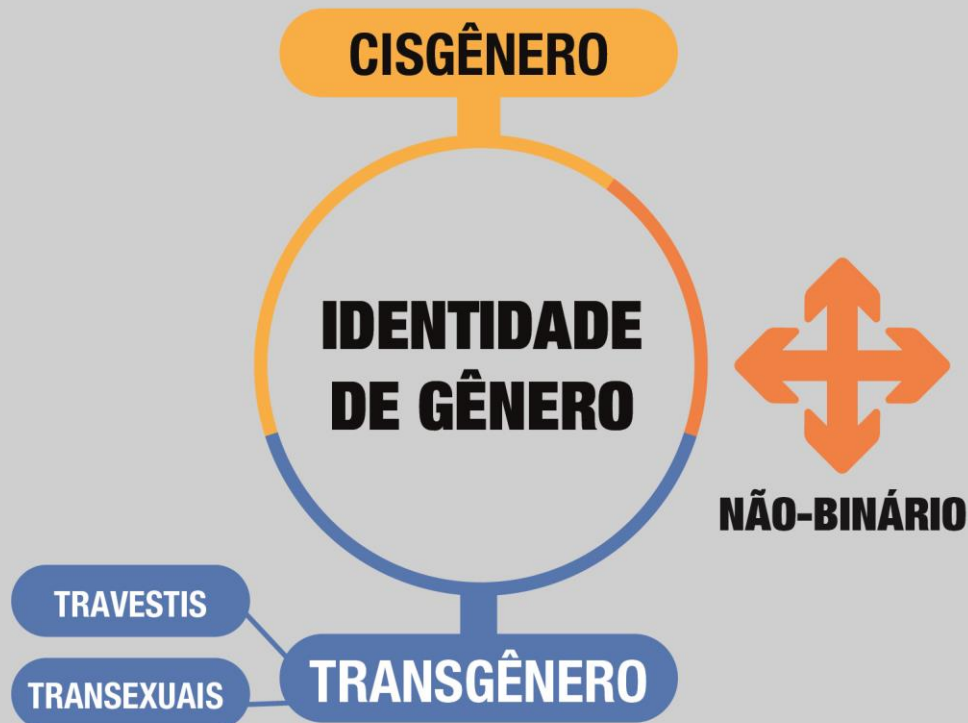
IDENTIDADE DE GÊNERO

Refere-se ao modo como a pessoa se sente (feminina, masculina ou não-binária), independentemente do corpo biológico. Pode ser i) **cisgênero** (gênero-conforme – nasceu com pênis e se reconhece como homem, por exemplo); ii) **trans** (gênero-divergente do sexo biológico - transexuais e travestis) e iii) **não-binário** (indefinido, fluido. Não se encaixa nem no masculino, nem no feminino) (RAMOS, NICOLI, BRENER, 2016).

¹ Pessoas que não levam em conta a orientação sexual ou identidade de gênero de outras para se relacionarem afetivo/sexualmente.

O esquema posto na Figura 2, a seguir, exemplifica as manifestações de identidade de gênero:

Figura 2: Identidade de gênero



Fonte: autores, 2021.

Existem ainda na espécie humana outras formas de manifestações ligadas à vivência do gênero e da sexualidade, a exemplo do que elencamos seguidamente:

DRAG QUEEN - não se trata de uma identidade de gênero, nem de uma orientação sexual. Está mais ligada a uma performance artística;

CROSSDRESSER - pessoas que se vestem com trajes e acessórios do sexo oposto. Essa prática está mais ligada às fantasias de cunho sexual ou performativo e ocorre de forma ocasional;

QUEER - é uma corrente dos Estudos de Gênero, mas também designa a forma de conceber a sexualidade por parte de algumas pessoas. A pessoa queer não se encaixa em normas que limitem a vivência da sexualidade; O queer rejeita a definição de uma identidade sexual;

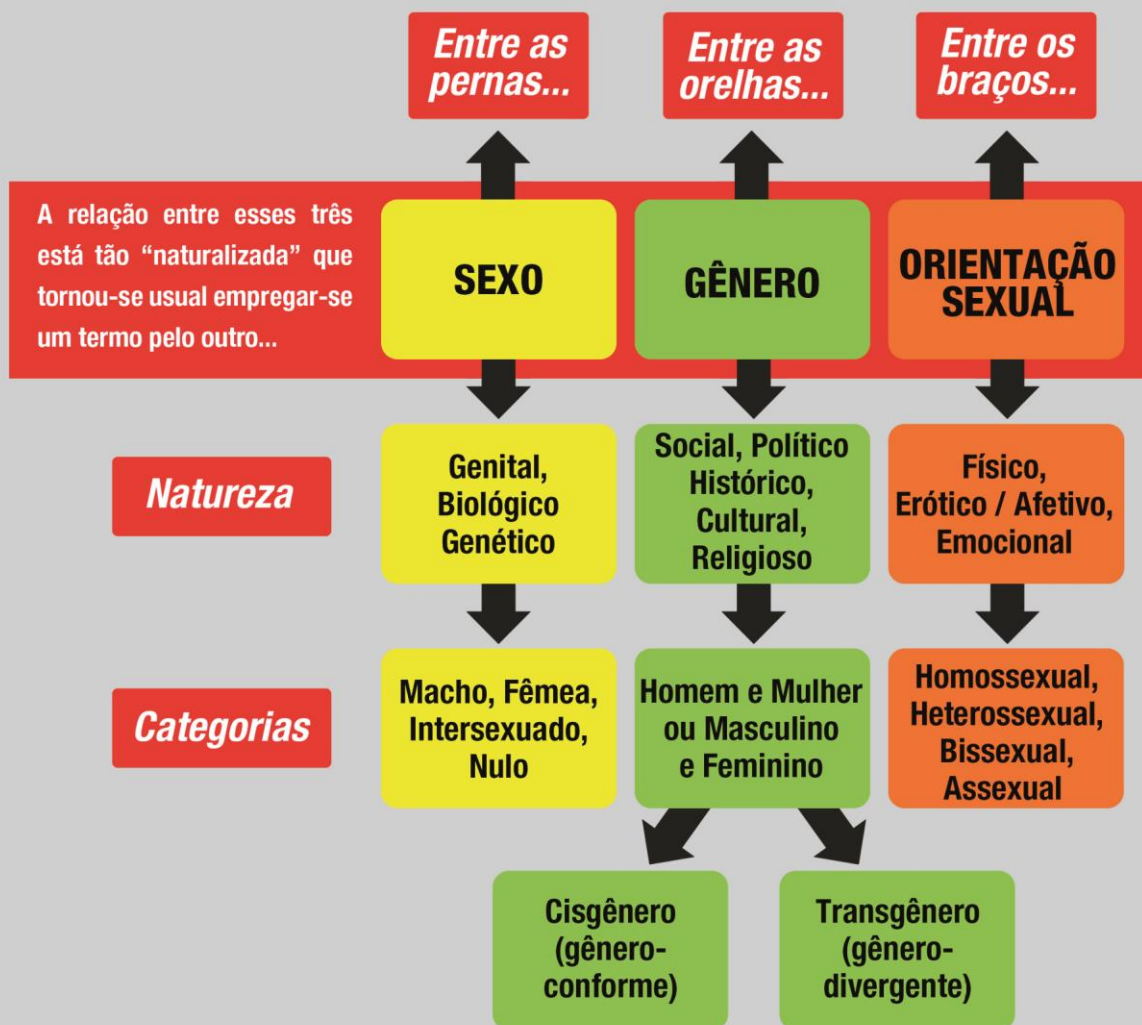
INTERSEXO - não se refere à orientação sexual ou à identidade de gênero. Trata-se de uma condição biológica, em que a pessoa nasce com genitais de ambos os sexos.

(LANZ, 2011)

Os infográficos na Figura 3 da próxima página trazem uma síntese, visando a fins didáticos, a respeito de alguns aspectos ligados à diversidade sexual e de gênero.

Figura 3: Sexo, gênero e orientação sexual

QUADRO 1 - SEXO, GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL



Fonte: www.leticialanz.org. Acesso em: 07 mai. 2021

Contudo, cabe ressaltar, conforme algumas abordagens (BUTLER, 2003; BENTO, 2008) que, assim como gênero e orientação sexual, o sexo vai além da natureza. Ele também é construído na cultura, nos discursos, nas clínicas.



Figura 4: Significado das siglas



ENTENDA O SIGNIFICADO DE CADA LETRINHA DA SIGLA

L G B T Q I A +

L

LÉSBICA

mulheres que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero.

Q

QUEER

peçoas que transitam entre os gênero masculino e feminino ou em outros. Defendem uma orientação sexual ou identidade” de gênero não definitiva.

G

GAY

homens que sentem atração afetivo/sexual pelo mesmo gênero.

I

INTERSEXO

peçoas que nascem com uma anatomia reprodutiva ou sexual masculina e feminina.

B

BISSEXUAIS

peçoas que sentem atração afetivo/sexual pelos gêneros masculinos e femininos.

A

ASSEXUAIS

peçoas que não sentem atração sexual por outras, independente do sexo ou gênero.

T

TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

peçoas que se identiicam com um gênero diferente do que lhe foi atribuído ao nascerem.

+

abriga todas as possibilidades de orientação sexual e identidade de gênero que possam existir.

HISTÓRICO DA SIGLA

MHB

Movimento Homossexual Brasileiro. Foi a 1ª sigla a identificar o movimento de luta política pelos direitos homoafetivos no final dos anos de 1970.

GLS

Nos anos de 1980, a sigla passa a representar “gays”, “lésbicas” e “simpatizantes”.

GLBT

Na década de 1990 é ampliada para contemplar outras identidades sexuais. Passou a representar “gays”, “lésbicas”, “bissexuais” e “transexuais”.

LGBT

A partir de 2008, a letra “L” passou a frente da letra “G” para acentuar a necessidade de buscar a equidade de gênero na comunidade LGBTQIA+.

LGBTQI

Nos últimos anos com o fortalecimento de novas identidades sexuais, foram incorporadas outras letras à sigla. Hoje, tem ganho mais espaço a sigla **LGBTQIA+** com seus respectivos significados acima.

Fonte: (Adaptado pelos autores, 2021). Disponível em: <https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>



De acordo com o Ministério da Saúde “**Os Direitos Sexuais** [...] dizem respeito, antes de mais nada, aos acordos para a vida em sociedade e à cidadania” (BRASIL, 2010, p. 18-19). Os direitos sexuais, por sua vez, procuram garantir o direito de todas as pessoas:

OS DIREITOS SEXUAIS **Ministério da Saúde**

- ⇒ Viver a sexualidade sem medo, vergonha, culpa, falsas crenças e outros impedimentos à livre expressão dos desejos;
- ⇒ Viver a sua sexualidade, independentemente do estado civil, idade ou condição física;
- ⇒ Escolher o(a) parceiro(a) sexual sem discriminações e com liberdade e autonomia para expressar sua orientação sexual;
- ⇒ Viver a sexualidade livre de violência, discriminação e coerção e com o respeito pleno pela integridade corporal do(a) outro(a);
- ⇒ Praticar a sexualidade independentemente de penetração.

(BRASIL, 2010, p. 18-19)

Conhecer, divulgar e discutir esses direitos pode contribuir para construção de uma sociedade mais inclusiva, portanto, plural e democrática.

SESSÃO



| Corpo, gênero, identidade e representação

- ✔ Objetivo: problematizar com o grupo participante, questões ligadas ao corpo, ao gênero, à identidade e à representação imagética da população LGBTQIA+;
- ✔ Conteúdo de aprendizagem mobilizado (ZABALA, 1995): atitudinais
- ✔ Materiais utilizados: textos, slides, imagens;
- ✔ Tempo: 80 min

A Roda de conversa tem início com as seguintes questões norteadoras:

- O que é ser homem? E ser mulher? Existe uma essência masculina/feminina?
- De onde vem o temor ao feminino por parte de alguns homens?
- Onde e como se aprende sobre o masculino e o feminino? O que envolve esse aprendizado?
- O genital basta para definir o gênero?
- Que lentes a cultura usa na representação dos corpos?
- O corpo é político?
- O que é identidade? Ela permanece inalterada no decorrer da vida?
- De que forma as identidades LGBTQIA+ são comumente representadas?

Em seus estudos, Louro (2000) reflete que o nosso corpo é construído a partir das expectativas que o meio social projeta sobre ele. Portanto, o corpo é histórico-cultural. Cada sociedade em cada época define o tipo de corpo considerado ideal, desejado. Nessa perspectiva, Lanz (2014, p. 45) nos lembra que

“o corpo humano há muito tempo deixou de ser um fato da natureza para tornar-se um fato cultural, uma construção discursiva que não tem mais nenhuma das certezas que possuía como fenômeno determinístico do mundo animal. A linguagem nos divorcia de um corpo (e de uma sexualidade) natural, determinada pela genética.”

Assim sendo, os corpos ganham significados a partir das expectativas socioculturais que lhes são projetadas pelas lentes da cultura. A reflexão apresentada por uma/um estudante sobre o tema vem ao encontro ao que a autora nos promove:

“os corpos que são representados na mídia, são os que estão dentro de um padrão. Tipo...bem estereotipados” (EST- 6)

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

Nesse sentido, a fala da/do estudante indica que os corpos negros, gordos, velhos, trans, entre outros, a partir de nossas inferências, não costumam receber por parte dos diferentes meios de comunicação espaços de representação. Existe uma seletividade proposital que direciona aos tipos de corpos dignos de representação. A reflexão colocada por Louro (2000, p. 9-10) dialoga com esse pensamento da/do estudante:

“ os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. ”

As Figuras 5 e 6, a seguir, nos dão uma ideia da capacidade que possuímos, por meio das tecnologias disponíveis, da transformação que se é possível fazer nos nossos corpos. Portanto, a natureza tem tido um papel cada vez menor na construção de nossos corpos.

Figura 5: fisiculturistas



Fonte: Disponível em: <https://www.tuasaude.com/riscos-do-fisiculturismo/>. Acesso em: 06 set. 2021.



Figura 6: Homem trans (Arthur Fernandes)



Fonte: Imagem gentilmente cedida por Artur Fernandes.

Louro (2000, p. 8) ainda reflete que “[...] esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades (sic.) nem inconstância. [...]. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados [...]”. Nesse sentido, trazemos a seguinte reflexão, apoiados nos estudiosos da temática:

Para além da biologia

Nas palavras de Louro (2000), a atual tecnologia permite aos seres humanos romperem os limites que a biologia impõe aos corpos. Para autora, por meio dos produtos e das tecnologias disponíveis no mercado é possível escolher como conceber um filho, se relacionar sexual/afetivamente ou esculpir um corpo ao gosto da/o cliente. O corpo travesti e trans é a materialização exemplar do investimento tecnológico que se pode fazer sobre os corpos (VERAS, 2015).

O corpo também carrega em si uma dimensão política. Preciado (2014, p. 26), em sua reflexão, considera que o

“Corpo é um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual, na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscado.”

² Recomendamos o documentário “Laerte-se”, disponível na Netflix, que trata da trajetória da cartunista Laerte Coutinho e seu processo de transição de gênero. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80142223>

E ainda,

Corpo e política

Nosso corpo é político. Algumas identidades sexuais, tidas como “normais”, não precisam de explicações para existir; desfrutam do livre trânsito. Ao passo que outras, consideradas “desviantes”, são inqueridas, questionadas, investigadas; limitadas em sua circulação. Precisam se justificarem perante o outro para garantir sua existência (LOURO, 2000, p. 20).

Nesse sentido, alguns corpos gozam de certos privilégios na sociedade, enquanto que outros estão submetidos às limitações. Foi isso que uma/um participante do segmento técnico-assistencial ³ dos ciclos de Roda de conversa pontuou:

“[...] o corpo feminino pode até ocupar o mesmo espaço público [que o homem], mas não tem o mesmo respeito. Por exemplo: no metrô. Homens e mulheres ocupam o mesmo espaço, mas as mulheres muitas vezes não são respeitadas nesse espaço” (TAS - 6).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Por outro lado, se esse corpo não obedece a uma coerência sexo-gênero, que se espera dele, essas limitações podem ser ainda maiores, como é o caso dos corpos travestis e trans.

No que concerne à representação de algumas identidades LGBTQIA+ nos espaços midiáticos, uma/um estudante fez a seguinte observação:

“ah, é uma chacota pura, né? Se querem botar um gay na televisão já aparece um assim. [...] nunca é, tipo...um gay CEO de uma empresa, nunca é um professor renomado, nunca é nada. Nunca é, tipo...alguém em posição de poder. É sempre o alívio cômico. Tipo assim: precisa de um alívio cômico num programa? Bota um gay que serve” (EST - 6).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

³ Para nos referirmos ao segmento técnico-assistencial participante da pesquisa, utilizamos neste trabalho a sigla TAS.

A fala da/do estudante encontra respaldo no pensamento de Maia e Castellanos (2016, p. 82) quando dizem que “[...] a imagem que versa da pessoa homossexual em nossa sociedade é pautada em ambiguidades e conclusões precipitadas. A homossexualidade é vista como aquilo que não se pode ver, ouvir ou falar, [...]”. O que prevalece na maior parte dos casos é uma imagem única da homossexualidade, reforçada por estereótipos que não condizem com as muitas formas de identidades LGBTQIA+.

O corpo quase sempre guarda uma relação direta com o gênero. Contudo, Louro (2000, p. 6) esclarece que “[...] a inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. O modo como homens e mulheres são educados/as interfere diretamente na forma de se vivenciar o gênero. Partindo desse princípio, uma/um estudante durante as Rodas de conversa trouxe a seguinte ponderação:

“Menino também é ensinado a expressar os sentimentos de forma violenta. Não falando. Quando...sei lá... o pai fala que ele não pode chegar apanhado em casa, que tem que bater de volta...não sei o que...que tem que ser forte, não sei o que...” (EST. 2).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

A reflexão da/do estudante reforça o argumento levantado por Pelúcio (2014, p.125) ao afirmar que “[...] gênero é algo que se aprende a partir de pedagogias domésticas, escolares e midiáticas” e estão sempre atravessadas por relações de poder. Portanto, “[...] falar de gênero não significa simplesmente falar “de mulher”, mas de relações de poder, materiais e simbólicas, que envolvem todos os seres humanos” (BERTOLINI, 2014, p. 19).

Nessa perspectiva, a hierarquização dos gêneros produz em nossa sociedade desigualdades, violências, medos. Bourdieu (2012, p. 32) considera que “[...] a pior humilhação, para um homem, consiste em ser transformado em mulher”. A desqualificação do feminino gera a misoginia e faz de homens e mulheres seres opostos.

Pelúcio (2014, p.103) nos apresenta, por meio do Quadro 1, um resumo dos debates que envolvem diferentes abordagens acerca do papel da natureza e da cultura na construção do masculino e do feminino.

Quadro 1- Matrizes teóricas dos estudos de gênero

Essencialista	Construcionista
Naturaliza os gêneros vinculando-os a um determinante biológico;	Propõe que os gêneros são produto de relações históricas e sociais;
É, portanto, determinista e biologizante;	Sendo assim, são simbolicamente constituídos;
O que faz que tenha um enfoque a-histórico e transcultural	O que faz com que tenham dimensões culturais.

Fonte: **Pelúcio, 2014**



Profissionais comprometidas/os com uma educação de base inclusiva e integral, precisam pensar acerca dos mecanismos que produzem as desigualdades de gênero em nossa sociedade. Para tanto, faz-se necessário conhecer os estudos produzidos acerca dessa questão.

Assim como o corpo e o gênero são processos construídos no decorrer da vida por intermédio da cultura, a identidade também o é. Para Hall (2006), não existe uma identidade fixa, permanente, estática. Ela vai mudando durante toda nossa existência. Um comentário de uma/um estudante foi nessa mesma direção:

*“[...] a identidade pode ir mudando durante a vida, mas acho que tem uma essência”.
(EST - 1)*

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

A ideia de essência que aparece no comentário da/do participante acerca da identidade, recebe por parte de alguns estudos críticas (SOUZA; CARRIERE, 2012;). Para esses autores, a defesa desse essencialismo pode ligar-se a uma postura que rejeita transformações. Contudo, nesse sentido, não se pode perder de vista a subjetividade de cada sujeito nesse processo de formação identitária.

A inconstância que caracteriza as identidades na modernidade, segundo Hall (2006), atinge também as identidades sexuais. Os estudos nessa área (LOURO, 2000; 2001; BUTLER, 2003; MISKOLCI, 2009), a exemplo da teoria queer, pontuam que aspectos ligados à sexualidade passam diretamente por um processo de construção e que é passível de mudanças nesse caminhar. A autora afirma que a teoria queer “[...] permite pensar as ambiguidades (sic), a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero” (LOURO, 2001, p. 550). Essa ideia se apresentou como nova para algumas/ns estudantes que colaboraram com o estudo. Em suas falas, observaram que:

“[...] eu acho que não. [...] acho que a orientação sexual de uma pessoa não tem como mudar ao longo da vida” (EST - 7).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

“eu acho que eu nunca tinha pensado nisso...que o gênero pode variar no decorrer da vida. Então, pra mim é muito novidade, essa informação” (EST - 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**



A fala da/do estudante, uma vez mais, acenou para o essencialismo e não levou em consideração que “[...] é a escolha do objeto amoroso que define a identidade sexual [...]” (LOURO, 2001, p. 550) ou que “[...] não haveria qualquer predisposição intrínseca, biológica ou psicológica, na base de uma identidade heterossexual, homossexual ou bissexual” (LOURO, 2000, p. 65). Portanto, no decorrer da existência, o desejo pode mudar de direção. Nesse sentido, trouxemos ao debate alguns exemplos conhecidos das/dos estudantes, como o caso da Laerte Coutinho e do Thammy Miranda.



SESSÃO



I Diversidade sexual e de gênero vs. violências

- ✔ Objetivo: refletir sobre as diversas formas de violência que atingem as identidades LGBTQIA+ em diferentes espaços de sociabilidade;
- ✔ Conteúdos de aprendizagem mobilizados (ZABALA, 1995): atitudinais, conceituais;
- ✔ Materiais utilizados: vídeo, gráficos, textos, slides;
- ✔ Tempo: 80 min

O encontro começa com a exibição de um vídeo que trata das várias formas de violência contra as pessoas LGBTQIA+. Disponível em:

www.youtube.com/watch?v=bgfEa7QYEcs

Apesar da imagem de uma nação tolerante em relação às questões ligadas à diversidade sexual, “[...] o Brasil é considerado um dos países mais perigosos do mundo para um LGBTTT viver” (BENTO, 2017, p. 54). Nos últimos anos, “o que os dados públicos mostram é que há um aumento no número de casos de violência LGBTfóbica no Brasil. Apesar de ser elevada a taxa de subnotificação de dados de violência desta natureza” (BRASIL, 2018, p. 8). Ainda de acordo com Ministério dos Direitos Humanos “[...] Violências contra a população LGBT estão presentes nos diferentes grupos de convivência social e formação de identidades (BRASIL, 2018, p. 6). Essa violência comumente aparece primeiro na família e sob diferentes formas, como nos relatou uma/um estudante nas Rodas de conversa:

“Nesses dias, minha prima de 7 anos falou: ‘você não pode me dar banho. Minha mãe disse que você gosta de mulher’. [...] Eu cheguei na mãe da cria e questionei sobre isso”. (EST - 3)

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

O relato trazido pela/o estudante mostra que a LGBTfobia intrafamiliar se faz presente no cotidiano dessas/es estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de problemas de ordem emocional e psicológica, entre outros (NASCIMENTO; SCORSOLINI-COMIN, 2018). Estudos indicam que o ambiente familiar responde pela maioria dos casos de violência contra pessoas LGBTQIA+ no Brasil, conforme o Gráfico 1 aponta.

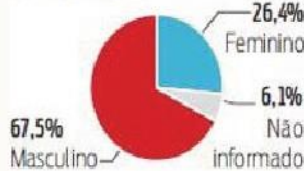
Gráfico 1: Violências contra LGBTQIA+

IDENTIDADE

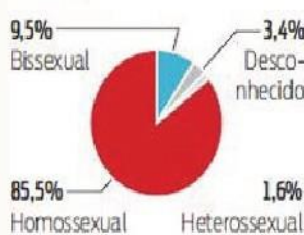
Veja o perfil das vítimas de homofobia do país e dos suspeitos pela violência:

Vítimas

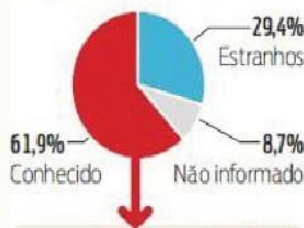
Sexo biológico



Orientação sexual



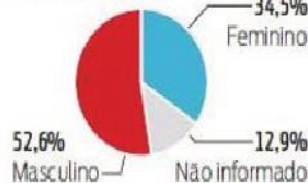
Relação com as vítimas



Relação	Porcentagem
Familiar	38,2
Vizinho	35,8
Amigo	8,4
Companheiro(a)	11,6
Outros	5,8

Agressores

Sexo biológico



Principais violações (em %)

Principais violações (em %)	Porcentagem
Psicológica	42,5
Discriminação	22,3
Violência física	15,9
Negligência	6,8
Sexual	4,9

No Paraná

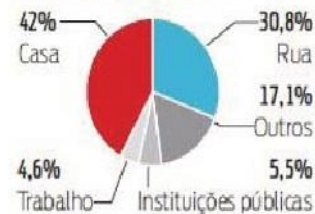
Municípios com mais denúncias

Município	Denúncias
Curitiba	75
S. Isabel do Ivaí	53
Paranavaí	49
Porto Rico	40

Violações por estados

Estado	Taxa por 100 mil habitantes
Piauí	9,2
Distrito Federal	8,8
Ceará	5,6
Maranhão	5,4
Mato Grosso do Sul	4,5
Amazonas	4,4
Paraíba	4,4
Rio Grande do Norte	4,2
Paraná	4,1
Média nacional	3,5

Local de ocorrência



Meses com mais denúncias

Mês	Denúncias
Setembro	10
Outubro	14,8
Novembro	13,6
Dezembro	19,4

Fonte: Secretaria de Direitos Humanos. Infografia: Gazeta do Povo.

Fonte: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1284089&tit=Violencia-contra-gays-comeca-em-casa>
Acesso em: 04 mai. 2021.

Embora os dados expostos no Gráfico 1 sejam de 2011, a atual realidade mostra que não houve, lamentavelmente, melhorias nesse aspecto. Como mostram os dados apresentados no Gráfico 2, a seguir, tem existido um crescimento no número de assassinatos de pessoas LGBTQIA+ no Brasil ultimamente.

Gráfico 2: Homicídios de LGBTQIA+



Fonte: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/05/17/brasil-registra-uma-morte-por-homofobia-a-cada-23-horas-aponta-entidade-lgbt.ghtml> Acesso em: 9 mai. 2021.

Nesse sentido, uma/um estudante observa que:

“eu estou sentindo que ultimamente as pessoas estão muito mais confortáveis em demonstrar seus preconceitos” (EST - 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

A observação da/do estudante dialoga com o que dizem os números apresentados no Gráfico 2, pois são muitas as formas de violência contra as vidas LGBTQIA+. Para além da violência extremada apresentada pelo Gráfico 2, refletimos que o contexto político atual tem contribuído para o desenvolvimento de um ambiente de intolerância e ataques às minorias sexuais. A postura do atual Presidente⁴ da República, com seus discursos LGBTfóbicos, respalda seus seguidores a adotarem comportamentos semelhantes. Se a mais alta autoridade da nação se sente à vontade para expressar opiniões de tom LGBTfóbico e até orgulha-se disso, por que a/o cidadã/ão comum não o faria?

A pesquisadora Berenice Bento (2017) concorda que alguns marcadores sociais como raça, classe e gênero podem funcionar como uma espécie de escudo contra as muitas formas de violências que atingem o público LGBTQIA+. Vejamos o que ela aborda, nesse sentido:

⁴ Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/sou-homofobico-sim-com-muito-orgulho-diz-bolsonaro-em-video/>. Acesso em: 25 mai. 2021.

“ No âmbito das vidas LGBTTs, é recorrente encontrarmos narrativas de pessoas que se sentem blindadas da violência por se comportarem de acordo com as expectativas sociais: ‘Sou gay, sou homem e me comporto como homem’. Ou: ‘Sou lésbica e não abro mão do meu lugar de mulher’ (BENTO, 2017, p. 56). ”

A autora ainda acrescenta que,

“ [...] se você é gay, rico, branco e, principalmente, não é feminino, certamente você será assimilado como quase heterossexual. Se você é gay e é feminino (nesse caso, você pode ser negro ou branco, rico ou pobre), a possibilidade de violência contra você crescerá consideravelmente. No entanto, as vidas das pessoas trans, principalmente das mulheres trans, valem muito pouco. A violência, nesse caso, deve ser caracterizada como violência de gênero (BENTO, 2017, p. 59-60). ”

Foi nessa mesma direção que uma/um estudante trouxe o seu comentário para os momentos das Rodas de conversa:

“Na comunidade LGBT, pessoas mais afeminadas ainda sofrem muito. [...] até dentro da própria comunidade, ser ‘transformado’ em mulher é algo desvantajoso. [...] gays afeminados são muito mais violentados” (EST - 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

O que Bento (2017) e a/o participante colocam em suas reflexões é que algumas características como gênero, raça e classe possuem a capacidade de potencializar violências contra os corpos LGBTQIA+, inclusive dentro da própria comunidade, como chama atenção a observação da/do estudante. É aquela história:

Seja, mas não pareça

Aquelas/es que rompem as barreiras do gênero impostas pela cultura, põem sua existência em risco (BENTO, 2011). Para ser “digerido” pelo outro, a pessoa LGBTQIA+ precisa não demonstrar sinais de discordância do seu sexo/gênero. Quanto menos parecer gay, lésbica ou trans, mais aceito será. A existência de alguns corpos necessita do aval do outro para existir.

LGBTfobia e educação

O espaço escolar ainda se mostra muito resistente à diversidade sexual e de gênero (BENTO, 2011, p. 555). Na abordagem feita por Pocahy, Oliveira e Imperatori (2009, p. 119),

“ No ambiente escolar, a homofobia está presente no cotidiano das relações interpessoais, em diversas piadas e brincadeiras, sendo muitas vezes banalizada. É uma expressão da heteronormatividade, reforçada pelo silêncio sobre a diversidade sexual e pela naturalização da sequência linear sexo-gênero-sexualidade nos discursos escolares oficiais

”

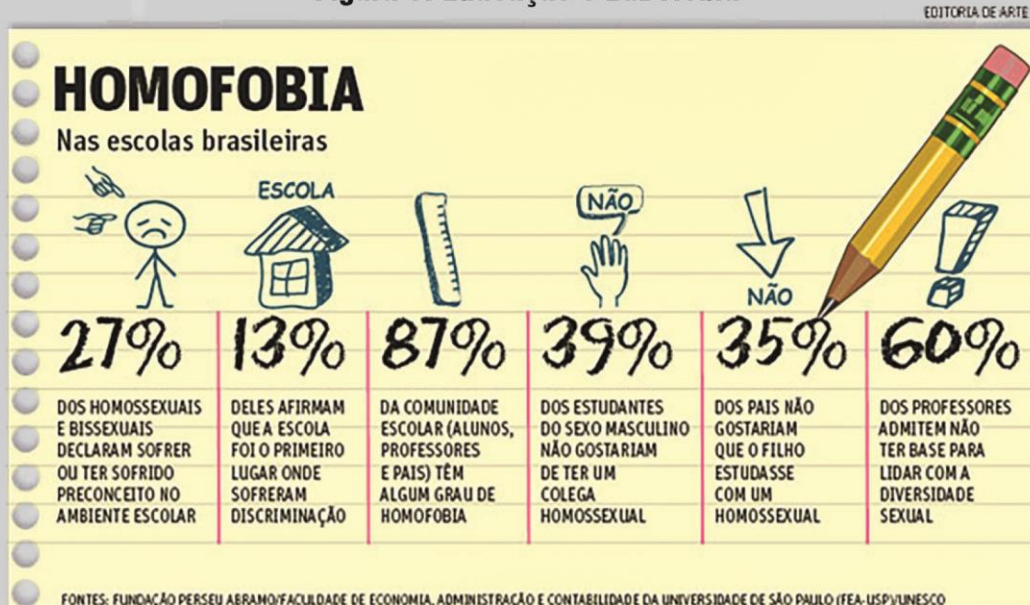
O argumento da autora citada pode ser reforçado pela fala de uma/um participante da pesquisa quando afirma que, embora considere o ambiente escolar do Ifal até tolerante no tocante à sexualidade,

“[...] possui muitos alunos, e até alguns professores, que fazem piadas homofóbicas, e teria medo de ser alvo dessas piadas” (EST - 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

Os números apresentados na Figura 8 nos possibilitam ter uma ideia de como a LGBTfobia contamina o ambiente escolar.

Figura 9: Educação e LGBTfobia



Fonte: <http://diversidadeetnica.blogspot.com/2012/05/homofobia-na-comunidade-escolar.html> Acesso em: 14 mai. 2021.

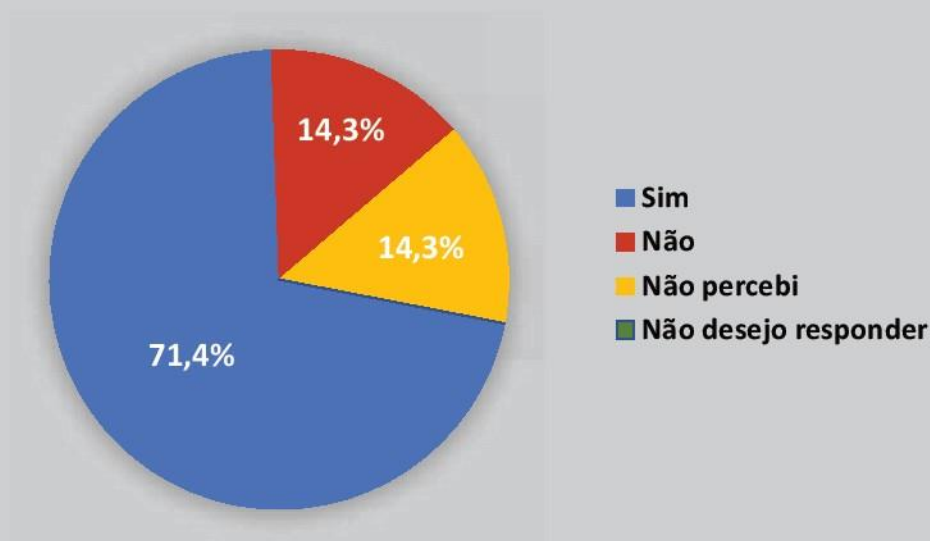


Passada mais de uma década da coleta desses dados, a realidade não foi alterada de forma substancial, segundo os números trazidos pelas/os estudantes participantes no nosso estudo, de acordo com o questionário-perfil. O Gráfico 3, a seguir, apresenta as respostas quanto à problemática do preconceito e da discriminação.

Gráfico 3: Preconceito e discriminação

3.3 - VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE PRECONCEITO/DISCRIMINAÇÃO DURANTE SUA VIDA ESCOLAR POR CONTA DE SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL/IDENTIDADE DE GÊNERO?

7 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como se pode averiguar, apenas um participante (14,3%) respondeu que nunca tinha sofrido esse tipo de violência. Vale pontuar que essa/esse estudante não apresenta posturas que possam ser classificadas como do tipo afeminado do ponto de vista heteronormativo.

Por outro lado, os materiais didáticos utilizados pela escola reforçam um modelo universal de vivência da sexualidade e terminam por contribuir para as diversas formas de violência contras as identidades LGBTQIA+.

“ [...] O silêncio sobre a diversidade sexual nos livros didáticos indica que o sujeito heterossexual é o modelo prescritivo dos modos legítimos de existência e do que pode ser considerado como humano. [...] Romper a política do silêncio, a censura implícita dos discursos heteronormativos e, conseqüentemente, ampliar a gama de sentidos sobre outras configurações sexuais e performances de gênero são tarefas cruciais para a afirmação dos direitos humanos de LGBT e para o enfrentamento da homofobia (POCAHY; OLIVEIRA; IMPERATORI, 2009, p. 129-130). ”

Contudo, a escola pode desempenhar um papel fundamental para a construção de uma mentalidade mais aberta e tolerante. Nesse sentido,

“ A escola também tem um papel importante na luta contra a intolerância. Ela deve propagar o entendimento de que a igualdade de gays e lésbicas é responsabilidade de todos. [...] além disso, faz-se necessária uma melhor inclusão da ideia de diversidade sexual, bem como da importância dos valores de igualdade e não-discriminação de homossexuais, na formação de profissionais que lidam com determinados aspectos da vida privada dos cidadãos, em particular com sua sexualidade (BORRILLO, 2009, p. 44). ”

Nessa linha de argumentação, uma/um estudante participante do estudo considera que

“[...] abordar questões sobre a comunidade LGBT+ em sala de aula é uma importante ferramenta para combater a discriminação e preconceito no ambiente escolar” (EST – 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

Nessa perspectiva, trazida pela/pelo estudante, acreditamos que uma escola democrática e inclusiva passa diretamente pelo desenvolvimento de

“ [...] uma sociedade esclarecida, formados com base para a não discriminação, em que a liberdade e identidade de cada um seja devidamente considerada para integrar a sociedade e gerir sua vida. Para tanto, é necessário operar em múltiplas direções: medidas educacionais, garantia de participação política e acesso a serviços públicos de saúde gratuitos e de qualidade, além de segurança e justiça prontos para compreender a diversidade (BRASIL, 2018, p. 8). ”



SESSÃO

IV

I Diversidade sexual e de gênero e família

- ✔ Objetivo: discutir a forma como a família se relaciona com a diversidade sexual e de gênero;
- ✔ Conteúdos de aprendizagem mobilizados (ZABALA, 1995): atitudinais;
- ✔ Materiais utilizados: vídeo, textos, slides;
- ✔ Tempo: 80 min

Assistir ao vídeo: o vídeo aborda a forma como as mães regam à descoberta da homossexualidade de seus filhos.

www.youtube.com/watch?v=51szJQlwumw

Após a exibição do vídeo, discute-se com as/os participantes as seguintes questões:

- Que valor tem a família em sua vida?
- Que espaço tem a temática da sexualidade na família?
- Você considera importante assumir a orientação sexual para família? A pessoa hétero precisa fazer isso?
- O que você pensa sobre quem não quer “sair do armário”?
- Que temores cercam a “saída do armário”?

A família se constitui na primeira instituição socializadora do sujeito. Assim sendo, os valores morais e éticos que desenvolvemos durante nossa existência têm por base o núcleo familiar. Nesse sentido, nossa sexualidade não escapa a essa regra. Para Modesto (2010, p. 40),

“ A nossa cultura é heteronormativa: mães e filhos são levados a achar que o que é bom e correto é ser heterossexual, [...] Como as pessoas ‘devem ser’ heterossexuais, quem não é só pode ser uma pessoa com problemas. ”

Partindo desse princípio, somos todas/os educadas/os para heterossexualidade como possibilidade única de exercício da sexualidade. Diante dos muitos preconceitos e discriminação que envolvem a diversidade sexual e de gênero no meio familiar, muitas/os jovens terminam por optar em esconder de seus familiares sua orientação sexual. Esse caminho “[...] pode acarretar sérios problemas de diversas ordens, como, por exemplo, sociais, comportamentais e psíquicos, o que limita o acesso à busca por apoio social e ocasionar a autoestima baixa” (NASCIMENTO; COMIN, 2018, p. 1529).

Para uma/um estudante participante do estudo, essa é uma decisão que envolve muitas preocupações e incertezas. Ela/e pondera que

“[...] é aquele negócio, né? Você não sabe se, se arrepende por ter feito ou tá feliz por ter feito [assumir a orientação sexual para família]. Mas, e eu tô feliz por ter feito, pelo menos eu fui sincera”. (EST - 2).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

Já para outra/o estudante que ainda não tomou essa atitude perante a família,

[...] realmente é isso, sabe?...acho que tem muitas pessoas que presam mais pela sua própria segurança e sabem que, mesmo estando [no armário], é...se sentindo mal... sabem que talvez possa acontecer algo pior, se saírem [do armário]. Então, é...é um lugar infeliz, mas é seguro (EST - 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

A decisão de revelar uma orientação sexual não normativa para a família termina sendo via de mão dupla, pois envolve sempre os dois lados: quem revela e aquelas/es que recebem essa notícia. Nesse sentido, “A revelação da orientação sexual, em muitos casos, é um processo conflituoso tanto para quem faz a revelação, como também para quem recebe a informação” (NASCIMENTO; COMIN; 2018, p. 1537). Portanto, é uma decisão que costuma ser amadurecida por parte de adolescentes e jovens. As consequências do manter-se no “armário” podem ser nocivas para a vida desses jovens.

O REGIME DO “ARMÁRIO”

O ato de esconder a orientação sexual de familiares ou amigas/os, implica em restringir ao espaço estritamente privado, o seu desejo (MISKOLCI, 2013, p. 316). Isso pode resultar para vida de adolescentes e jovens baixa autoestima, medos, solidão, baixo desempenho escolar, comportamentos compulsivos, depressão e até mesmo o suicídio (NASCIMENTO; COMIN, 2018).



Na experiência de uma/um estudante participante das Rodas de conversa, esse momento foi complicado, pois indica que, mesmo “aceitando” sua orientação sexual, a família procurou ajuda psicológica. Em seu relato confessou que:

“Eu fui levado pro psicólogo [quando a família soube da orientação sexual]. Acho que foi uma espécie de tentativa, sabe? [Tentativa de cura] [...] e eu fui levado pro CAPS...[Centro de Atenção Psicossocial]. Ai eu me senti totalmente...como se eu tivesse com problema, sabe? Como se fosse alguma coisa na minha cabeça. Um problema mental, pra ser levado pro CAPS...então, foi bem estranho” (EST - 7).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

Como foi possível constatar por meio dos relatos apresentados pelas/os estudantes participantes da pesquisa, as famílias ainda possuem muitas dificuldades para lidarem com as identidades sexuais LGBTQIA+. Assim sendo, as reações podem ser as mais diversas.

De acordo com o trabalho de Nascimento e Comin (2018), alguns caminhos são possíveis para mães, pais e filhas/os, diante das dificuldades que se deparam com as identidades sexuais não hegemônicas. Entre as possíveis saídas, os autores apontam:

- **Discussão e informação sobre a questão;**
- **Busca de apoio psicológico para pais/mães e filhas/os;**
- **Rede de apoio social.**

REAÇÃO DA FAMÍLIA

Diante da revelação de uma orientação sexual LGBTQIA+ por parte de uma/um filha/o aos membros da família, as reações podem ser as mais diversas. As mais comuns são: negação, silenciamento, medo, vergonha, culpa, busca por tratamentos, rejeição e aceitação. (NASCIMENTO; COMIN, 2018)

Nesse sentido, acreditamos que a escola também poderia contribuir: primeiro pautando essa temática nas discussões pedagógicas de forma mais consistente, discutindo com familiares essa questão e promovendo formação continuada para as/os profissionais da instituição.

SESSÃO

V

A diversidade sexual e de gênero na transversalidade curricular na EPT e o mundo do trabalho

- ✔ Objetivo: conhecer algumas normativas que abordam a diversidade sexual e de gênero no currículo escolar e refletir sobre o mundo do trabalho para população LGBTQIA+;
- ✔ Conteúdos de aprendizagem mobilizados (ZABALA, 1995): conceituais e atitudinais
- ✔ Materiais utilizados: textos, slides;
- ✔ Tempo: 70 min

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E A LEGISLAÇÃO

O que falam ou silenciam alguns ordenamentos legais que versam a temática da diversidade sexual e de gênero na escola? Vejamos alguns:

Quadro 2: Diversidade sexual nas normativas

Documento	O que diz/orienta
Constituição Federal (1988)	Art. 3º tem com princípio: IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
LDB (1996):	Art. 26. § 9º, garante que “conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares[...]”

<p>PCN (1997)</p>	<p>Orienta que: “[...] as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno” (BRASIL, 1997, p. 83). “O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema [...]” (BRASIL, 1997, p. 88).</p>
<p>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)</p>	<p>“O PNEDH, dentre outros objetivos, tenciona fomentar a adoção de políticas públicas “[...] em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros)” (BRASIL, 2007, p. 22).</p>
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012)</p>	<p>Art. 6º. Recomenda: XI - Reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo.v</p>
<p>PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (Ifal/2019-2023)</p>	<p>“As políticas de inclusão e acessibilidade do Ifal buscam a promoção da autonomia e da independência de pessoas com necessidades específicas, o respeito à diversidade sexual e o fomento de ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas às temáticas das identidades e relações étnico-raciais” (PDI, 2019, p. 89).</p>
<p>BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018)</p>	<p>Silencia a respeito do tratamento da temática da diversidade sexual e de gênero no currículo.</p>

Fonte: autores, 2021.

Contudo, o que preconiza a legislação nem sempre se materializa na prática. Fontes (2009), em sua pesquisa, afirma que não foram encontradas qualquer referência às relações homoafetivas e à diversidade sexual em cerca de 70% (setenta por cento) dos materiais didáticos distribuídos às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Essa mesma constatação, foi verificada por uma/um estudante nos momentos de Rodas de conversa:



“eu não lembro de nenhum [livros didáticos com representação de casais homoafetivos]” (EST - 6).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**

A relativa presença que as identidades LGBTQIA+ têm alcançado nas últimas décadas na vida social, na política e nas artes, ainda não chegou às publicações destinadas às crianças e adolescentes das nossas escolas. Apple (2008) considera que as intenções ocultas dos currículos não são assim tão ocultas, como muitos de nós imaginamos.

Para Louro (1997, p. 64), “o currículo ‘fala’ de alguns sujeitos e ignora outros”. Viana (2015, p. 17) infere que “o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT”, naquilo que Freire (1987) vai denominar de cultura do silêncio, que se gera na estrutura opressora da sociedade, contribuindo, dessa forma, para perpetuação das desigualdades no interior dos sistemas de ensino. Cabe perguntar:

A QUEM INTERESSA?

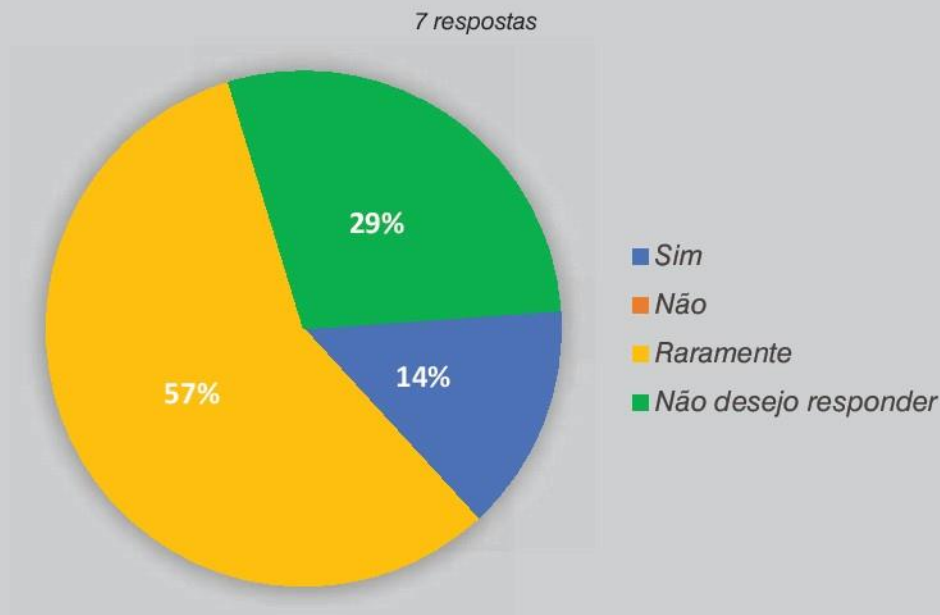
Pressionada pelos conservadores, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, de 2018, retirou os termos “gênero” e “orientação sexual” de seu texto final. São indicativos que nos alertam para retrocessos. Movimentos dessa natureza ameaçam as conquistas na direção de uma educação pautada no respeito à diversidade e à inclusão. Indagamo-nos: a quem/que serve esse tipo de atitude?

Apple (2008) pondera que aquilo que fica fora do currículo também serve a propósitos ideológicos. As escolhas feitas na prática escolar serão sempre políticas. A análise de Silva (2011, p. 10) nesse tocante é sentenciosa: “[...] é preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. As vivências sexuais não normativas, assim como se dá nos diversos espaços da sociedade, também são excluídas dos saberes escolares, como demonstra as respostas dadas pelo segmento estudantil participante da pesquisa por meio do Gráfico 4 a seguir.



Gráfico 4: Abordagem da diversidade sexual e de gênero no currículo escolar

3.2 - A QUESTÃO DA SEXUALIDADE/IDENTIDADE DE GÊNERO É ABORDADA FORMALMENTE NO CAMPUS ATUALMENTE?



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como revela o Gráfico 4, apenas uma resposta afirma que a questão é abordada formalmente na escola. A escola pode ser um espaço privilegiado para contestação e resistência das muitas formas de opressão que caracterizam alguns sujeitos (FURLANI, 2009), como é o caso dos LGBTQIA+, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Assim, o currículo tem um papel importante a desempenhar e deve ir além do desenvolvimento de habilidades cognitivas no sentido de preparar os/as jovens para a inserção no mundo do trabalho e/ou colocá-los/as na universidade. Nesse sentido, uma/um estudante participante do estudo avalia que

“a escola é um ambiente de desenvolvimento social que tem uma grande influência sobre nós, com o passar dos anos desenvolvemos ideias e características que pegamos do ambiente escolar se o tema fosse trabalhado seria uma certeza que seria um grande passo para a causa de conscientização. Ajudaria na socialização dos jovens lgbs dentro das escolas, nós nos sentiríamos mais seguros” (EST - 2).

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Assim sendo, ao problematizar questões que impactam diretamente a vida de suas/os alunas/os por meio dos conteúdos curriculares, a escola estará dando sentido e significado aos processos de ensino-aprendizagem (MENDONÇA, 2011) e também estará atenta à diversidade dos sujeitos (ZABALA, 1998) que compõem o universo escolar.

A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E O MUNDO DO TRABALHO

O trabalho se constitui em um dos direitos básicos assegurados aos/às cidadãos/ãs na nossa Constituição. Saviani (2007, p. 174) compreende o trabalho como sendo parte de “[...] um processo histórico educativo”. É pela via do trabalho que construímos nossa humanidade. Portanto, ele assume um papel central na existência humana.

As questões de gênero, na análise de Medeiros (2020, p. 44), possuem um peso para as relações de trabalho, uma vez que

“ [...] a identificação ou não com os gêneros oferecidos pelas normas sociais é capaz de abrir ou fechar portas para o sujeito na sociedade, como se cada indivíduo carregasse em seus corpos inscrições cuja leitura pudesse permitir, negar ou questionar seu acesso a uma vida digna, privando-os por vezes do exercício de seus papéis sociais, do acesso à educação, trabalho, construção de famílias etc. ”

A pesquisadora ainda acrescenta que

“ [...] a heteronormatividade e o heterossexismo permeiam as relações de desigualdade no mundo do trabalho, por isso, ocorrem diversos casos em que o LGBT não tem acesso ao exercício de profissões ou não consegue ser inserido dignamente na vida produtiva (MEDEIROS, 2020, p 45). ”

Outros corpos padecem ainda mais de preconceitos e discriminações no mundo do trabalho. É o que se dá

“ Em relação às travestis, transexuais e transgêneros, o preconceito e a discriminação tornam-se ainda mais nítidos, uma vez que suas performances de gênero se apresentam em dissonância para a sociedade com o sexo/gênero que lhe foi atribuído ao nascer, divergindo assim dos padrões heteronormativos (MEDEIROS, 2020, p 46). ”

Em alinhamento com a reflexão da pesquisadora, uma/um participante do segmento estudantil ressaltou que:

“Eu não me lembro nunca de ter visto, um professor nem professora, trans ou travesti. Eu não me lembro disso. Nunca vi, acho...nem pessoalmente, ou ouvido falar que trabalhe numa escola” (EST- 2).

Fonte: **Dados da pesquisa, 2021.**



A observação da/do estudante é pertinente, pois estudos indicam (ANDRADE, 2012; FEITOSA, 2016) que a baixa escolaridade, em virtude da expulsão ou do abandono por parte da população travesti e trans no Brasil, não lhes permite que acessem certas profissões e postos de trabalho. Afinal de contas, o direito ao trabalho é antes de tudo um direito humano, como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos:

TRABALHO E DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Art. 23 diz que: “toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. [...]”

Infelizmente, o que os números apresentados na Figura 8 comprovam ainda é uma realidade vivenciada pelas pessoas LGBTQIA+ no tocante ao mundo do trabalho.

Figura 8: LGBTfobia no mundo do trabalho



Fonte: <https://plataoplomo.com.br/infografico-sobre-a-comunidade-lgbt-no-mercado-de-trabalho/> Acesso em: 11 mai. 2021.

Em seu trabalho de dissertação “Educação Profissional e Gênero: o mundo do trabalho sob a perspectiva dos/das estudantes LGBT”, Medeiros (2020) discute que

“ Em 2017, uma empresa de recrutamento e seleção do Estado de São Paulo realizou uma pesquisa com dez mil empresas no Brasil e constatou que uma em cada cinco das empresas pesquisadas se recusa a contratar homossexuais para evitar que a imagem da companhia não seja associada aquele funcionário e dessa maneira desagrade os clientes trazendo o risco de perdê-los (referem-se a cargos executivos que costumam representar a empresa em público). ”

É preciso considerar que “pensar em inclusão e diversidade dentro das organizações tem se tornado um caminho essencial para um mundo verdadeiramente mais justo, empático e plural! ” (COUTO, 2020, p. 2). Avançar no sentido de se respeitar e garantir direitos essenciais à comunidade LGBTQIA+, além do investimento em uma educação voltada para diversidade e inclusão, passa também pela criação de mecanismos legislativos que possam proteger a dignidade e o direito ao trabalho desse público, como o que propõe o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, ainda em tramitação no Senado Federal. Nesse sentido, a OIT – Organização Internacional do Trabalho –, em um de seus relatórios, indica que a criação “[...] de legislação eficaz no domínio do emprego, que contenha disposições anti-discriminação, pode dar aos trabalhadores LGBT a confiança necessária para apresentarem formalmente queixas de discriminação ou maus-tratos no local de trabalho” (OIT, 2011, p. 57).



3. Rompe-se O SILÊNCIO



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTiKqjsYMD0jusX8CEYP5JPiLyBvn9525P sGg&usqp=CAU>
Acesso em: 12 mai. 2021.

A pesquisa-ação precisa necessariamente considerar as vozes dos sujeitos implicados em suas problemáticas (THIOLLENT, 2007). No rastro dessa premissa, as Rodas de conversa desenvolvidas durante o processo investigativo com os segmentos participantes visaram a explorar, da forma mais democrática possível, a escuta cuidadosa para que cada participante pudesse compartilhar suas experiências, dúvidas, medos, etc. O que se expõe neste espaço são as falas consideradas pelo pesquisador as mais significativas, oriundas dos momentos de diálogos com as/os participantes. Cabe esclarecer que, algumas destas falas foram objeto de análise na dissertação. A exposição das falas procurou seguir as categorias temáticas eleitas para análise dos dados, com base na Análise de Conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977).

CATEGORIAS TEMÁTICAS

SEXO, GÊNERO E SEXUALIDADE

"[...] mas eu cresci, como sexo sendo uma coisa masculina e não feminina... sabe? [...]. Porque entre as mulheres é uma coisa que quase não deveria existir, entende? (EST - 2).

“Eu sou de uma família, muito, muito, muito católica! E assim, né..., eu mesmo nunca ouvi ninguém falando sobre sexo, nem os adultos entre eles na mesinha, eu ouvi ninguém falando. Eu acho que isso é um assunto que é...até pra eles é algo tão...como é que falo isso? Eu não sei a palavra certa...mas, tipo, é...eles não têm liberdade pra falar nem entre eles sobre isso, muito menos com o jovem, sabe?. E eu acho que isso vem muito da religião[...]” (EST- 6).

“Os amigos influenciam muito nesse aprendizado [sobre sexualidade]. A família, em si, eu não coloco, porque é meio complicado esse assunto. Às vezes não sabem como se comunicar. Então, eu acho que a convivência com os amigos e como você vai se desenvolvendo ao longo da vida, gera todo aprendizado e a forma como você vê esse assunto” (EST - 5).

“[...] o aprendizado do masculino e do feminino envolve não só uma construção biológica, mas histórica” (TAS - 6).

VIOLÊNCIAS E DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

“Eu acho que também, o simples fato da educação sexual na escola ser negligenciada, já é um tipo de violência, sabe? (EST - 6).

“A maioria dos espaços públicos são muito hostis pra demonstração de afeto [entre pessoas do mesmo sexo]” (EST - 6).



“Gays afeminados são muito mais violentados” (EST- 6).

“Eu já levei grito. [...] uma amiga minha deitou no meu colo [...] e veio uma professora...só porque ela [a amiga] tava deitada no meu colo... igual todo mundo tava... ela (a professora) gritou da porta do ginásio até onde a gente tava. Foi muito constrangedor, foi muito agressivo, foi horrível! [...]. Foi grito mesmo! Mandando separar, largar! Sendo, até se fosse um casal...tava os meninos tudo agarrado nas namoradas...tudo de boa, tranquilo e por nada ter acontecido, ela soltou os esporros, falando sobre a imagem da escola, a religião da escola, que as freiras iam ver e iam falar isso... iam falar aquilo...” (EST - 2).

“A gente não visualiza nas cadeiras das escolas [a presença de travestis], às vezes você observa na Educação de Jovens e Adultos, mas num número bem reduzido” (TAS - 2).

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E FAMÍLIA

“A família é muito importante pra mim; tem um espaço bem significativo na minha vida e acho que é bem importante mesmo. Num consigo... por mais que eu perca tudo, ainda vou ter minha família. Então, acho que é um vínculo muito bom que eu tenho” (EST - 6).

“É uma coisa importante pra gente [assumir a orientação sexual para família], tanto que a gente sofre muito por isso, quando sabe. É...complicado, porque você sente que tem que fazer isso pra se sentir melhor no ambiente que você tá, porque se não, você se sente um intruso. Não se sente em casa. Mas, ao mesmo tempo, compromete muita coisa, dependendo da reação. Aí...é uma coisa muito importante porque mexe com a cabeça da pessoa” (EST - 2).

"[...] eu recebi a mãe dele [de um aluno] na escola querendo que ele fosse atendido pelo psicólogo pra reverter [a homossexualidade], porque ele tinha assumido pra mãe que era homossexual e ela não estava, assim, nem um pouco satisfeita e o menino já tava num quadro de muita depressão...[...] e assim, era uma mãe muito esclarecida, professora!" (TAS - 2).

"Eu não tive apoio [quando assumiu a orientação sexual]. Ao contrário, tive muita rejeição. Mas não os culpo. Foi a forma como eles [pais e irmãos] foram criados" (EST - 2).

"[...] se você fizer qualquer coisa que as pessoas interpretem já como mais feminino, a família já fica em cima de você. Teve uma vez que eu, eu acho...que raspei as pernas, [...] minha mãe...ela chorou na minha frente e disse que pelo amor que eu tenho a ela, eu nunca mais fizesse isso, pra o povo não ficar falando de mim. [...] E olha que era só pelo. Faltou pelo na minha perna, ela chorou na minha frente" (EST - 6).

"O respeito, a tolerância que as famílias colocam, não é nem em relação a você, mas sim ao fato de ser filho e apenas isso". (EST - 2).

"É uma forma de proteção, sabe? [não revelar a orientação sexual]. Eu vejo isso, assim... como uma armadura. Pra você não sofrer a violência, os ataques, essa segregação... infelizmente, tanto as mulheres, como os LGBT, eles necessitam dentro de nosso espaço, se submeter a essa armadura, a essa proteção" (TAS - 6).



CURRÍCULO E FORMAÇÃO

“Uma vez foi falado na aula de Biologia [temática da diversidade sexual e de gênero]. Mas, não se deve considerar mesmo, porque foi de forma bem pejorativa e eu me senti bem incomodada com a ‘brincadeira’ da professora. [...] ela começou a contar uma história... como seria um relacionamento gay e de forma bem pejorativa...eu achei bem incômodo. Todo mundo da sala riu, professor! Todo mundo achou graça daquilo dali!” (EST - 2).

“[...] como é que as pessoas LGBT vão se sentirem incluídas na sociedade se elas não se sentem incluídas nem mesmo na escola [e no currículo], que em teoria é um espaço que deveria incluir todo mundo, sem distinção de raça, religião, etnia e sexualidade?” (EST - 6).

“Também, ainda tem muita negligência por parte das escolas, dos professores, da coordenação...do estado mesmo, que não elabora uma política, tipo...de combate à homofobia” (EST - 7).

“[...] eu acho que seria muito importante [abordar em sala de aula a questão da diversidade sexual e de gênero] e não só pra comunidade LGBT, principalmente para os héteros, para eles entenderem mais sobre a comunidade. [...] A gente sofre porque os héteros não têm esse conteúdo na sala de aula. Então, meio que seria favorável para os dois lados, sabe?” (EST - 6).

“Eu já vi em ambiente escolar, [...] que alguns colegas faziam o possível para não chegar a parte do conteúdo do livro didático que abordava o corpo humano e a sexualidade, por que não sabia como tratar. Alguns chegavam, inclusive, a pular essa parte do livro”. (TAS - 4).

“Eu vejo que a maioria das pessoas não sabem o que é a discussão de gênero e sexualidade na escola. Não entendem a dimensão. [...] a ausência de formação, leva elas a acreditarem nesses discursos que elas ouvem” (TAS - 2).

LGBTQIA+ E MUNDO DO TRABALHO

“Desde que eu já escolhi manter uma postura discreta como eu sempre mantive pra poder não me prejudicar de certa forma. Tudo bem, que a gente tem uma idealização de que em algum momento a gente vai se sentir seguro, a ponto de expressar tudo sem ter medo de perder o emprego, mas até que isso aconteça, vai ser muito tempo” (EST - 2).

“[...] isso me lembrou de um vídeo, que era um comediante falando...aí ele falou que: ‘todo viado tinha num sei quanto de chance de virar o cabelereiro da cidade’. Lembrei disso” (EST - 6).

“Eu já pensei muito nisso [discriminação e preconceito no mundo do trabalho] e tenho muito medo. [...] muitas vezes... sei lá...dá ansiedade, dá pavor. Porque é aquele negócio, sabe? Sabe... provavelmente vou enfrentar uma barra muito grande” (EST - 1).

“Quando eu fiz os 18 anos, eu já estava com o cabelo curto. E eu tinha o cabelo muito longo, sabe? E a primeira coisa que meu padrinho falou, foi que se eu continuasse com esse tipo de estilo, eu nunca ia conseguir um emprego” (EST - 3).

“ah, é uma chacota pura, né? Se querem botar um gay na televisão já aparece um assim. [...] nunca é, tipo...um gay CEO de uma empresa, nunca é um professor renomado, nunca é nada. Nunca é, tipo...alguém em posição de poder. É sempre o alívio cômico. Tipo assim: precisa de um alívio cômico num programa? Bota um gay que serve” (EST - 6).



4. Diário de pesquisa: **ALGUMAS REFLEXÕES**



Fonte: https://society6.com/product/lgbt-pride-flag-lgbtq-pride-gay-pride_notebook Acesso em: 12 mai. 2021.

O desenvolvimento das sessões de Rodas de conversa ocorreu entre os meses de fevereiro e março de 2021 em um dos campi do Instituto Federal de Alagoas/Ifal. Os encontros foram previamente acordados entre os/as participantes e o pesquisador, procurando atender as convivências de cada grupo, a saber: estudantes e equipe técnico-assistencial da instituição. As Rodas de conversa foram subsidiadas por textos de pesquisadoras/es como Berenice Bento, Guacira Lopes Louro, Rogério Diniz Junqueira, Letícia Lanz, entre outros. Também foram lançados mão de outros materiais como vídeos, games interativos, imagens, slides e esquemas explicativos.

As sessões ocorreram obedecendo à seguinte formatação:

- apresentação da pesquisa e proposta de trabalho (diálogos com as/os participantes);
- conceituações sobre sexo, gênero, sexualidade, identidade sexual e de gênero, orientação sexual, performance de gênero, direitos sexuais;
- corpo, gênero, identidade e representação social;
- discussões a respeito das diversidades sexuais e de gênero e das múltiplas formas de violência; LGBTfobia e educação;
- diversidade sexual e de gênero e família;
- transversalidade curricular com enfoque na pluralidade de gêneros, sobretudo, no currículo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com vistas ao mundo do trabalho;

- ▀ avaliação a respeito dos aprendizados construídos, dos saberes compartilhados, a partir dos ciclos de Rodas de conversa.

Cada uma dessas temáticas foi previamente combinada com os segmentos participantes da pesquisa. Sendo que o tema diversidade sexual e de gênero e família foi uma demanda sugerida diretamente pelo segmento das/os estudantes.

Os encontros foram realizados nos turnos matutino e noturno e tiveram uma média de duração de uma hora e vinte minutos para cada sessão. Os segmentos participantes do estudo foram reunidos separadamente. Para o segmento estudantil, a média de participantes por cada sessão ficou em torno de quatro pessoas. Já o grupo do pessoal técnico-assistencial, essa média foi de três participantes por encontro.

A realização da atividade se desenvolveu completamente por meio remoto, por conta da realidade colocada pela pandemia do Coronavírus, o que impossibilitou os encontros presenciais. Para isso, utilizou-se a plataforma do Google Meet como ferramenta para realização das atividades. Antes de cada sessão das Rodas de conversa, as/os participantes recebiam o material referente à temática a ser abordada, de forma resumida para que pudesse dar um suporte maior às discussões. As falas de cada participante foram orientadas no sentido de oportunizar o espaço democrático para que todas/os pudessem se colocar durante os encontros. Todos os encontros foram gravados.

Durante a realização da atividade foi possível verificar algumas dificuldades apresentadas nessa forma remota de encontro. Primeiro, as falhas na conexão de Internet de alguns estudantes ou até mesmo a impossibilidade de participação por conta desse problema. Ruídos e cortes nas falas foram problemas recorrentes durante a realização das Rodas de conversa.

Há de se salientar que houve receio por de alguns estudantes, para se colocarem diante das discussões, pelo fato de estarem em casa. Nem todas/os assumem sua orientação sexual para a família. Por vezes, alguns se colocavam muito timidamente ou falavam baixinho por medo de serem ouvidas/os por algum familiar.

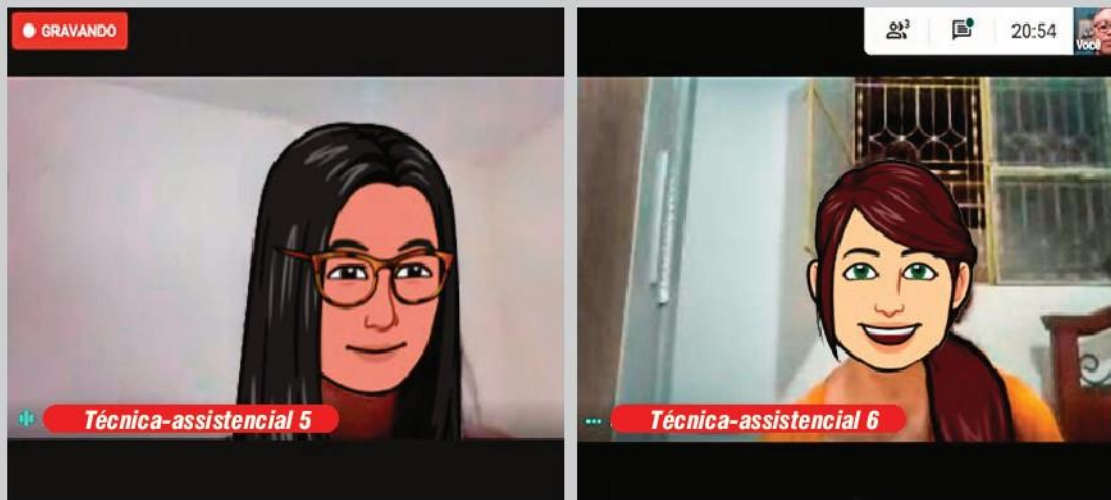
Por fim, as reuniões on-line limitam a observação de expressões como olhares, gestos e outras manifestações corporais que podem ser significativas para o trabalho do pesquisador.

Alguns registros desses encontros, de forma a não identificar os participantes, podem ser contemplados a seguir.



Roda de conversa com o segmento estudantil – fevereiro de 2021.





Roda de conversa com o segmento técnico-assistencial – março de 2021.




Roda de conversa com o segmento técnico-assistencial – março de 2021.

Trabalho e direitos

Avançar no sentido de se respeitar e garantir direitos essenciais à comunidade LGBTQIA+, além do investimento em uma educação voltada para diversidade e inclusão, passa também pela criação de mecanismos legislativos que possam proteger a dignidade e o direito ao trabalho desse público, como o que propõe o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero, ainda em tramitação no Senado Federal.

Trabalho e direitos humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Art. 23 diz que: "toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego. Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual. [...]"



Roberto Máximo Barros

Rodas de conversa – março de 2021.



5. Game da diversidade SEXUAL E DE GÊNERO



Fonte: <https://pt.semrush.com> Acesso em: 14 mai. 2021.

A proposta do game é que seja usado como processo avaliativo diagnóstico ou mesmo no final dos encontros das Rodas de conversa. Por meio dessa ferramenta, é possível sondar os conhecimentos prévios das/os participantes acerca da temática da diversidade sexual e de gênero, ou aqueles adquiridos no final dos ciclos de rodas de conversa.

Que tal testar os seus conhecimentos sobre alguns conceitos relacionados à diversidade sexual e de gênero? Vamos lá!?

Link de acesso:

<https://wordwall.net/play/10167/202/360>

Orientações:

1. Acesse o link acima;
2. Click na seta para iniciar o jogo;
3. Click na resposta escolhida;
4. O tempo para cada resposta é de 2min.30seg;
5. Cada resposta certa vale 129 pontos;
6. Pode escolher entre eliminar 50% das respostas erradas ou dobrar (x2 score) o valor da resposta certa;
7. Para cada resposta dada é mostrado o resultado;
8. No Bônus Round você pode ganhar pontos extras, perder ou ter a velocidade do tempo de resposta aumentada em até 3x, de acordo com a carta selecionada;
9. No final do jogo aparecerá sua pontuação;
10. Ao click em show answers, no final do jogo, você confere cada resposta dada.



6. Arremates

(IN)CONCLUSIVOS

O procedimento metodológico da Roda de conversa pode ensejar diversificadas possibilidades em sua aplicação. Não necessita de grandes recursos para sua execução. Ações dessa natureza contribuem para o exercício da argumentação por meio da oralidade, além de valorizar o uso da palavra como alicerce de aproximação com o outro. Nessa perspectiva, por meio da expressão oral e da escuta do outro, o conhecimento vai sendo construído de forma coletiva.

O desenvolvimento das sessões de Rodas de conversa com os dois segmentos participantes da pesquisa se constituiu em um momento ímpar no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento. Inferimos que esse processo foi um caminho de mão dupla. Pesquisadores e participantes enriqueceram-se mutuamente a partir dos diálogos travados no decorrer dos momentos de encontro.

A escuta evidenciou que a geração de LGBTQIA+ do século XXI, embora apresente rupturas e avanços em relação a auto aceitação e a coragem para vivenciar a sexualidade, ainda persistem continuidades muito fortes com gerações anteriores. Medos, inseguranças, ocultação da orientação sexual são comportamentos que demonstram afinidades muito próximas entre diferentes gerações.

As Rodas de conversa evidenciaram ainda a carência que estudantes e profissionais da Educação possuem de espaços para discussão dessa temática. No caso das/os técnicas-assistenciais, apesar de toda uma postura apresentada por elas no sentido de acolhimento e aceitação em relação às identidades LGBTQIA+, observamos também algumas limitações e compreensões essencializadas acerca das orientações sexuais e identidades de gênero. Já o segmento estudantil, mesmo sendo todas/os autoidentificadas/os LGBTQIA+, foi possível desconstruir conceitos e ampliar com esse grupo reflexões para além do universo gay/lésbico/bi.

Acreditamos que esse material traz em si possibilidades, como também limites para se trabalhar a questão da diversidade sexual e de gênero na escola. Passa longe a pretensão de produzir uma receita pronta e que sirva para qualquer realidade. Nossa intenção é que, a partir do que colocamos aqui, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais comprometidas/os com uma educação libertadora e plural possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida.



7. REFERÊNCIAS



ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa** / Luma Nogueira de Andrade. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, agosto. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso Acesso em 08 Jun. 2020.v

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008 – (Coleção Primeiros Passos: 328)

BENTO, Berenice. Brasil: do mito da democracia às violências sexual e de gênero. In: **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos** / Berenice Bento. - Salvador: EDUFBA, 2017.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**/ Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais**, Brasília, v. 10, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

BRASIL - Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: **Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares** - Saúde e Prevenção nas Escolas. (Sexualidades e Saúde Reprodutiva). Brasília, 2010.



BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. **Violência LGBTQI+ no Brasil**: dados da violência/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino Médio). Brasília, 2018.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (organizadora). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva 2ª Edição Autêntica Belo Horizonte, 2000.

COUTO, Camila. **Pessoas LGBTQI+ e as dificuldades no mercado de trabalho**: sua empresa pode transformar essa realidade. LinkedIn: Setembro, 2019. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/pessoas-lgbt-e-dificuldades-mercado-de-trabalho-sua-empresa-couto>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FEITOSA, Cleyton. As diversas faces da homofobia: diagnóstico dos desafios da promoção de direitos humanos LGBTQI+. **Periódicus**, Salvador, n. 5, v. 1, maio-out. 2016.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GOES, Emanuelle Freitas. **Raça, gênero, etnia e direitos humanos** / Emanuelle Freitas Goes, Diogo Sousa. - Salvador: UFBA, Faculdade de Direito; Superintendência de Educação a Distância, 2020.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite (Organizadores). **DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO**: OUTROS APRENDIZADOS. EdUFSCar, São Carlos, 2014.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero/Letícia Lanz – Curitiba, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. CORPO, ESCOLA E IDENTIDADE. **Educação & Realidade**, Nº 25 (p. 59-76). Jul/Dez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (organizadora). **O CORPO EDUCADO**: Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Autêntica : Belo Horizonte, 2000.



LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, 2001.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso; CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez. A representação do sujeito homossexual na cultura da escola: Potencialidade e resistências para além dos rótulos. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (organizadora). **Usos e desusos do gênero e diversidade no processo educativo** /Sirlene Mota Pinheiro da Silva (Organizadora). São Luís: Edefma, 2016.

MARCELINO, Fellipe; LEOTTI, Letícia. (39:41 min). Se essa escola fosse minha. **Publicado pelo canal Se Essa Escola Fosse Minha**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NHJMDuhruz8&t=644s> . Acesso em: 02 jul. 2020.

MENDONCA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. CEDES** [online]. 2011, vol.31, n.85.

MEDEIROS, Milene. (25:00 min). LGBT e trabalho: uma jornada de conquista e liberdade. **Publicado pelo canal Milene Medeiros**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=18hd6C4tLT0&feature=youtu.be>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MEDEIROS, Milene Soares de. **Educação profissional e gênero**: o mundo do trabalho sob a perspectiva dos/das estudantes LGBT do IFS / Milene Soares de Medeiros. [Dissertação – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe]. Aracaju, 2020.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009.

MOURÃO, Giselle. (13:38 min). Discriminação sofrida por pessoas LGBT no ambiente de trabalho. **Publicado pelo canal Tribunal Superior do Trabalho**, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fQjZvtXvGM>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MODESTO, Edith Lopes. **Homossexualidade, preconceito intolerância**: análise semiótica de depoimentos. [Tese de Doutorado]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2010.

MOURA, Oman. (2:00 min). **Intolerância de Gênero e Sexualidade**. Publicado pelo canal Oman Moura, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-xBauNn-V0> >. Acesso em: 03 jul 2020.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino; SCORSOLINI-COMIN, Fabio. A Revelação da Homossexualidade na Família: Revisão Integrativa da Literatura Científica. **Trends Psychol.**, vol. 26, nº 3, p. 1527-1541. Ribeirão Preto, 2018.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Igualdade no trabalho**: um desafio contínuo. **Relatório I(B)**. Espaço Gráfico: Genebra, 2011.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara. Produtos educacionais na



formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

PDI/Ifal. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (2019-2023). Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/ofal/institucional/orgaos-colegiados/conselhosuperior/arquivos/pdi-2019-2023-ifal-quadro-3.pdf/view>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual** / Beatriz Preciado; tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RABELO, André. (5:02 min). SEXUALIDADE: SEXO, GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL E IDENTIDADE DE GÊNERO. **Publicado pelo canal Minutos Psíquicos**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg> Acesso em: 02 jan. 2021.

RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa. **Gênero, sexualidade e direito**: uma introdução / organizadores: Marcelo Maciel Ramos, Pedro Augusto Gravatá Nicoli, Paula Rocha Gouvêa Brener. – Belo Horizonte: Initia Via, 2016.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai. /ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> Acesso em: 14.mar.2021.

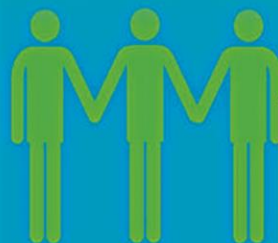
SILVA, Keila Crystyna Brito e; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro de. (Dissertação de Mestrado). **MEPE**: Metodologia para elaboração de produto educacional. Produto Educacional da Dissertação. Instituto Federal do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**: territórios contestados. In:(Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300791&lng=en&nrm=iso Acesso em 24 mar. 2020.

ZABALA. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.





ISBN: 978-65-00-31774-9



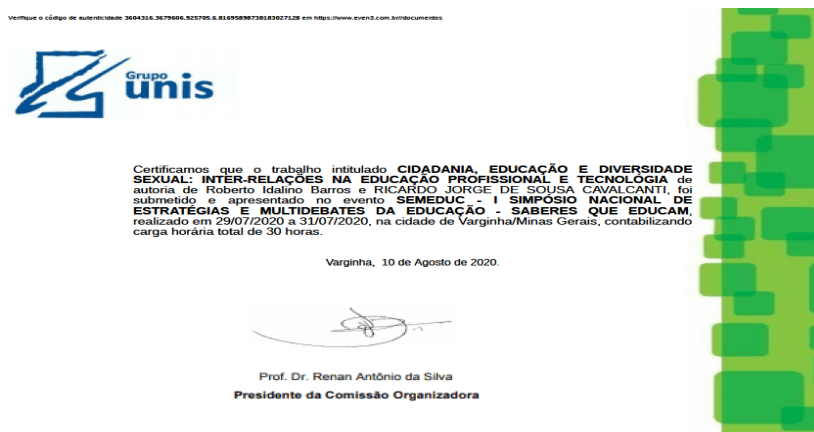
9 786500 317749

CD

6.1. OUTROS FRUTOS DA PESQUISA

No intuito de promover a visibilidade do desenvolvimento da pesquisa, inscrevemos um trabalho no I SEMEDUC – Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação – Saberes que educam, realizado entre os dias 29 e 31 de julho de 2020, de forma remota. O trabalho inscrito foi aceito e apresentado no referido evento, na forma de resumo expandido, em parceria com nosso orientador, Prof.Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal), sob o título: “Cidadania, educação e diversidade sexual: inter-relações na educação profissional e tecnológica”. Seguidamente, por meio da Figura 2, dispomos cópia relativa ao certificado do trabalho apresentado.

Figura 2: trabalho apresentado



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador, 2020.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos por esta investigação foram no sentido de compreender o espaço destinado às identidades LGBTQIA+ no contexto da Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio em suas relações com a transversalidade curricular, precisamente, em um *Campus* do Ifal.

Cabe esclarecermos que a realidade trazida pela Covid-19 confinou o desenvolvimento da investigação aos espaços domésticos, o que, com efeito, interrompeu projetos de vida e limitou as atividades letivas a formas remotas. Essa foi uma das variáveis intervenientes para o desenvolvimento da pesquisa. A aplicação das Rodas de conversa em sua forma remota não estava no nosso planejamento inicial. Outra variável que interferiu no desenho original da pesquisa foi a impossibilidade de algumas pessoas participarem dos momentos de Rodas de conversa por razões de foro pessoal.

Nesse itinerário, inicialmente, apontamos que a temática da diversidade sexual e de gênero no contexto da legislação nacional, nas últimas décadas tem ganhado espaço. Ela aparece em documentos como a LDB (1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), os PCN (1997), o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Contudo, tem se verificado, também, alguns movimentos no sentido de se barrar a abordagem dessa temática nos currículos nos últimos anos. Movimentos, como o chamado “Escola Sem Partido”, têm levantado bandeiras no sentido de coibir que essa questão seja contemplada nas discussões curriculares. O PNE (2014-2024) excluiu uma de suas metas que fazia referência à diminuição das desigualdades de gênero; a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, de 2018, retirou os termos “gênero” e “orientação sexual” de seu texto. São indicativos que nos alertam para retrocessos. Movimentos dessa natureza ameaçam as conquistas na direção de uma educação pautada no respeito à diversidade e à inclusão.

De acordo com o que foi anteriormente exposto acerca desta temática, propusemos neste estudo, a seguinte questão: de que forma as discussões sobre identidades sexuais consideradas, por vezes dissonantes no contexto escolar, limitam e/ou promovem atitudes inclusivas na instituição de ensino?

Tomando como pressuposto esse questionamento, o presente estudo trabalhou com as seguintes hipóteses: a pontualidade que é tratada a temática da diversidade sexual limita-se a componentes curriculares das humanidades na

Formação Geral; o tratamento tangencial de discussões sobre a diversidade identitária sexual é um entrave à inclusão plena das/os estudantes inseridas/os no contexto da Educação Profissional e Tecnológica; a manutenção de ideias e comportamentos heteronormativos entre servidores e discentes.

Com o intuito de comprovar as hipóteses levantadas, este estudo elegeu como objetivo geral: possibilitar espaços de discussão sobre as identidades LGBTQIA+ em contextos formativos de ensino na Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivos específicos, foram elencados: contribuir para o debate acerca da pluralidade identitária sexual com vistas à transversalidade do currículo na EPT; analisar as vozes dos participantes da pesquisa nos ciclos de conversas; apresentar, em forma de Portfólio, um Produto Educacional, material advindo dos momentos de interação com os/as participantes da investigação.

A pesquisa, a partir da revisão de literatura, evidenciou que, as representações da diversidade sexual e de gênero nos materiais didáticos destinados às escolas públicas brasileiras ainda se encontram longe de serem ideais. Fontes (2009), Pocahy; Imperatori (2009), Arroyo (2013), nos informam que o silêncio é o que caracteriza essas produções em relação a essa questão. Livros, apostilas e outros recursos pedagógicos preferem, na maioria das vezes, ignorar as identidades sexuais não-hegemônicas.

Nessa perspectiva, ao não pautar representações diversas acerca da sexualidade humana, estes materiais contribuem para o apagamento das identidades LGBTQIA+ nos espaços escolares, não favorecem o debate, reforçam preconceitos e limitam atitudes inclusivas desse segmento no interior das instituições de ensino. Por outro lado, os cursos de formação na área da Educação quase que ignoram essa temática em seus currículos; ao tempo em que, a formação continuada também não consegue dá conta dessa carência. Os números e análises, feitas a partir das respostas ao questionário destinado às/aos nossas/os participantes, reforçam esse argumento. Isso vem responder, a questão norteadora da pesquisa.

A investigação concluiu, que, comprovando uma das hipóteses levantadas: a discussão dessa temática na instituição tem ficado limitada aos componentes curriculares da Formação Geral por meio de projetos de ensino, de forma esporádica e individual. O que, acreditamos limitar atitudes inclusivas das sexualidades divergentes das normas no interior da escola. No que concerne à manutenção de

ideias e comportamentos heteronormativos entre servidoras/es e discentes, sabemos que a heteronormatividade é estruturante na sociedade. Assim sendo, a escola também reproduz esse modelo de comportamento. Portanto, essa hipótese foi comprovada por meio de algumas das falas das/os participantes.

O estudo também evidenciou, mediante os questionários aplicados, uma disposição por parte dos sujeitos consultados/as para o estabelecimento da discussão em tela de forma mais presente na instituição foco de nossa investigação. Os dados sinalizam quanto tangenciado tem sido o debate desse tema no espaço da EPT. Nessa direção, acreditamos que a proposição do Produto Educacional, por meio das rodas de conversa, veio a contemplar o objetivo geral do estudo, qual seja: possibilitar espaços de discussão sobre as identidades LGBT em contextos formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio e o seu primeiro objetivo específico, que é contribuir para o debate acerca da pluralidade identitária sexual com vistas à transversalidade do currículo na EPT. Já o segundo e o terceiro objetivo específico, que elegemos: analisar as vozes dos participantes da pesquisa nos ciclos de conversas; apresentar, em forma de encarte didático (Portfólio), um material advindo dos momentos de interação com as/os participantes da investigação, foram plenamente contemplados, uma vez que, as vozes das/os participantes foram analisadas e o PE apresentado em forma de Portfólio.

No tocante à consulta documental aos PPC, PPPI e PDI, tivemos a revelação que faltam entre estes documentos, coerência, diálogo, no que se refere às questões da sexualidade, especificamente, à diversidade sexual. Seffner (2009) aconselha que esse tipo de abordagem deve aparecer de forma muito clara nos ordenamentos legais que fazem parte da burocracia técnica-pedagógica. Nos dois primeiros documentos, não foi encontrada qualquer referência à temática da diversidade sexual e de gênero. Há nestes documentos um verdadeiro silêncio sobre as sexualidades. Já no PDI, em sua versão mais recente de 2019, existem proposições institucionais no sentido de apoiar projetos relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão, que abordem essa temática no intuito de trabalhar a inclusão dos sujeitos, o que sob nossa ótica, constitui-se um avanço importante. Contudo, a pesquisa mostra que estes documentos carecem de conexão entre si.

Outro avanço significativo no plano institucional no Ifal foi a entrada em vigor da Portaria que permite às pessoas transgêneras (travestis, transexuais),

(servidores/as e alunos/as) adotarem o nome social em suas dependências de acordo com sua identidade de gênero e o uso dos banheiros, seguindo esse mesmo princípio. Ações dessa natureza sinalizam que a instituição de ensino tem empreendido esforços no sentido de contemplar a diversidade sexual e de gênero em seu fazer pedagógico.

Embora limites ainda persistam, como foram apontados, isso indica que a aproximação com os ideais que fundamentam um projeto de Educação pautado nos princípios da omnilateralidade, base da EPT integrada ao ensino médio, é um caminho que se constrói no fazer diário, com reflexão e quando necessário, redirecionamentos e ajustes. Mas, com compromisso, responsabilidade e ética em respeito à dignidade humana em sua pluralidade de subjetividades. Só uma educação comprometida com tais valores pode ser capaz de promover, dentro de suas possibilidades, a libertação dos sujeitos.

Por fim, acreditamos que este trabalho possui a potência de contribuir para a reflexão das discussões concernentes à diversidade sexual e de gênero no espaço escolar, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao ensino médio. No plano mais restrito, pensamos que as/os que participaram do estudo, puderam ampliar sua visão acerca da temática da diversidade sexual e de gênero no âmbito curricular. Num sentido mais amplo, apostamos que, os que acessarem o resultado da pesquisa por meio da dissertação ou do Produto Educacional, terão ao seu dispor discussões fundamentadas para se pensar a questão da cidadania, dos direitos humanos e da inclusão do público LGBTQIA+.

Outrossim, enxergamos também os limites que este trabalho encerra. Vislumbramos a necessidade de se ampliar esse debate acerca do tema com docentes, familiares e gestores, pois uma questão dessa magnitude não se esgota em estudantes, docentes e técnico-assistenciais. Isso diz respeito à toda comunidade escolar. Outras vozes podem continuar a contribuir nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola**: assujeitamento e resistência à ordem normativa / Luma Nogueira de Andrade. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. Ed. - São Paulo, Ed. da Unicamp/ Cortez, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2008.
- ARAÚJO, Denise Bastos de. **Gênero e sexualidade na escola** / Denise Bastos de Araújo, Izaura Santiago da Cruz, Maria da Conceição Carvalho Dantas. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: 2012.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e sexualidades: uma visão crítica à Normalização. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite. (Organizadores). **DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: OUTROS APRENDIZADOS**. EdUFSCar, São Carlos, 2014.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, agosto. 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 08 ago. 2020.

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea** ISSN: 2236-532X.v. 4, n. 1 p. 165-182. Jan.–jun. 2014.

BENTO, Berenice. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos/ Berenice Bento. - Salvador: EDUFBA, 2017.

BERTOLINI, Alexandre. **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola**: Currículo e Prática Pedagógica. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1a Edição. Rio de Janeiro, 2014.

BESERRA, Bernadete de L.R. **Racismo e educação no Brasil** [recurso eletrônico] / Bernadete de L.R. Beserra, Rémi Ferdinand Lavergne. – Recife: Ed. UFPE, 2018.

BISSOLOTI, Andressa Regina; CRUZ E SILVA, Henrique Kramer da. **Identidade LGBT e capitalismo**: a construção histórica da homofobia e as estratégias jurídicas para seu combate. XV Jornada de Iniciação Científica de Direito da UFPR 2013.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kühner. - 11º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito / Daniel Borrillo; [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. In: **O CORPO EDUCADO**: Pedagogias da sexualidade Guacira Lopes Louro (organizadora). Traduções: Tomaz Tadeu da Silva - 2ª Edição Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Notes towards a performative theory of assembly**. Harvard: Harvard University Press, 2015. [Tradução para fins didáticos realizada por Leandro Soares da Silva. Eunápolis: UNEB, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional,

Brasília, 1996.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997**. REGULAMENTA O PAR. 2 DO ART. 36 E OS ARTS. 39 A 42 DA LEI 9394, DE 20/12/1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Brasília, abril de 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual – temas transversais, Brasília, v. 10, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL - Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: **Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares** - Saúde e Prevenção nas Escolas. (Diversidades Sexuais). Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Ensino Médio). Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm >. Acesso em 7 abr. 2020.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Cidadania. **Violência LGBTfóbicas no Brasil**: dados da violência/ elaboração de Marcos Vinícius Moura Silva – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASÍLIA. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado, nº 134, de 2018 para instituir o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero**. Disponível em: < <http://www.estatutodiversidadesexual.com.br/><. Acesso em 01 dez. 2020.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo**. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade / Guacira Lopes Louro (organizadora) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva — Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras**

Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-614.

CASTRO, Mary Garcia. A Questão Identidade: Desafios para o Marxismo-Notas. **Revista Princípios**. Edição 157, 05/05/2019.

CRENSHAW, Kimberlé. MAPEANDO AS MARGENS: INTERSECCIONALIDADE, POLÍTICAS IDENTITÁRIAS E VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES DE COR. In: MARTINS, Ana Claudia Aymoré; VERAS, Elias Ferreira. **Corpos em aliança: diálogos interdisciplinares sobre gênero, raça e sexualidade**. Ana Claudia Aymoré Martins, Elias Ferreira Veras (organizadores). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

CIAMPA, Antonio da Costa. (1987). **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. São Paulo, Brasiliense.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

COSME, Gerliane Martins. EJA e seu processo de (re)construção: aprendendo com a própria história. In: FREITAS, Rony. et al. (org.). **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Vitória: Editora IFES, 2011. p. 19-48.

CUNHA, Luiz Antonio; GOÉS, Moacyr de. **O GOLPE NA EDUCAÇÃO**. 7ª ed. RIO DE JANEIRO. EDITORA JORGE ZAHAR EDITOR, 1991.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003.

DEMETRI, Felipe Dutra; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **Performatividade Contra a Precariedade: Modulações do sujeito político na obra de Judith Butler**. Psicologia Política. vol. 17. Nº 39. pp. 318-326. Mai. – Ago. 2017.

ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. Escola Superior de Propaganda e Marketing. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol. 7, nº 20, p. 13-35. Nov. 2010.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; Miriam, ABRAMOVAY, Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade / organização**, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90: um estudo a partir da cidade de São Paulo**. Campinas, SP, 2002.

FONTES, Malu. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras)**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

FORTE, Franklin Delano Soares et al. Portfólio: desafio de portar mais que folhas: a visão do docente de odontologia. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, supl. 2, p. 25-32, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022012000300005>.

FOUCAULT, Michel. **O diário de um hermafrodita**/ Michel Foucault; tradução de Irley Franco. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. In: LIMA, Júlio César França (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. / Organizado por Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRY, Peter. **O que é homossexualidade** / Peter Fry e Edward MacRae. - São Paulo. Abril Cultural Brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia Queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual? In: JUNQUIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas** / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Pesquisa em Mestrados Profissionais**. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

GHIGGI, Lisete. **A roda**: método de aprendizagem que desafia o individualismo. [Dissertação de mestrado] – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval**. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX / James N. Green; tradução Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** /Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. EDIÇÕES LOYOLA, São Paulo, Brasil, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas/Tânia Swain...[et al.]; organizado por Paula Regina Costa Ribeiro...[et al.] Rio Grande: Editora da FURG, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero / Letícia Lanz – Curitiba, 2014.

LEON, Alessandro Lutfy Ponce de. Juventude, Juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. In: **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade / organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (1986). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-

estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade / Guacira Lopes Louro (organizadora) Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva — Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer**: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, São Paulo, v. 02, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**: Atores e cenários ao longo da história / Silvia Maria Manfredi. Jundiaí, Paco Editorial, 2017.

MARTINS, Ana Claudia Aymoré; VERAS, Elias Ferreira. **Corpos em aliança**: diálogos interdisciplinares sobre gênero, raça e sexualidade / Ana Claudia Aymoré Martins, Elias Ferreira Veras (organizadores). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

MEDEIROS, Milene Soares de. **Educação profissional e gênero**: o mundo do trabalho sob a perspectiva dos/das estudantes LGBT do IFS. Instituto Federal de Sergipe/ProfEPT - Dissertação (Mestrado), Aracaju, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 22, n.37, p.9 35,1999.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A REINVENÇÃO DA RODA: RODA DE CONVERSA, UM INSTRUMENTO METODOLÓGICO POSSÍVEL. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: Um aprendizado pelas diferenças (Série Cadernos da Diversidade, Vol. 6). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, Leonardo. **O Brasil fora do armário**: diversidade sexual, gênero e lutas sociais / Leonardo Nogueira, Maysa Pereira, Rafael Toitio. - 1.ed.-- São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

NOVAIS, Fernando; MELLO E SOUZA Laura de. **História da vida privada no Brasil**. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Definindo saúde sexual**. Relatório de um

consultor técnico sobre saúde sexual, 28–31 de janeiro de 2002. Genebra, 2006.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais**. Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica. São Paulo, Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **DISCURSOS DE BOLSISTAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA SOBRE SEXUALIDADE**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite. (Organizadores). **DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: OUTROS APRENDIZADOS**. EdUFSCar, São Carlos, 2014.

POCAHY, Fernando; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. In: LIONÇO, Tatiana. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio** / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

RAGO, Margareth. **Gênero e história: Epistemologia feminista, gênero e história - Descobrir historicamente o gênero**. CNT- Compostela, agosto de 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Jeferson. **Homossexualidade & Ensino de História: Reflexões e apontamentos sobre a práxis**. Guarapuava: Universidade Federal do Paraná, 2017.

RICHARDS, Jeffrey. **Sexo, Desvio e Danação: as minorias na idade média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai. /ago. 2020.

RODRIGUES, Maria Alice. O DIREITO À DIVERSIDADE SEXUAL: A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NA CONCRETIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. In: POCAHY, Fernando. **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**/ Fernando PocaHY (organizador). – Porto Alegre: Nuances, 2007.

RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. /Alexsandro Rodrigues, Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto (organizadores). - Vitória, ES: Edufes, 2013.

SAMPAIO, Juliana; Santos Gilney Costa; Agostini Márcia; Salvador Anarita de Sousa. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, 2014.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE**

MASCULINIDADES BISSEXUAIS: Um Estudo em Linguística Queer/Ismar Inácio dos Santos Filho. [Tese/UFPE, 2012]. Recife, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações/Dermeval Saviani- 11.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, 2009.

SILVA, Lorena Bernadete da; ABRAMOVAY, Miriam. Construções Sobre Sexualidade na Juventude. In: **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade / organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche.** A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social:** territórios contestados. In:(Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

SIMÕES, Júlio Assis; FACCHINI, Regina. **Na trilha do arco-íris:** Do movimento homossexual ao LGBT/Júlio Assis Simões, Regina Facchini. - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: JUNQUIRA, Rogério Diniz. **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas /Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. PESQUISA-AÇÃO SOB A ÓTICA DE RENÉ BARBIER E MICHEL THIOLENT: APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES METODOLÓGICA. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan-jun.2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TOITIO, Rafael Dias. Um marxismo transviado. **Cadernos Cemarx**, nº 10: Campinas, 2017.

TOTIO, Rafael. A pederastia se tornou política, Moor!. **Cadernos Cemarx**, nº 11: Campinas, 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Ed. revisada e ampliada - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2000.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, Richard; JÚNIOR, Jorge Leite. (Organizadores). **DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO: OUTROS APRENDIZADOS**. EdUFSCar, São Carlos, 2014.

VERAS, Elias Ferreira. **Carne, tinta e papel**: a emergência do sujeito travesti público-mediatizado em Fortaleza (CE), no tempo dos hormônios/farmacopornográfico. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p.791-806, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300791&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 24 mar. 2020.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri., GOELLNER, Silvana. (org). **Corpo, Gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 85-103.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) ESTUDANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) ESTUDANTES

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “IDENTIDADES LGBT SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, que será realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios. Recebi do Sr. Roberto Idalino Barros e do professor Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:
2. A presente proposta tem o intento de possibilitar espaços de discussão sobre as identidades LGBT em contextos não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para o debate acerca da pluralidade identitária sexual com vistas à transversalidade do currículo na EPT; analisar as vozes dos participantes dos ciclos de conversas; apresentar, em forma de encarte didático (Portfólio), um material advindo dos momentos de interação com os participantes da investigação, considerando que a importância deste estudo é problematizar os discursos binários relativos a sexualidade a partir de teóricos como Butler (2003, 2005) Bento (2015;2017) e Louro (1997;2003), entre outros, junto a estudantes e equipe técnico-pedagógica no intuito de pensar o lugar que essa questão ocupa em sua relação com a transversalidade curricular e em que sentido isso contribui para a inserção plena dos/as estudantes que destoam em sua sexualidade dos padrões normativos dentro do espaço escolar. A pesquisa só será iniciada após a aprovação pelo CEP.
3. O (a) Senhor (a) participará do estudo da seguinte maneira: através de ciclos/rodas de conversas sob a orientação do pesquisador, onde se discutirá

questões relativas à temática proposta e respondendo a questionários elaborados pelo pesquisador, abordando perguntas e respostas inerentes ao objeto do estudo e sua avaliação acerca dos encontros nas Rodas de conversa. Os ciclos de Rodas de conversa ocorrerão dentro do *Campus/Ifal* Palmeira dos Índios, em encontros semanais (5 encontros), com duração entre 50 a 90 minutos cada uma das sessões de conversa. Inicialmente, estarão estruturados da seguinte forma: Sessão 1: Apresentação da pesquisa e diálogo com os participantes sobre as temáticas a serem abordadas nos próximos encontros (nesse contato inicial, será realizada uma dinâmica de apresentação para os/as participantes e serão ouvidos acerca das motivações que os levaram a colaborar na pesquisa, como também serão passados maiores detalhes sobre o estudo: as razões para o desenvolvimento da pesquisa, a importância da participação deles/as, bem como serão dirimidas dúvidas em relação ao projeto; sessão 2: Trabalhando conceitos sobre sexualidades (pretende-se abordar, a partir do material de apoio e em diálogo com os/as participantes, conceitos sobre sexualidade, orientação sexual, gênero, identidade de gênero, entre outros); sessão 3: Gêneros, corpo, identidades sexuais e identidades de gênero (nesta sessão, objetiva-se refletir acerca dos discursos binários relativos às identidades sexual e de gênero, problematizando esses discursos e suas implicações na vida cotidiana de pessoas LGBTs); sessão 4: Diversidades sexuais e violências em formas e cores (nesta sessão, pretende-se discutir as variadas formas de violência que a população LGBT, segundo dados estatísticos, é acometida nos diversos espaços sociais que ocupa, com especial ênfase no contexto escolar); Sessão 5: Entre aprendizados construídos e saberes compartilhados (nesta sessão, intenciona-se, considerando esse último encontro, avaliar as rodas de conversa por meio da aplicação de um questionário de satisfação a cada um/uma dos/das participantes). Informamos que estas Rodas de conversa serão gravadas via aparelho de celular.

4. Conta-se com a possibilidade de ocorrer, durante a realização das respostas aos questionários e as Rodas de conversa, algum gesto representativo de timidez por parte dos/as participantes da pesquisa. Para minimizar esse possível risco ou outro semelhante, o pesquisador prestará todos os esclarecimentos aos/às participantes sobre as questões dispostas nos

questionários, ao tempo em que, também, durante as Rodas de conversa, serão esclarecidas dúvidas com o intuito de evitar ou minimizar esse risco. Procurar-se-á estabelecer entre os/as participantes e o pesquisador um clima de respeito mútuo, descontração e confiabilidade. No intuito de evitar ou minimizar riscos, ainda manteremos relação direta com a equipe multidisciplinar do IFAL *Campus* Palmeira do Índios, no setor de Psicologia e enfermagem, para quaisquer tipos de acompanhamento físico e psíquico-emocional, caso a demanda ocorra. Para isso o (a) Senhor (a) poderá contar com a assistência de Maria de Fátima Carnáuba Pimentel (Psicóloga) e Celsa Maria Calheiros de Emeri Tenório (enfermeira), conforme compromisso assumido estarão disponíveis para atendimento na Instituição de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 18h30, portanto, dentro dos horários que ocorrerão as rodas de conversa e aplicação dos questionários.

5. Acredita-se que os benefícios previstos com a sua participação serão: fundamentação científica acerca do tema; autoconhecimento para os participantes da pesquisa; material didático (Portifólio) para embasar futuras discussões acerca da temática. Além disso, as rodas de conversa, como procedimento metodológico, propiciarão a troca de saberes e experiências mútuas, contribuindo para que os participantes se aproximem mais um do outro, desenvolvam a empatia e exercitem o ato da escuta, qualidade importante no processo de ensino-aprendizagem.
6. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
7. A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente. Caso o/a participante não deseje continuar no estudo, diante de algum dos riscos indicados, este/a será desligado/a e o fato comunicado ao Conselho de Ética, com a garantia de que nenhum tipo de informação será utilizado. Mesmo que o/a participante da pesquisa seja “desligado/a”, este/a merece ter o acompanhamento do serviço de assistência estudantil da instituição.

8. O (a) Senhor (a) deverá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.
9. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo: “IDENTIDADES LGBT SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSAS EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, _____ DOU O
MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA (O)
OU OBRIGADA (O).

Contato de urgência (participante): Sr(a): Serviço de assistência estudantil do Campus
Av. Das Alagoas s/n, bairros Palmeira de Fora, Palmeira dos Índios – Al
Fone: (82) 3421-3282

Roberto Idalino Barros (pesquisador responsável)
Rua Genésio Moreira, 1230, bairro São Francisco, Palmeira dos Índios – Al
Contatos: 82 996018045; profidalino@gmail.com

Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios
Av. Das Alagoas s/n, bairros Palmeira de Fora, Palmeira dos Índios – Al
Fone: (82) 3421-3282

Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente a Faculdade Estácio de Alagoas.
Rua Pio XII, 355, Jatiúca, Maceió/AL. CEP: 57.035-560. Sala 32. Telefone: (82) 3214-6832. E-mail: cep.jatiuca.fal@estacio.br.

Palmeira dos Índios, 10 de maio de 2020.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.) EQUIPE TÉCNICO-ASSISTENCIAL

1. O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo “IDENTIDADES LGBT SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, que será realizada no Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios. Recebi do Sr. Roberto Idalino Barros e do professor Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:
2. A presente proposta tem o intento de possibilitar espaços de discussão sobre as identidades LGBT em contextos não formais de ensino na Educação Profissional e Tecnológica; contribuir para o debate acerca da pluralidade identitária sexual com vistas à transversalidade do currículo na EPT; analisar as vozes dos participantes dos ciclos de conversas; apresentar, em forma de encarte didático (Portfólio), um material advindo dos momentos de interação com os participantes da investigação, considerando que a importância deste estudo é problematizar os discursos binários relativos a sexualidade a partir de teóricos como Butler (2003, 2005) Bento (2015;2017) e Louro (1997;2003), entre outros, junto a estudantes e equipe técnico-pedagógica no intuito de pensar o lugar que essa questão ocupa em sua relação com a transversalidade curricular e em que sentido isso contribui para a inserção plena dos/as estudantes que destoam em sua sexualidade dos padrões normativos dentro do espaço escolar. A pesquisa só será iniciada após a aprovação pelo CEP.
3. O (a) Senhor (a) participará do estudo da seguinte maneira: através de ciclos/rodas de conversas sob a orientação do pesquisador, onde se discutirá questões relativas à temática proposta e respondendo a questionários elaborados pelo pesquisador, abordando perguntas e respostas inerentes ao objeto do estudo e sua avaliação acerca dos encontros nas Rodas de conversa. Os ciclos de Rodas de conversa ocorrerão dentro do *Campus*/Ifal Palmeira dos Índios, em encontros semanais (5 encontros), com duração

entre 50 a 90 minutos cada uma das sessões de conversa. Inicialmente, estarão estruturados da seguinte forma: Sessão 1: Apresentação da pesquisa e diálogo com os participantes sobre as temáticas a serem abordadas nos próximos encontros (nesse contato inicial, será realizada uma dinâmica de apresentação para os/as participantes e serão ouvidos acerca das motivações que os levaram a colaborar na pesquisa, como também serão passados maiores detalhes sobre o estudo: as razões para o desenvolvimento da pesquisa, a importância da participação deles/as, bem como serão dirimidas dúvidas em relação ao projeto; sessão 2: Trabalhando conceitos sobre sexualidades (pretende-se abordar, a partir do material de apoio e em diálogo com os/as participantes, conceitos sobre sexualidade, orientação sexual, gênero, identidade de gênero, entre outros); sessão 3: Gêneros, corpo, identidades sexuais e identidades de gênero (nesta sessão, objetiva-se refletir acerca dos discursos binários relativos às identidades sexual e de gênero, problematizando esses discursos e suas implicações na vida cotidiana de pessoas LGBTs); sessão 4: Diversidades sexuais e violências em formas e cores (nesta sessão, pretende-se discutir as variadas formas de violência que a população LGBT, segundo dados estatísticos, é acometida nos diversos espaços sociais que ocupa, com especial ênfase no contexto escolar); Sessão 5: Entre aprendizados construídos e saberes compartilhados (nesta sessão, intenciona-se, considerando esse último encontro, avaliar as rodas de conversa por meio da aplicação de um questionário de satisfação a cada um/uma dos/das participantes). Informamos que estas Rodas de conversa serão gravadas via aparelho de celular.

4. Conta-se com a possibilidade de ocorrer, durante a realização das respostas aos questionários e as Rodas de conversa, algum gesto representativo de timidez por parte dos/as participantes da pesquisa. Para minimizar esse possível risco ou outro semelhante, o pesquisador prestará todos os esclarecimentos aos/às participantes sobre as questões dispostas nos questionários, ao tempo em que, também, durante as Rodas de conversa, serão esclarecidas dúvidas com o intuito de evitar ou minimizar esse risco. Procurar-se-á estabelecer entre os/as participantes e o pesquisador um clima de respeito mútuo, descontração e confiabilidade. No intuito de evitar ou minimizar riscos, ainda, manteremos relação direta com a equipe

multidisciplinar do IFAL *Campus* Palmeira do Índios, no setor de Psicologia e enfermagem, para quaisquer tipos de acompanhamento físico e psíquico-emocional, caso a demanda ocorra. Para isso o (a) Senhor (a) poderá contar com a assistência de Maria de Fátima Carnaúba Pimentel (Psicóloga) e Celsa Maria Calheiros de Emeri Tenório (enfermeira), conforme compromisso assumido estarão disponíveis para atendimento na Instituição de segunda-feira a sexta-feira, das 7h30 às 18h30, portanto, dentro dos horários que ocorrerão as rodas de conversa e aplicação dos questionários.

5. Acredita-se que os benefícios previstos com a sua participação serão: fundamentação científica acerca do tema; autoconhecimento para os participantes da pesquisa; material didático (Portifólio) para embasar futuras discussões acerca da temática. Além disso, as rodas de conversa, como procedimento metodológico, propiciarão a troca de saberes e experiências mútuas, contribuindo para que os participantes se aproximem mais um do outro, desenvolvam a empatia e exercitem o ato da escuta, qualidade importante no processo de ensino-aprendizagem.
6. Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
7. A qualquer momento, o (a) Senhor (a) poderá recusar a continuar participando do estudo e, retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada somente entre profissionais e no meio científico pertinente. Caso o/a participante não deseje continuar no estudo, diante de algum dos riscos indicados, este/a será desligado/a e o fato comunicado ao Conselho de Ética, com a garantia de que nenhum tipo de informação será utilizado. Mesmo que o/a participante da pesquisa seja “desligado/a”, este/a merece ter o acompanhamento do serviço de assistência estudantil da instituição.
8. O (a) Senhor (a) deverá ser ressarcido (a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas é garantida a existência de recursos.

9. O (a) Senhor (a) tendo compreendido o que lhe foi informado sobre a sua participação voluntária no estudo: “IDENTIDADES LGBT SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSAS EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que terá com a sua participação, concordará em participar da pesquisa mediante a sua assinatura deste Termo de Consentimento.

Ciente, _____ DOU O
MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADA (O)
OU OBRIGADA (O).

Contato de urgência (participante): Sr(a): Serviço de assistência estudantil do Campus

Av. Das Alagoas s/n, bairros Palmeira de Fora, Palmeira dos Índios – Al

Fone: (82) 3421-3282

Roberto Idalino Barros (pesquisador responsável)

Rua Genésio Moreira, 1230, bairro São Francisco, Palmeira dos Índios – Al

Contatos: 82 996018045; profidalino@gmail.com

Instituto Federal de Alagoas – Campus Palmeira dos Índios

Av. Das Alagoas s/n, bairros Palmeira de Fora, Palmeira dos Índios – Al

Fone: (82) 3421-3282

Comitê de Ética em Pesquisa, pertencente a Faculdade Estácio de Alagoas.

Rua Pio XII, 355, Jatiúca, Maceió/AL. CEP: 57.035-560. Sala 32. Telefone: (82) 3214-6832. E-mail: cep.jatiuca.fal@estacio.br.

Palmeira dos Índios, 10 de maio de 2020.

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO-PERFIL

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL
CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**

QUESTIONÁRIO-PERFIL PARA EQUIPE TÉCNICO-ASSISTENCIAL

Este Questionário compõe a pesquisa: “*IDENTIDADES LGBTs SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*”, sob a responsabilidade do pesquisador Roberto Idalino Barros e orientação do prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal).

Assim, pedimos gentilmente que responda a este Questionário a fim de que nos sirva como um dos instrumentos de coleta de dados. Asseguramos que a sua identidade será preservada para fins éticos em todo o processo investigativo. Esclarecemos que, em quaisquer momentos, você poderá se recusar à continuidade de sua participação neste processo.

Pela colaboração, antecipadamente, agradecemos,

Roberto Idalino Barros – Mestrando (ProfEPT/Ifal)
Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti – Orientador (ProfEPT/FAL)

1- DADOS PESSOAIS

A) Nome pelo qual gostaria de ser identificado/a na pesquisa (opcional):

B) Faixa etária: () 18 a 25 anos () 26 a 40 anos () 40 a 55 anos () acima de 55 anos

C) Sexo: () M () F () não-binário () Outro
() Não desejo responder

D) Orientação sexual: () heterossexual () homossexual () bissexual () assexual () Outro () Não desejo responder

E) Identidade de gênero: () masculino () feminino () não-binário () outro () Não desejo responder

F) Você já sofreu alguma discriminação ou preconceito, por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero na sua vida escolar?
() Sim () Não () Não sei responder () Não desejo responder

- G)** Você se mostra receptivo(a) a participar de momentos destinados a rodas de conversa sobre a temática da pesquisa, de forma remota, por meio do acesso a(s) plataforma(s) da web negociada(s) entre participantes e pesquisador ?
 Sim Não Possivelmente

2- DADOS PROFISSIONAIS

- A) Formação escolar/acadêmica (pode marcar mais de uma alternativa):** nível médio nível médio integrado ao técnico nível superior nível superior com especialização mestrado doutorado
 não desejo responder

- B) Função na Instituição:** Pedagoga/o Assistente Social
 Técnica/o em Assuntos Educacionais
 Outra. Especificar: _____

- C) Tempo de trabalho na Instituição/Campus:** 0 a 3 anos 4 a 6 anos
 7 a 10 anos acima de 10 anos

3- A TEMÁTICA LGBT NO CONTEXTO ESCOLAR

- 3.1- NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE FOI CONTEMPLADA EM ALGUMA DISCIPLINA/COMPONENTE CURRICULAR?
 SIM NÃO CONSTANTEMENTE RARAMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

- 3.2- EM SUA PERCEPÇÃO COMO TAE, NO CONVÍVIO COM OS DISCENTES, A SEXUALIDADE, EM ESPECIAL A LGBT, É IDENTIFICADA NOS/NAS ALUNOS/AS?
 SIM NÃO CONSTANTEMENTE RARAMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

- 3.3- VOCÊ SE SENTE PREPARADA/O PARA LIDAR COM OS ESTUDANTES SOBRE QUESTÕES RELATIVAS À DIVERDADDE SEXUAL E DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR?
 SIM NÃO PARCIALMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

- 3.4- VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA OU PARTICIPOU DE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO RELATIVO/A À QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR?
 SIM NÃO CONSTANTEMENTE RARAMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

- 3.5- NO TOCANTE À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, VOCÊ CONHECE ALGUMA NORMATIVA QUE TRATE DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO?

SIM NÃO INTEGRALMENTE.
PARCIALMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

3.6- VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE A FORMA DE TRATAMENTO DA TEMÁTICA DA SEXUALIDADE E DA IDENTIDADE DE GÊNERO NOS PPC (PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS) QUE O CAMPUS OFERTA?

SIM NÃO INTEGRALMENTE.
PARCIALMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

3.7- VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA AÇÃO/ALGUM PROJETO DO CAMPUS QUE ABORDASSE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO?

SIM NÃO INTEGRALMENTE
PARCIALMENTE NÃO DESEJO RESPONDER

3.8- QUAL A SUA OPINIÃO ACERCA DA INSERÇÃO DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES (DIGA ISSO, NO MÁXIMO, EM 10 LINHAS).

1.9- DESEJA ACRESCENTAR ALGO QUE NÃO FOI PERGUNTADO? (OPCIONAL).

Mais uma vez, gratos.

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO-PERFIL (docentes)**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL
CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**

Este Questionário compõe a pesquisa: “IDENTIDADES LGBTQIA+ SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA EM CONTEXTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”, sob a responsabilidade do pesquisador Roberto Idalino Barros e orientação do prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal). Assim, pedimos gentilmente que responda a este Questionário a fim de que nos sirva como um dos instrumentos de coleta de dados da referida pesquisa. Asseguramos que a sua identidade será preservada para fins éticos em todo o processo investigativo.

Esclarecemos que, em quaisquer momentos, você poderá recusar a continuidade de sua participação neste processo. Pela colaboração, antecipadamente, agradecemos, Roberto Idalino Barros – Mestrando (ProfEPT/Ifal)

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti – Orientador (ProfEPT/Ifal)

1. DADOS PESSOAIS:

A) Nome pelo qual gostaria de ser identificada/o na pesquisa:

B) faixa etária:

- 22 a 25 anos
- 26 a 40 anos
- 41 a 55 anos
- acima de 55 anos

C) Sexo:

- Masculino
- Feminino
- Intersexo
- Outro
- Não desejo responder

D) Orientação sexual

- Heterossexual

- Homossexual
- Bissexual
- Assexual
- Outro
- Não desejo responder

E) Identidade de gênero:

- Masculino
- Feminino
- Não-binário
- Outro
- Não desejo responder

F). Você já sofreu alguma discriminação ou algum preconceito por conta de sua orientação sexual ou identidade de gênero?

- Sim
- Não
- Não sei responder
- Não desejo responder

2- DADOS PROFISSIONAIS:

A) Formação escolar/acadêmica:

- Nível superior
- Nível superior com especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Não desejo responder

B) Disciplina que leciona na instituição/Campus:

- História
- Geografia
- Sociologia
- Filosofia
- Não desejo responder

C) Tempo de trabalho total como docente em outras instituições:

- 0 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- Acima de 10
- Não desejo responder

C) Tempo de trabalho na Instituição/Campus:

- 0 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- Acima de 10
- Não desejo responder

3- A TEMÁTICA LGBT NO CONTEXTO ESCOLAR:

3.1. NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA, A TEMÁTICA DA SEXUALIDADE FOI CONTEMPLADA EM ALGUMA DISCIPLINA/COMPONENTE CURRICULAR?

- Sim
- Não
- Constantemente
- Raramente
- Não desejo responder

3.2 - EM SUA PERCEPÇÃO COMO DOCENTE, NO CONVÍVIO COM OS DISCENTES, A ORIENTAÇÃO SEXUAL, EM ESPECIAL A LGBT, É IDENTIFICADA NOS/NAS ESTUDANTES?

- Sim
- Não
- Constantemente
- Raramente
- Não desejo responder

3.2.1 - SE RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR, GERALMENTE, DE QUE FORMA VOCÊ PROCEDE A TAL IDENTIFICAÇÃO?

3.4 - VOCÊ JÁ FEZ ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA OU PARTICIPOU DE ALGUM TIPO DE FORMAÇÃO RELATIVO/A À QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR?

- Sim
- Não
- Constantemente
- Não desejo responder

3.5 - NO TOCANTE À LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL, VOCÊ CONHECE ALGUMA NORMATIVA QUE TRATE DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO?

- Sim
- Não
- Integralmente
- Parcialmente
- Não desejo responder

3.6 -VOCÊ TEM CONHECIMENTO SOBRE A FORMA DE TRATAMENTO DA TEMÁTICA DA SEXUALIDADE E DA IDENTIDADE DE GÊNERO NOS PPC (PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS) QUE O CAMPUS OFERTA?

- Sim
- Não
- Integralmente
- Parcialmente
- Não desejo responder

3.7 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA AÇÃO/PROJETO DO CAMPUS QUE ABORDASSE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO?

- Sim
- Não
- Integralmente
- Parcialmente
- Não desejo responder

3. 8 - VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE A INSERÇÃO DA TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS ESCOLARES?

- Sim
- Não
- Talvez
- Não sei responder
- Não desejo responder

3.8.1- JUSTIFIQUE, POR FAVOR, A RESPOSTA DADA À QUESTÃO ANTERIOR.

3.9 - VOCÊ TRABALHA A TEMÁTICA DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

- Sim
- Não
- Raramente
- Não desejo responder

3.10 - DESEJA ACRESCENTAR ALGO QUE NÃO FOI PERGUNTADO?

- Sim
- Não

3.10.1 -SE RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR, ACRESCENTE AQUILO QUE JULGAR NECESSÁRIO.

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO-PERFIL (ESTUDANTES)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES

QUESTIONÁRIO-PERFIL PARA ESTUDANTES

Este Questionário compõe a pesquisa: “*IDENTIDADES LGBTs SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO*”, sob responsabilidade do pesquisador Roberto Idalino Barros e orientação do prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal).

Assim, pedimos gentilmente que responda a este Questionário a fim de que nos sirva como um dos instrumentos de coleta de dados. Asseguramos que a sua identidade será preservada para fins éticos em todo o processo investigativo. Esclarecemos que, em quaisquer momentos, você poderá recusar a continuidade de sua participação neste processo.

Pela colaboração, antecipadamente, agradecemos,

Roberto Idalino Barros – Mestrando (ProfEPT/Ifal)
Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti – Orientador (ProfEPT/FAL)

4- DADOS PESSOAIS

A) Nome pelo qual gostaria de ser identificado/a na pesquisa:

B) Faixa etária: () 18 a 25 anos () 26 a 40 anos () 40 a 55 anos () acima de 55 anos

C) Sexo: ()M ()F () Não-binário () Outro
() Não desejo responder

D) Orientação sexual: () heterossexual () homossexual () bissexual () assexual () outro () Não desejo responder

E) Identidade de gênero: () masculino () feminino () não-binário () outro () Não desejo responder

5- DADOS ESCOLARES

A) NÍVEL/MODALIDADE DE ENSINO NO CAMPUS/INSTITUIÇÃO
() ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO
() SUBSEQUENTE

- () PROEJA
 () SUPERIOR
 () OUTRO. ESPECIFICAR: _____

B) TEVE DE PARAR O SEU PERCURSO ESCOLAR EM ALGUM MOMENTO?

- () SIM () NÃO

- SE RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR, PODERIA NOS DIZER O MOTIVO? _____

6- A TEMÁTICA LGBT NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1. VOCÊ CONSIDERA RELEVANTE DISCUTIR NA ESCOLA QUESTÕES VOLTADAS ÀS SEXUALIDADES/IDENTIDADES DE GÊNERO?

- (x) SIM () NÃO () NÃO DESEJO RESPONDER

- SE RESPONDEU SIM À QUESTÃO ANTERIOR, PODERIA NOS DAR UMA JUSTIFICATIVA?

3.2- A QUESTÃO DAS SEXUALIDADES/IDENTIDADES DE GÊNERO É ABORDADA FORMALMENTE NO CAMPUS ATUALMENTE?

- () SIM () NÃO () RARAMENTE () NÃO DESEJO RESPONDER

- CASO TENHA RESPONDIDO SIM AO ÍTEM 3.2, EM QUAIS COMPONENTES CURRICULARES A TEMÁTICA DAS SEXUALIDADES COSTUMA SER ABORDADA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA?

- () BIOLOGIA (x) SOCIOLOGIA () FILOSOFIA () HISTÓRIA
 () DISCIPLINAS TÉCNICAS
 () OUTRA. ESPECIFICAR: _____

3.3- VOCÊ JÁ SOFREU ALGUM TIPO DE PRECONCEITO/DISCRIMINAÇÃO DURANTE SUA VIDA ESCOLAR POR CONTA DE SUA ORIENTAÇÃO SEXUAL/IDENTIDADE DE GÊNERO?

- () SIM () NÃO () NÃO PERCEBI () NÃO DESEJO RESPONDER

- SE A RESPOSTA AO ITEM ANTERIOR FOI SIM, QUAL FOI A ATITUDE DA ESCOLA/CAMPUS EM RELAÇÃO A ISSO?

- () PUNIU O/A AGRESSOR/A () DISCUTIU A QUESTÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR () NÃO TOMOU QUALQUER TIPO DE ATITUDE EM RELAÇÃO AO EPISÓDIO () NÃO TOMEI CONHECIMENTO () NÃO DESEJO RESPONDER

3.4- COM QUEM VOCÊ COSTUMA DISCUTIR AS QUESTÕES RELATIVAS À SEXUALIDADE/ IDENTIDADE DE GÊNERO?

() COM A FAMÍLIA () COM OS AMIGOS FISICAMENTE/VIRTUALMENTE
() COM PROFESSORES () EM GRUPOS ANÔNIMOS EM REDES SOCIAIS () NENHUM DOS ITENS ANTERIORES () NÃO DESEJO RESPONDER

3.5- VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA AÇÃO/ALGUM PROJETO NA ESCOLA/NO *CAMPUS* QUE ABORDASSE A QUESTÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL?

() SIM () NÃO () RARAMENTE () NÃO DESEJO RESPONDER

3.6- VOCÊ PENSA QUE O TEMA DA DIVERSIDADE SEXUAL DEVERIA FAZER PARTE DOS CURRÍCULOS ESCOLARES?

() SIM () NÃO () NÃO SEI RESPONDER () NÃO DESEJO RESPONDER

3.9- SE A RESPOSTA FOI SIM À QUESTÃO ANTERIOR, JUSTIFIQUE, POR FAVOR, A RESPOSTA EM, NO MÁXIMO, 10 LINHAS).

APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO

Este questionário compõe a pesquisa: “*IDENTIDADES LGBT SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*”, sob responsabilidade do pesquisador Roberto Idalino Barros e orientação do prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (ProfEPT/Ifal).

Assim, pedimos gentilmente que responda a este questionário a fim de que nos sirva como um dos instrumentos de coleta de dados. Asseguramos que a sua identidade será preservada para fins éticos em todo o processo investigativo. Esclarecemos que, em quaisquer momentos, você poderá recusar a continuidade de sua participação neste processo.

Pela colaboração, antecipadamente, agradecemos,

Roberto Idalino Barros – Mestrando (ProfEPT/Ifal)
Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti – Orientador (ProfEPT/FAL)

1. Quanto à quantidade dos encontros destinados às Rodas de conversa para discussão da temática, você julga que foi:
 - a. suficiente
 - b. parcialmente, suficiente
 - c. insuficiente
 - d. não sei responder
 - e. não quero responder

2. Em relação ao tempo destinado a cada encontro, você avalia como:
 - a. suficiente
 - b. parcialmente, suficiente
 - c. insuficiente
 - d. não sei responder
 - e. não quero responder

3. Quanto ao tipo de material utilizado para subsidiar os encontros, você avalia como:
 - a. ótimo
 - b. bom

- c. regular
 - d. ruim
 - e. Péssimo
 - f. Outro
4. Em termos de conhecimentos, você julga que os encontros por meio das Rodas de conversa:
- a. não acrescentaram algo novo ao que já sabia acerca da temática
 - b. acrescentaram muito pouco aos conhecimentos que já possuía
 - c. ampliaram bastante os saberes em relação à temática
 - d. não sei avaliar
 - e. não quero avaliar
5. Quanto ao diálogo entre os conhecimentos proporcionados nos círculos de conversa pelos participantes e por aqueles apresentados pelo facilitador, você avalia que:
- a. não existiu qualquer interação
 - b. houve pouca interação
 - c. existiu uma interação satisfatória
 - d. não sei avaliar
 - e. não quero avaliar
6. Você avalia que as reflexões trazidas por meio dos encontros nas Rodas de conversa sobre a temática da diversidade sexual e de gênero:
- a. não foram relevantes
 - b. foram parcialmente relevantes
 - c. foram relevantes
 - d. não sei responder
 - e. não quero responder
7. Em relação a efetividade desse tipo de atividade na prática pedagógica, você considera que:
- a. não possui qualquer tipo de efetividade
 - b. pode ser pouco efetiva
 - c. pode ser bastante efetiva
 - d. não sei responder
 - e. prefiro não responder
8. Gostaria de acrescentar algo mais acerca das rodas de conversa?

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO

BRASIL CORONAVÍRUS (COVID-19) Simplifique! Participe Acesso à informação Legislação Canais

Plataforma Brasil principal sair

Público Pesquisador Alterar Meus Dados


Cadastros

ROBERTO IDALINO BARROS - Pesquisador | V3.2
Sua sessão expira em: 39min 02

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA





Título da Pesquisa: IDENTIDADES LGBT SILENCIADAS: RODAS DE CONVERSA EM CONTEXTOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.
 Pesquisador Responsável: ROBERTO IDALINO BARROS
 Área Temática:
 Versão: 4
 CAAE: 30517020 0 0000 5012
 Submetido em: 07/07/2020
 Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE ALAGOAS - IF/AL
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1518496

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 4				
Pendência de Parecer (PO) - Versão 4				
Currículo dos Assistentes				
Documentos do Projeto				
Comprovante de Recepção - Submissã				
Cronograma - Submissão 4				
Declaração de Instituição e Infraestrutu				
Declaração de concordância - Submiss				
Folha de Rosto - Submissão 4				
Informações Básicas do Projeto - Subm				
Orçamento - Submissão 4				
Outros - Submissão 4				
Parecer Anterior - Submissão 4				
Projeto Detalhado / Brochura Investigac				
TGLE / Termos de Assentimento / Justif				
Apreciação 4 - Faculdade Estácio de Alago				
Projeto Completo				

LISTA DE APECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	ROBERTO IDALINO BARROS	4	07/07/2020	16/07/2020	Aprovado	Não	   

HISTÓRICO DE TRÂMITES

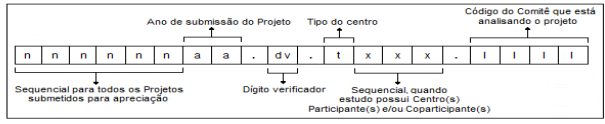
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	16/07/2020 16:25:28	Parecer liberado	4	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	PESQUISADOR	
PO	16/07/2020 16:17:29	Parecer do colegiado emitido	4	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	16/07/2020 12:54:05	Parecer do relator emitido	4	Membro do CEP	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	16/07/2020 12:40:36	Aceitação de Elaboração de Relatoria	4	Membro do CEP	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	09/07/2020 14:52:20	Confirmação de Indicação de Relatoria	4	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	09/07/2020 14:40:41	Indicação de Relatoria	4	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	09/07/2020 14:40:04	Aceitação do PP	4	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	07/07/2020 16:07:46	Submetido para avaliação do CEP	4	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Faculdade Estácio de Alagoas	
PO	30/06/2020 20:46:53	Parecer liberado	3	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	PESQUISADOR	
PO	30/06/2020 20:44:48	Parecer do colegiado emitido	3	Coordenador	Faculdade Estácio de Alagoas	Faculdade Estácio de Alagoas	

Ocorrência 1 a 10 de 33 registro(s)

LEGENDA:

(*) Apreciação
 PO = Projeto Original de Centro Coordenador POP = Projeto Original de Centro Participante POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador Ep = Emenda de Centro Participante Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador Np = Notificação de Centro Participante Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE

Diagrama de formação do CAAE: 

Voltar