

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE UM
PROJETO EDUCATIVO NO IFCE *CAMPUS* CRATO**

LORENA KELLY ALVES PEREIRA

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

**DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE UM
PROJETO EDUCATIVO NO IFCE *CAMPUS* CRATO**

LORENA KELLY ALVES PEREIRA

Sob Orientação da Professora

Dra. Rosa Cristina Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, área de concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Novembro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436d PEREIRA, LORENA KELLY ALVES , 1986-
DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DE UM
PROJETO EDUCATIVO NO IFCE CAMPUS CRATO / LORENA KELLY
ALVES PEREIRA. - Seropédica, 2021.
112 f.: il.

Orientadora: Rosa Cristina Monteiro.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2021.

1. Diversidade sexual. 2. Escola. 3. Gênero. 4.
Homofobia/LGBTI+fobia. I. Monteiro, Rosa Cristina ,
1955-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

LORENA KELLY ALVES PEREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/11/2021

Rosa Cristina Monteiro, Profa. Dra. UFRRJ
(Orientadora)

Luciene de Fátima Rocinholi, Profa. Dra. UFRRJ

Luma Nogueira de Andrade, Profa. Dra. UNILAB

Dedico este trabalho aos/às estudantes que tornaram possível a realização desta pesquisa. Igualmente, dedico à minha esposa, Léia Araújo, e a todos/as os/as dissidentes sexuais e/ou de gênero que bravamente seguem resistindo e lutando por um viver digno em um dos países mais LGBTI+fóbicos do mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao IFCE e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, por serem instituições comprometidas em proporcionar uma educação de qualidade, ao passo que possibilitam ao seu corpo discente o cultivo do pensamento crítico e o fomento de importantes valores como respeito, ética e responsabilidade social;

À professora doutora Rosa Cristina Monteiro, pela generosidade em apoiar a realização desta pesquisa, uma vez que aceitou orientar sua condução, viabilizando a conclusão da mesma. Sinto-me grata pelo olhar atento, pelas contribuições fundamentais no texto e, especialmente, pelas palavras de incentivo e confiança que muito ajudaram a me reerguer em momentos difíceis durante o percurso do trabalho;

À minha esposa Léia Araújo, companheira de uma vida inteira que sempre esteve ao meu lado e nunca soltou minha mão, mesmo quando tudo parecia perdido e sem rumo. Agradeço-lhe pelo terno carinho, pelo olhar intelectual emprestado ao texto e pelos apontamentos importantes durante a realização do trabalho. Também sou grata aos/à nossos/a companheiros/a felinos/a, Fred, Adélia e Jefferson, responsáveis pelo meu entretenimento e pelos abraços quentinhos e aconchegantes que me foram tão necessários ao longo das várias noites em que me debrucei sobre as leituras e a escrita desta dissertação;

Às professoras Socorro Pinheiro, Jane Felipe e Lúcia Facco pela atenção e pelas cartas de recomendação emitidas ao programa de pós-graduação no início da minha jornada no mestrado;

À professora Luma Nogueira de Andrade, pesquisadora visitante no CIES-ISCTE do Instituto Universitário de Lisboa e professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), primeira travesti a alcançar o título de doutora em educação no Brasil, por ter aceitado o convite para participar da banca de examinadoras desta dissertação. Sinto-me grata e honrada por sua participação, uma vez que a sua trajetória acadêmica e de lutas sociais me são muito inspiradoras;

Aos/às estudantes participantes do GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola), pela disponibilidade em participarem da pesquisa, o que possibilitou a realização deste trabalho;

E aos/às amigos e amigas do meu convívio mais próximo, Raquel e Valéria; Márcia e Karízio; Weber e Karina; Dhyandra; Flavinha; Weberth; Regiane, Lucileide, e Francisete, por todo o carinho e apoio dispensados a mim, sobretudo, nos momentos de maior fragilidade quando precisei me afastar de minhas atividades laborais e acadêmicas para tratamento de saúde. A cada uma/um dessas/desses amigas/os, a minha gratidão imensa e a certeza de que cada palavra, cada gesto, cada ação advindas delas/es representaram muito para mim. Amo a cada uma/um de um jeito único e especial. Só alegria, amor e gratidão por essas amizadas.

RESUMO

PEREIRA, L.K. A. **Diversidade Sexual na Escola: a experiência de um projeto educativo no IFCE *campus* Crato.** 2021. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Este trabalho trata-se de um estudo de caso sobre o GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola), projeto educativo que funciona no IFCE *campus* Crato. O estudo teve como objetivo geral analisar os impactos desse projeto na formação dos/as estudantes participantes do grupo de estudos. Utilizamos como aporte teórico a Teoria Crítica, com ênfase nos pensamentos de Adorno (1995; 2019), além de apoiarmo-nos também na perspectiva *Queer* e no Pós-estruturalismo, com destaque para Butler (2016), Foucault (2015), Louro (2013; 2016), Bento (2017), entre outros/as autores/as. A pesquisa foi realizada com estudantes do ensino básico (médio integrado e subsequente) e superior, participantes do GDE, mediante aplicação de um questionário *online*. Os dados coletados foram considerados de acordo com os preceitos da Teoria Crítica, ou seja, a análise foi realizada, tendo o pensamento crítico como principal balizador na elaboração das categorias que permitiram analisar os discursos produzidos pelos/as estudantes, a partir de sua ótica acerca de como ocorre o debate sobre diversidade sexual dentro da escola. Os resultados da pesquisa mostraram a existência de homofobia/LGBTI+fobia no IFCE *campus* Crato, mas também identificaram as possibilidades e desafios que corroboram com o debate sobre diversidade sexual, uma vez que revelaram a contribuição positiva do projeto GDE, entre outras ações desenvolvidas na instituição. Além disso, os resultados apontaram a necessidade e a importância de a escola abordar temas envolvendo questões de gênero e sexualidade. Concluímos que a instituição ainda possui muitas barreiras a serem derrubadas quando o assunto é respeito aos/às dissidentes sexuais e/ou de gênero no ambiente escolar. Todavia, ao mesmo tempo, a escola possui também algumas potencialidades que precisam ser melhor observadas e incentivadas e que podem auxiliar na construção de uma política institucional efetiva de combate à homofobia/LGBTI+fobia e às desigualdades entre homens e mulheres.

Palavras-chave: Diversidade sexual; Escola; Gênero; Homofobia/LGBTI+fobia.

ABSTRACT

PEREIRA, L. K. A. **Sexual diversity at school: the report of an educational project developed at IFCE *campus* Crato.** 2021. 112p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Agronomy Institute, Universidade Federal Rural of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This research is a case study about GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola), an educational project developed at IFCE Crato *campus*. The general objective of this study aimed to analyze the impacts of this project on the formation of the members of the GDE. This paper used the Critical Theory as a theoretical support with emphasis on lessons of Adorno (1995; 2019). It was also based in the *Queer* perspective and Post-Structuralism, especially Butler (2016), Foucault (2015), Louro (2013; 2016), Bento (2017) and other authors. The research was focused in students of basic education (integrated and subsequent high school) and higher education members of GDE through the application of an online survey. In fact, the data collected were analyzed according to the precepts of the Critical Theory. Thus, the analysis was performed with a critical thinking as the main guide in the development of its categories. It allowed the analysis of the speeches produced by the students from their point of view about the sexual diversity discussion in school. The results of the research pointed the existence of homophobia/LGBTI+phobia in the IFCE Crato *campus* and also identified the possibilities and challenges that corroborate the discussion on sexual diversity. The study revealed a positive contribution of the GDE project and similar actions developed in the institution. In addition, the results pointed out the need and the importance of the school approaching over gender and sexuality issues. We conclude that IFCE Crato *campus* has many barriers to be broken down about sexual and/or gender dissidents in the school environment. However, the institution also has some potentialities to be improved and encouraged. In this sense, certain actions can help the construction of an effective institutional policy to prevent homophobia/LGBTI+phobia and inequalities between men and women.

Keywords: Sexual Diversity; School; Gender; Homophobia/LGBTI+phobia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa - Leis de Orientação Sexual no Mundo	8
Figura 2: Mapa da composição do Instituto Federal no estado do Ceará	36
Figura 3: Mapa da região metropolitana do Cariri.....	37
Figura 4: Vista panorâmica do IFCE <i>campus</i> Crato	37
Figura 5: Parte interna do IFCE <i>campus</i> Crato, com vista para a biblioteca	38
Figura 7: Imagem dos/as palestrantes e de representantes da organização do I Encontro sobre Diversidade do IFCE <i>campus</i> Crato	43
Figura 8: Auditório do IFCE <i>campus</i> Crato no 1º dia do II Encontro sobre Diversidade.....	44
Figura 9: Oficina de Braille realizada no 1º dia do II Encontro sobre Diversidade.....	45
Figura 10: Oficina de Gênero e Sexualidade realizada no 2º dia do II Encontro sobre Diversidade.....	45
Figura 11: Sarau da Diversidade realizado no 2º dia do II Encontro sobre Diversidade.....	46
Figura 12: Palestra sobre escola inclusiva realizada no 3º dia do II Encontro sobre Diversidade.....	46
Figura 13: Imagem do auditório durante Palestra sobre escola inclusiva realizada no 3º dia do II Encontro sobre Diversidade	47
Figura 14: Imagem da parede externa da quadra de esportes, contendo inscrições em “Stencil”, resultantes das atividades da oficina sobre gênero e empoderamento realizada durante o II Encontro sobre Diversidade	48
Figura 15: Imagem do hasteamento de bandeiras realizado por estudantes em novembro/dezembro de 2016 durante a ocupação do IFCE <i>campus</i> Crato.....	49
Figura 16: Auditório do IFCE <i>campus</i> Crato durante palestra realizada no III Encontro sobre Diversidade.....	51
Figura 18: Imagem de estudantes participantes e da coordenadora do GDE, palestrantes do evento e professores da rede estadual de ensino que participaram do III Encontro sobre Diversidade do IFCE <i>campus</i> Crato	52
Figura 19: Imagem da frente do panfleto disseminado anonimamente no III Encontro sobre Diversidade do IFCE <i>campus</i> Crato	53
Figura 20: Imagem do verso do panfleto disseminado anonimamente no III Encontro sobre Diversidade do IFCE <i>campus</i> Crato	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comunidade de servidores/as do IFCE <i>campus</i> Crato	39
Quadro 2: Comunidade de estudantes do IFCE <i>campus</i> Crato	41
Quadro 3: Discursos do corpo discente em relação ao debate sobre diversidade sexual no <i>campus</i> Crato	64
Quadro 4: Por que esses temas devem ser debatidos na escola?	67
Quadro 5: Discursos de estudantes que validam e referenciam o GDE como importante espaço de acolhimento, reflexão, ação e aprendizagens	69
Quadro 6: Discursos que revelam a experiência dos/as estudantes no IFCE <i>campus</i> Crato ..	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total geral de servidores/as do IFCE <i>campus</i> Crato divididos por sexo/gênero ...	39
Gráfico 2: Professores/as do IFCE <i>campus</i> Crato divididos por sexo/gênero.....	40
Gráfico 4: Comunidade de estudantes do IFCE <i>campus</i> Crato divididos por sexo/gênero.....	41
Gráfico 5: Idade dos/as Participantes da Pesquisa	56
Gráfico 6: Curso em que está (ou esteve) matriculado no IFCE <i>campus</i> Crato?.....	56
Gráfico 7: Série / Módulo / Semestre em que frequenta (ou frequentou) o GDE - Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola.....	57
Gráfico 8: Declaração de Cor/Raça ou Etnia dos/as Participantes da Pesquisa.....	57
Gráfico 9: Religião dos/as Participantes da Pesquisa.....	57
Gráfico 10: Sexo biológico dos/as Participantes da Pesquisa	58
Gráfico 11: Identidade de gênero dos/as Participantes da Pesquisa.....	58
Gráfico 12: Orientação sexual dos/as Participantes da Pesquisa.....	58
Gráfico 13: Identidade sexual dos/as Participantes da Pesquisa	59
Gráfico 14: Existe preconceito contra homossexuais, travestis e transgêneros dentro do IFCE <i>campus</i> Crato?	61
Gráfico 15: A sexualidade dos/as estudantes é vista como um problema na escola?	61
Gráfico 16: No IFCE <i>campus</i> Crato, a diversidade sexual é vista e valorizada como um recurso de aprendizagem no convívio com as diferenças?.....	61
Gráfico 17: Forma como a escola contribui para a existência do preconceito contra pessoas LGBTI+	62
Gráfico 18: Dever do/a professor/a diante de caso de homofobia/LGBTI+fobia	62
Gráfico 19: Lembrança de alguma disciplina ou momento em que tenham sido abordados os temas “gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual” durante a trajetória acadêmica no <i>campus</i>	63
Gráfico 20: Os temas “gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual” devem ser trabalhados na escola?.....	66
Gráfico 21: Conhecimento/ciência sobre trabalho realizado no <i>campus</i> para superar e dirimir situações de conflitos e preconceitos.....	68
Gráfico 22: O papel da escola diante da diversidade sexual na visão dos/as estudantes	70
Gráfico 23: Compreensão dos/as estudantes sobre GÊNERO	71
Gráfico 24: Compreensão dos/as estudantes sobre SEXUALIDADE	73
Gráfico 25: Compreensão dos/as estudantes sobre DIVERSIDADE SEXUAL.....	73

Gráfico 26: Compreensão dos/as estudantes sobre ORIENTAÇÃO SEXUAL.....	74
Gráfico 27: Compreensão dos/as estudantes sobre HOMOFOBIA/LGBTI+FOBIA	74
Gráfico 28: Percepção dos/as estudantes sobre a qualificação e preparo técnico dos/as servidores/as do IFCE <i>campus</i> Crato para lidar com as temáticas de gênero e sexualidade....	76
Gráfico 29: Percepção dos/as estudantes sobre as situações que os/as discentes LGBTI+ mais sofrem dentro do IFCE <i>campus</i> Crato	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados/as pelos/as professores/as no IFCE <i>campus</i> Crato?” ..	78
Tabela 2: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos/as técnicos-administrativos no IFCE <i>campus</i> Crato?” ..	79
Tabela 3: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelo Núcleo Gestor (Direção geral, Direção de ensino, Coordenadores de cursos e Chefias de departamentos como o DAE, a Secretaria e o Setor Pedagógico) do IFCE <i>campus</i> Crato?” ..	80
Tabela 4: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos demais alunos/as dentro do IFCE <i>campus</i> Crato?” ..	81
Tabela 5: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Na sua percepção, quais os profissionais e/ou setores do IFCE <i>campus</i> Crato que mais apoiam e trabalham no sentido de estabelecer uma cultura de respeito às diversidades? (OBS: não citar nomes de profissionais, apenas os cargos e/ou setores de atuação).” ..	82
Tabela 6: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “O que significou (ou significa) a participação no GDE – Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola?” ..	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 DIVERSIDADE SEXUAL, UM DEBATE IMPRESCINDÍVEL	8
1.1 Gênero e Diversidade Sexual na Educação	12
1.1.1 Concepções de educação	14
1.2 Teoria Crítica e Educação.....	16
1.2.1 Educação contra a barbárie.....	19
1.2.2 Autoridades potencialmente fascistas.....	20
1.2.3 A quem cabe a tarefa de opor resistência à barbárie	25
1.3 Pós-Estruturalismo, Estudos <i>Queer</i> e Educação	26
1.3.1 Teoria <i>Queer</i> / Estudos <i>Queer</i> (ou Estudos Transviados).....	28
1.3.2 Diversidade sexual / Dissidências sexuais e de gênero	31
1.3.3 Importância do Movimento LGBTI+	32
1.3.4 Composição da sigla LGBTI+.....	33
2 METODOLOGIA.....	35
2.1 Tipo da Pesquisa.....	35
2.2 Caracterização do lócus da Pesquisa: o IF e a região do Cariri cearense.....	35
2.2.1 O IF no estado do Ceará	36
2.2.2 O IFCE <i>campus</i> Crato	36
2.3 Cenário da Pesquisa: GDE - Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola	42
2.3.1 Um Projeto educativo, uma experiência pró-diversidade no IFCE <i>campus</i> Crato..	43
2.4 Procedimentos e Instrumento de Coleta de Dados	54
2.5 Participantes da Pesquisa.....	55
2.6 Aspectos Éticos	55
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
3.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa	56
3.2 Análise do Questionário	60
3.2.1 Seção 1 – Percepção dos/as estudantes acerca de como a diversidade sexual (dissidências sexuais e de gênero) é tratada no <i>campus</i> Crato	60
3.2.2 Seção 2 – Desafios e possibilidades que potencializam o debate sobre diversidade sexual a partir da visão dos/as estudantes	63

3.2.3	Seção 3 – Concepções dos/as estudantes sobre temas relacionados às dissidências sexuais e de gênero formuladas a partir das rodas de conversa e atividades realizadas no GDE	70
3.2.4	Seção 4 – Caracterização das relações presentes na escola a partir das experiências e narrativas dos/as estudantes	75
3.2.5	Seção 5 – Impactos do GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) na experiência formativa dos/as estudantes.....	83
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
5	REFERÊNCIAS	90
6	APÊNDICES	96
	Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	97
	Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável pelo Menor....	100
	Apêndice C: Termo de Assentimento para Menor	102
	Apêndice D: Questionário de Pesquisa.....	104
7	anexos.....	107
	Anexo: Parecer do Comitê de Ética	108

INTRODUÇÃO

*A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade
Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!(...)*

(Canção “Não recomendado”, do álbum “Variável eloquente”, de 2014, do artista Caio Prado)

Os versos acima traduzem bem o cenário da sociedade brasileira no tocante à compreensão de gênero e sexualidade na época em que a música foi publicizada. 2014, ano de seu lançamento, figurou como um período marcante de lutas políticas dentro de um contexto já muito movimentado, em que ocorriam grandes disputas entre os/as que pensam e defendem que as questões envolvendo gênero e diversidade sexual devem ser abordadas na educação escolar e aqueles/as que usaram de toda sua influência para que esses assuntos fossem retirados definitivamente dos planos nacional, estaduais e municipais de educação.

Esse momento de disputas no campo da educação, bem como em todas as outras áreas da vida em sociedade, aprofundou sobremaneira um jeito enfiado de fazer política, tendo como base o uso deliberado de *fakenews* e a busca desenfreada pela destruição de reputações de todos/as que se colocavam (e se colocam) como resistência a esse projeto que se aproximava (e se aproxima), de forma temerosa e evidente, de características fascistas, antidemocráticas, autoritárias e que ataca todas as diversidades, principalmente as dissidências de gênero e sexuais.

Exemplo disso é o fato de, após a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a Presidência da República, em 2018, um conservador assumido, várias personalidades do campo progressista do país terem de sair do Brasil, exilando-se, por terem suas vidas ameaçadas. Os casos mais conhecidos são o do professor e ex-deputado federal Jean Wyllys, o da antropóloga e professora Débora Diniz e o da filósofa e professora Marcia Tiburi.

Tais eventos foram apenas os prenúncios dos posteriores e graves ataques ao estado democrático de direito brasileiro, em que as liberdades individuais, a ciência, os/as pesquisadores/as, a educação, a militância e ativismos por direitos civis, humanos e igualitários passaram a perder espaço e serem tratados/as como inimigos/as de um país onde cresce, desde então, um “patriotismo” ufanista saudosista do golpe militar de 1964. Os noticiários que circulam amplamente no Brasil dão conta do projeto fascista que se insinua e avança na sociedade. As declarações públicas do Presidente também não deixam margem a dúvidas. Uma de suas recentes declarações foi feita no último sete de setembro de 2021, em que ele, diante de milhares de pessoas, investiu contra o STF (Supremo Tribunal Federal), atacando o ministro Alexandre de Moraes, dizendo que não mais cumprirá as decisões judiciais impostas pelo ministro, ao mesmo tempo em que provoca as instituições democráticas, levantando dúvidas a respeito da lisura do processo eleitoral realizado com urnas eletrônicas (G1, 2021)¹.

¹ Informação retirada da página de política do *site* G1 (do Grupo Globo), um dos maiores portais de notícias do país.

Nesse contexto foram criadas e difundidas notícias falsas, introduzindo-se mesmo uma noção inconsistente e inconsequente, a chamada “ideologia de gênero”², que passou a operar como um dispositivo narrativo de estigmatização de vários atores e atrizes sociais, inclusive e principalmente os/as educadores/as, e que serviu também para dar ares de legitimidade às ações de controle, manipulação e repressão no ambiente escolar. A narrativa não só provocou ainda mais ataques e preconceitos contra a população LGBTI+³, como também incitou ódio e ataques a todos/as que pesquisam e difundem conhecimento sobre as questões envolvendo gênero e sexualidade.

Butler no Brasil (2015 e 2017)

Para ilustrar a força do dispositivo de exclusão e repressão do qual estivemos dissertando na abertura do trabalho, apresentarei um fato contundente sobre a professora estadunidense Judith Butler. Filósofa e pesquisadora, com ampla produção acadêmica, possui vasta obra publicada sobre muitos assuntos, desde gênero até política. A autora esteve no Brasil somente duas vezes, atendendo a convites para participar de seminários acadêmicos.

A primeira vez, em setembro de 2015, participou, em Salvador-BA, do II Seminário Internacional Desfazendo Gênero, onde palestrou sobre suas percepções e teorizações acerca dos estudos sobre gênero e sexualidade. Nesta altura, a noção de “ideologia de gênero” já estava sendo disseminada, mas ainda não estava consolidada ou impregnada no imaginário coletivo da população.

No entanto, em sua segunda visita ao país, em 2017, a pesquisadora já encontrou, no Brasil, um ambiente totalmente hostil à sua presença e aos seus trabalhos. A bancada evangélica de parlamentares e as igrejas cristãs neopentecostais tinham instalado de vez a “ideologia de gênero” como representação social dominante em seus grupos de influência, operando com todos os seus sentidos de exclusão e repressão. Além disso, os movimentos LGBTI+ e feministas, bem como as esquerdas em geral, estavam sofrendo e enfrentando, desde 2013, os impactos dessas acepções distorcidas espalhadas na sociedade brasileira. Além disso, havia um clima de tensão muito forte por conta das eleições presidenciais que se avizinhavam, assim como os projetos que evidentemente estavam em disputa.

Esse contexto foi cenário de uma sucessão de ofensas distribuídas de forma violenta e agressiva contra a filósofa e professora Judith Butler quando da sua segunda passagem pelo Brasil, em novembro de 2017. Na ocasião, a professora havia sido convidada pelo SESC Pompeia de São Paulo para um Seminário sobre o tema “Os fins da Democracia”. Evidenciando nunca terem lido obras de Butler e estarem completamente desinformados sobre o tema da palestra a ser proferida, grupos contrários à vinda da autora ao país organizaram um abaixo-assinado na internet, tentando pressionar o Sesc Pompeia a cancelar o evento com a professora. No dia do evento, manifestantes contrários e a favor se aglomeraram fora do Sesc e houve enfrentamento. O grupo favorável ao Seminário marcou presença em um

² “Entendida pelos parlamentares conservadores como uma proposta de educação que incentivaria as crianças a serem indefinidas sexualmente, o termo “ideologia de gênero” refere-se a uma narrativa inventada pela igreja católica e pelas igrejas evangélicas que consiste em distorcer os estudos de gênero e sexualidade, disseminando a ideia de que existe uma intenção de mudar o “sexo” das crianças e torná-las homossexuais” (ARAÚJO *et al.* 2020, p. 162).

³ Adotamos o uso da sigla LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexos), que é a mesma utilizada pela Aliança Nacional LGBTI e pela ABGLT, importante Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos na luta pelos direitos humanos, com relevância internacional. Frisamos que o sinal de mais (+) acrescido ao final da sigla engloba todas as outras dissidências sexuais e de gênero. No corpo da pesquisa haverá uma seção do texto em que abordaremos a composição, a construção histórica e o sentido político da inclusão das letras na sigla.

ato de resistência à tentativa de boicote, enquanto aclamavam a livre manifestação do pensamento crítico, o respeito às liberdades, a diversidade e a expressão de opiniões e construção do conhecimento.

O grupo contrário ateou fogo num boneco com a imagem do rosto da filósofa estampado, ensaiando uma “queima à bruxa”, acusando Butler de “criar” a “ideologia de gênero” para “destruir a família”. A *hashtag* #ForaButler ocupou os principais assuntos comentados na internet naquele ano, tanto antes quanto depois do dia do evento (7 de novembro de 2017). No aeroporto de Congonhas-SP, a filósofa e uma companheira foram cercadas por um grupo de pessoas que disparavam ofensas do tipo: “*Você não é bem-vinda aqui, sua corruptora de crianças!*” “*Medíocre. Assassina!*” “*Vá lá pros quinto dos inferno, assassina!*” “*Vagabunda. Assassina de criança, é o que você é, sua corruptora de menores. Fora do Brasil!*” “*Transgressora.*” “*Nunca mais apareça aqui, sua mulher porca, destruidora de criança, destruidora da família!*”. !” (frases retiradas de um vídeo disponibilizado no canal Carta Capital, no *YouTube*, o qual registra a agressão sofrida pela filósofa no aeroporto de Congonhas-SP).

Depois dos episódios na porta do Sesc Pompeia, a editora Boitempo entrevistou a pesquisadora e produziu um pequeno vídeo sobre o ocorrido, que pode ser encontrado facilmente na internet:

[...] O mundo que os conservadores querem destruir, o mundo gay e lésbico, o mundo trans, o mundo feminista, já é muito poderoso. Eles não têm nenhuma chance de destruí-lo. E eles realmente sabem que não apenas é muito poderoso, como está se tornando mais poderoso, mais aceito, e quanto mais aceito é, com mais raiva eles ficam. Mas o que vemos agora, nesse conservadorismo sexual contemporâneo, ou o que podemos entender como política sexual reacionária, é um esforço para nos levar de volta a um mundo que nunca mais voltará. E é nisso que eu acredito. Então não devemos nos preocupar com a reversão de todos os nossos passos. Eles estão tentando, mas não vão ganhar, porque nosso lado é o lado da maior aceitação, da maior compreensão, e oferece mais reconhecimento a mais pessoas, e as pessoas querem viver com liberdade, querem viver com alegria. Elas não querem viver com vergonha e não querem viver com censura. Então, nós temos alegria e liberdade do nosso lado, e é por isso que ao final vamos vencer (JUDITH Butler no Brasil - Quem tem medo de falar sobre gênero?, 2017).

IFCE *campus* Crato e o Projeto educativo GDE

Não por acaso, nos últimos anos, vários/as educadores/as e pesquisadores/as brasileiros/as foram alvos de ataques dos conservadores reacionários por conta dos estudos e eventos que promovem. A ideia desta pesquisa surge a partir da necessidade de observar e compreender como ocorrem as relações sociais envolvendo a diversidade sexual no âmbito da educação, sobretudo dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Crato, estabelecimento de ensino onde eu trabalho e desenvolvo ações voltadas para o debate sobre gênero e sexualidade. O presente estudo se deu por meio da investigação do projeto educativo GDE - Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola.

Fundado em 1954 e situado no Cariri cearense, região com elevado índice de violência contra mulheres, segundo dados obtidos pelo Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da Região do Cariri produzido pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2018), o IFCE *campus* Crato é uma instituição sexagenária, tradicionalista, com clima e cultura organizacionais historicamente machistas, sexistas e homofóbicos/LGBTI+fóbicos. E, como um microuniverso social que é, a escola acaba reproduzindo a dinâmica de preconceito e discriminação existente na sociedade contra mulheres e pessoas LGTBI+ e demais indivíduos que se desviem da norma preconizada como a mais “certa” ou “normal” (FACCO, 2009).

Foi com base nesses aspectos internos da instituição que, em 2015, no auge dos debates sobre a retirada da palavra “gênero” dos planos municipais e estaduais de educação, e em meio a todo cenário de disputas políticas já narradas anteriormente, que tomei a iniciativa, junto com outra servidora da assistência estudantil, de iniciarmos um projeto educativo para suscitar o debate sobre gênero e sexualidade dentro do *campus*, questões aparentemente nunca pautadas até então. É assim que nasce, então, o GDE - Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola, um projeto educativo de extensão que se fundamenta no respeito às diferenças e na promoção de espaços de diálogo, socialização e reflexão acerca das questões de gênero e diversidade sexual, multiplicando, dessa forma, as possibilidades de pensamento crítico sobre esses temas no campo da educação e na sociedade como um todo.

Uma instituição em questão: omissão e discriminação

O ano de 2017, assim como para Butler e tantos/as outros/as pesquisadores/as e estudiosos/as da área de gênero e sexualidade, não foi nada fácil para mim. Uma situação de LGBTI+fobia envolvendo estudantes mulheres recém ingressas no *campus* aconteceu no início do ano letivo. Duas alunas que andavam pela pracinha no intervalo das aulas foram vítimas de piadas e xingamentos homofóbicos/LGBTI+fóbicos por parte de alguns alunos. Ao verem as garotas andando pelo pátio abraçadas, um dos rapazes disse, referindo-se a elas, de modo a chamar a atenção e atrair o riso dos demais: “Quem é o homem da relação?”. Indignada, ofendida e irritada, uma das vítimas, que é assumidamente lésbica, levantou o tom de voz e revidou o vexame de forma hostil, perguntando quem havia dito aquilo e afirmou que procuraria seus direitos junto à escola.

O ano letivo tinha acabado de começar e as novas turmas ainda estavam se ambientando. Tão logo souberam da existência da Orientação Educacional, setor subordinado ao Departamento de Ensino, as alunas procuraram esse setor e foram atendidas. Todavia, não ficaram contentes com a resposta emitida pela responsável do setor. A insatisfação das estudantes em relação ao atendimento deve-se ao fato de que após a narração do ocorrido a providência adotada foi apenas uma conversa em sala de aula com os garotos, enquanto que as vítimas estavam solicitando um procedimento disciplinar contra os mesmos, ou até mesmo, dar queixa na polícia. Como resposta, ouviram da servidora: “Vamos esperar se repetir. Vamos esperar uma segunda vez, se acontecer de novo aí vocês vão a fundo.” Diante da cena, as garotas entenderam que não foi dada importância à sua demanda e com isso o sentimento de indignação só aumentou.

Descontentes e sentindo-se injustiçadas souberam, por uma professora, da existência do Departamento de Assistência Estudantil, onde poderiam narrar sua situação para a assistente social e a assistente de alunos. É então que esse caso nos chega na Assistência Estudantil. E nós, como sempre fazemos, damos os encaminhamentos de praxe: tomamos nota, fazemos relatórios, orientamos os/as estudantes e encaminhamos os casos para as instâncias superiores da instituição quando não nos compete resolver. E assim fizemos. Desse caso, um memorando e uma denúncia na ouvidoria do IFCE foram protocolados. Esses documentos fizeram referência à Orientação Educacional, que foi o primeiro setor a ser procurado quando a situação de homofobia/LGBTI+fobia aconteceu. Os dois documentos solicitavam às hierarquias superiores do IFCE que providências fossem tomadas para situações como aquela que ocorrera com as estudantes não mais se repetissem.

Em uma resposta surpreendente e paradoxal: quatro meses depois do ocorrido (julho de 2017) estávamos sendo processadas judicialmente com uma ação de reparação por danos morais que solicitava o valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) para ser rateados entre as quatro acusadas. E quem nos processou? A servidora da Orientação Educacional, que “sentiu-se” ofendida e injuriada por mim, assistente de alunos, e pela assistente social, bem como

pelas alunas, vítimas da situação, que tínhamos, segundo ela, nos reunido em “um plano urdido de má-fé e de maneira dolosa” para destruir “sua conduta funcional, ou social”, conduta essa que obteve como servidora pública “sempre exercendo as suas atividades com zelo, dedicação e, sobretudo, com probidade, não tendo em seu currículo uma só nota que desabone seus mais de 30 anos no serviço público”⁴. Nisso se resumia a peça de seus advogados: afirmar que duas profissionais da assistência estudantil do *campus* se juntaram a duas alunas recém ingressas na instituição para armar um plano de destruição de imagem e abalo moral de alguém que dedicou a vida ao trabalho com zelo ao serviço.

O pretexto para afirmar-se “injurada” e mover um processo contra as verdadeiras ofendidas na situação (as alunas) foi uma frase constante no memorando expedido e assinado por nós da assistência estudantil e pelas estudantes, em que se lia que a forma como a Orientação Educacional conduziu a situação também contribuiu com a homofobia/LGBTI+fobia que as estudantes vivenciaram na escola e solicitava providências às autoridades superiores na hierarquia do Instituto.

Tornamo-nos rés. De vítimas de homofobia/LGBTI+fobia, as alunas agora eram acusadas de cometer injúria contra alguém que mal conheciam e que trabalha em uma instituição de ensino federal. A assistente social e eu - assistente de alunos - ambas técnicas em educação, com formação docente, com pesquisas e estudos sobre questões de gênero e diversidade, cofundadoras do GDE, passamos de profissionais competentes da Assistência Estudantil a acusadas de injúria em um processo, na esfera cível, de ação de reparação por danos morais impetrado por uma colega de trabalho de outro setor. Foi um ano tumultuado, não só pelo processo, pelas audiências e pelo desgaste financeiro, mas, sobretudo, pelo contexto interno do *campus* e também o contexto externo, principalmente no que se refere ao cenário sócio-político da sociedade brasileira.

Era, evidentemente, uma ação em litígio que refletiu um cenário atípico, sem base em qualquer projeto pedagógico pensável, ou seja, o fato de que duas estudantes tenham sido processadas por uma servidora da Orientação Educacional da escola e nenhum setor da repartição, ninguém com representatividade institucional, nenhuma chefia de departamento, ninguém, absolutamente ninguém, tenha se pronunciado a respeito ou se posicionado em favor das discentes. A situação foi distorcida. E as verdadeiras vítimas foram colocadas em uma posição de algozes.

O processo durou três anos (julho/2017 a agosto/2020). A assistente social e eu arcamos com as despesas da nossa própria defesa jurídica e também a das alunas, já que estas eram vulneráveis socioeconomicamente. Fomos absolvidas em primeira instância. Não satisfeita com o resultado, a promovente recorreu da decisão e nos levou como rés à segunda instância, onde mais uma vez a justiça entendeu que não houve dolo da nossa parte. E, de novo, fomos absolvidas.

Vale ressaltar que o processo girou em torno da acusação por parte da servidora da Orientação Educacional contra servidoras da Assistência Estudantil e duas alunas recém ingressas na escola, vítimas de LGBTI+fobia no interior da escola. No processo a promovente da ação alegou “*ser vítima de um plano urdido, com falsas acusações e de denúncia com má-fé das acionadas, que ouve denúncia remetida para ouvidoria que sugeriu abertura de processo administrativo contra a autora. Alega que sofreu vários transtornos em razão do fato narrado, motivo pelo qual requereu indenização por dano moral.*”⁵.

⁴ Trechos aspeados retirados do processo número 3000928-40.2017.8.06.0072, de ação por reparação de danos morais.

⁵ Trecho aspeado e destacado em itálico referente a parte retirada da Súmula do Julgamento do processo número 3000928-40.2017.8.06.0072, de ação por reparação de danos morais.

Já na segunda instância, a juíza do caso ratificou o entendimento do juízo de primeiro grau, que foi o seguinte: “... não há prova de que as acionadas tenham agido com dolo ou má-fé (...). Restou incontroverso que não houve abertura de processo administrativo para apurar a conduta da autora. Assim, verifica-se que o caso em análise não é suficiente para amparar a reparação dos danos morais. A alegação feita na inicial de que houve induzimentos das acionadas para abertura de processo administrativo para prejudicar a autora não foi comprovada nos autos, ônus do qual a parte autora não se desincumbiu, na forma do art. 373, I do CPC. Ademais, não houve provas nos autos que a autora tenha sofrido qualquer prejuízo em razão de procedimento administrativo instaurado em razão do fato narrado nos autos.”⁶.

Ou seja, a promovente inverteu a situação, colocou-se como vítima, inventou uma história de que teve sua moral abalada por conta de um processo administrativo disciplinar (PAD) que nunca existiu e iniciou um processo acusando-nos de fatos que não conseguiu provar em juízo, de óbvio, porque eram acusações infundadas e desproporcionais. Como desfecho, nós fomos inocentadas das acusações caluniosas e injustas, e a demandante foi condenada “ao pagamento das custas processuais e honorários de 10% sobre o valor da causa, cuja exigibilidade da cobrança fica suspensa pelo prazo de cinco anos, em conformidade com o disposto no artigo 98, parágrafo 3º do CPC.”⁷

Quando esse processo teve início, em 2017, a homofobia/LGBTI+fobia e transfobia ainda não eram previstas como crimes. Somente em 2019 foi que o Supremo Tribunal Federal (STF), diante da inércia do Poder Legislativo em pautar a discussão sobre a necessidade de criminalizar tais atos, enquiparou a homofobia/transfobia a crimes de racismo (Lei 7.716/1989). Assim sendo, até que se crie uma lei específica, o entendimento do STF fica válido em todo o território nacional.

No momento em que a homofobia/LGBTI+fobia e transfobia finalmente foram criminalizadas no Brasil, o processo em que éramos rés ainda transitava em juízo. Portanto, a nossa defesa técnica-jurídica (advogados/as) recomendou-nos esperar o trânsito em julgado para só então decidirmos se iríamos processar a demandante por calúnia ou até mesmo estudar a possibilidade de denúncia por homofobia/LGBTI+fobia, considerando todo o contexto em que os fatos se deram. Eis que o tempo passou, o processo foi finalizado em 2020. E eu decidi não processá-la. Deixei a serviço do tempo a possibilidade da reflexão e da mudança de postura da servidora. No fim, a sensação de alívio e de estar do lado certo da história foi o que me motivou todo esse tempo.

Neste caso específico, a justiça foi feita, embora não sem marcas. Fez-se às custas de tempo, energia, trabalho, dinheiro, e do esforço de provar, em juízo, que além de vivenciar situações de homofobia/LGBTI+fobia (no caso das alunas) e de trabalhar em ambientes preconceituosos, discriminatórios e omissos (no meu caso), nós somos pessoas de boa índole, com caráter e não agimos de má-fé, como defendeu a acusação durante todo o processo.

As alunas, hoje, são egressas da escola; o processo foi concluído; a assistente social já não trabalha mais no IFCE, pois foi embora da cidade trabalhar em outra instituição de ensino; eu sigo com as atividades do GDE; e até o presente momento, a Instituição nunca se pronunciou sobre este caso. E nem vai, porque foi ausente no período. E ao optar pela omissão, por uma suposta “neutralidade”, por si só a instituição assumiu um lado – o lado da conivência com a situação ocorrida. Seu silêncio e sua inércia diante dos fatos foram o seu

⁶ Trecho aspeado e destacado em itálico referente a parte retirada da Súmula do Julgamento do processo número 3000928-40.2017.8.06.0072, de ação por reparação de danos morais.

⁷ Trecho aspeado e destacado em itálico referente a parte retirada da Súmula do Julgamento do processo número 3000928-40.2017.8.06.0072, de ação por reparação de danos morais.

posicionamento. Foi omissa. E continua sendo, em que pese esforços estejam sendo empreendidos no sentido de torná-la uma entidade mais inclusiva e menos discriminatória, haja vista a própria implementação do projeto educativo GDE, entre outras iniciativas.

O *campus* Crato é uma escola tradicionalista, situada em uma região em que a cultura machista, homofóbica/LGBTI+fóbica e misógina é fortemente arraigada na sociedade e, dessa forma, essa cultura acaba se reproduzindo e refletindo em instituições conservadoras como é o caso da unidade de Crato. Segundo Booth e Ainscow (2011), em um ambiente escolar, acadêmico, “todas as ações que afetam os outros são sustentadas por valores e cada uma destas ações torna-se um argumento moral, estejamos ou não conscientes disto” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 21). No momento em que a instituição escolar se omitiu diante da homofobia/LGBTI+fobia sofrida pelas estudantes e, mesmo após o caso ter sido levado ao tribunal por meio de um processo, envolvendo servidoras da “casa”, o *campus* escolheu permanecer calado e se omitir diante dos fatos, é razoável concluir que há, por parte dos principais gestores, acordo com os valores e com o princípio motivador tanto da homofobia/LGBTI+fobia quanto do processo.

Dessa maneira, esta pesquisa tem um sentido também de resistência. Trata-se de um trabalho implicado com as questões que discute, sendo minha intenção, enquanto autora, contribuir com uma reflexão sobre os valores geradores de exclusão e, sendo eu – permitam-me apresentar em poucas linhas – uma mulher cisgênero, bissexual, feminista, casada com outra mulher (lésbica), trabalhadora da educação, estudante e pesquisadora dos estudos de gênero e sexualidade, sindicalista, entusiasta das lutas dos movimentos de direitos humanos, feministas e LGBTI+, ativista política de um partido de esquerda, progressista – não que esses adjetivos deem conta de refletir todas as dimensões que me compõem integralmente, mas ao menos expressam as lentes pelas quais me construo e me guio no mundo – atrevo-me dizer, parafraseando Butler (2017), que o intento dos conservadores não será alcançado, pois nós é que estamos do lado certo da história. As pessoas querem e podem ser felizes e livres. O mundo que os conservadores querem destruir é o mundo com a nossa presença. Não conseguirão. Permaneceremos do lado certo da história.

Assim sendo, entendo que a partir do momento que a escola não aborda as questões relacionadas à diversidade sexual e às dissidências de gênero como pauta transversal para ser trabalhada nos eixos ensino, pesquisa e extensão, inclusive de maneira interdisciplinar, ela está deixando de cumprir com seu papel social, dando margem para que os/as estudantes LGBTI+ sejam discriminados/as pelas demais pessoas da comunidade escolar, por meio de comentários e piadas ofensivas e LGBTI+fóbicas que atingem a dignidade humana e a esfera do respeito que é devido a toda e qualquer pessoa, independente de sua orientação sexual, como o que ocorreu no exemplo supracitado.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos Gênero e Diversidade Sexual na Escola) para a formação dos/as estudantes participantes do grupo. Seus objetivos específicos foram: investigar o que pensam os/as estudantes participantes do Projeto GDE a respeito do debate sobre diversidade sexual no IFCE *campus* Crato; caracterizar as relações presentes na escola no âmbito da diversidade sexual a partir dos discursos dos/as estudantes participantes do Projeto GDE, e identificar desafios e possibilidades que potencializem o debate sobre diversidade sexual no âmbito da escola, com base na visão dos/as estudantes participantes do Projeto GDE.

Este trabalho utilizou como aporte teórico a Teoria Crítica, com ênfase nos pensamentos de Adorno (1995), bem como fundamentou-se nos estudos desenvolvidos por teóricos/as da perspectiva *Queer* e do Pós-estruturalismo, com destaque para Butler (2016), Foucault (2015), Louro (2013; 2016), Bento (2017), entre outros/as autores/as igualmente importantes nesse campo de estudos.

De acordo com o último Relatório “Homofobia de Estado”, esse mapa analisa, entre outras categorias, a “Proteção constitucional”, que significa que a Constituição do país proíbe explicitamente a discriminação contra LGBTI+, e a “Proteção ampla”, cujos mecanismos legais contra opressão e discriminação de LGBTI+ estão assegurados em pelo menos três dos seguintes campos: emprego, saúde, educação, habitação e fornecimento de bens e serviços de acordo com as normas de cada país (ILGA, 2020).

Na figura acima vemos o Brasil figurando entre os países que possuem “proteção ampla” contra discriminação baseada na orientação sexual dos/as sujeitos/as, além de aparecer com dois símbolos que indicam o reconhecimento legal de laços familiares, representando, respectivamente, 1) a união estável e/ou casamento entre pessoas do mesmo gênero, e 2) adoção permitida a casais homossexuais.

Colocando a situação mundial, especialmente a brasileira, nesses termos, parece que o mapa retrata um contexto favorável para a comunidade brasileira LGBTI+. Entretanto, cabe ressaltar que a Constituição Federal brasileira não estabelece proteção constitucional expressa, o que torna a comunidade LGBTI+ vulnerável ao avanço de pautas retrógradas impostas pelo Congresso Nacional, como os projetos de lei que visam instituir o “Estatuto da Família” (PL nº 6.583/2013, em tramitação na Câmara dos Deputados) e o “Escola sem Partido” (PL nº 193/2016, que teve sua tramitação encerrada no Senado Federal após muita luta popular e reivindicações de movimentos sociais e educadores/as contra o projeto que ficou conhecido nacionalmente como “lei da mordaza”). Esses são apenas dois exemplos, entre inúmeros outros, de ações de iniciativa de setores conservadores do Poder Legislativo brasileiro que penalizam e põem em risco a liberdade, a segurança e a vida da comunidade LGBTI+.

Além disso, importa destacar que toda a legislação federal existente no Brasil que garante alguma segurança e direitos à população LGBTI+ foi estabelecida por atos normativos do Poder Judiciário, ou seja, são leis que não passaram pelo crivo da Câmara e do Senado Federais, denotando assim, certo grau de instabilidade, já que podem ser revogadas a qualquer momento, a depender do contexto e da vontade política do parlamento brasileiro, ou mesmo da interpretação e do bom senso dos membros ocupantes das altas cortes do judiciário brasileiro.

Cabe mencionar que as leis ou atos normativos estabelecidos pelo Poder Judiciário têm atuado como ações reparatórias, históricas e urgentes para reparar os diversos danos sofridos pela comunidade LGBTI+. Entretanto, não são leis que obrigam, de forma mais concreta, o poder executivo a implementar políticas públicas que venham a proteger e promover os direitos humanos e a cidadania das pessoas LGBTI+. Desse modo, não é por acaso que políticas públicas voltadas para essa população, mesmo sendo tão necessárias, são muito raras em nosso país.

Em que pese o mapa seja válido para análises mais gerais e para termos uma noção do todo, o próprio Relatório (ILGA, 2020) alerta para o fato dos dados ali constantes abordarem apenas o que se encontra no papel, não refletindo, todavia, a real situação vivenciada pela população LGBTI+ nos territórios retratados:

Tal como acontece com o resto do relatório, o mapa reflete apenas a situação jurídica dos países tal como existem no papel. Em outras palavras, nada neste mapa fala sobre as atitudes sociais em relação à diversidade sexual, as realidades vividas pelas pessoas no terreno, ou os níveis de violência ou preconceito em cada país. Os leitores devem estar cientes de que vários países listados como tendo promulgado proteções ainda podem ser inseguros para nossas comunidades, seja devido à discriminação e preconceito generalizados, ou devido aos níveis elevados de violência que ocorrem apesar das disposições legais. Da mesma forma, alguns países que criminalizam a atividade sexual entre pessoas do mesmo sexo podem ter comunidades ativistas vivas e prósperas. Como tal, este mapa continua sendo

apenas uma das muitas ferramentas que leitores e pesquisadores podem usar. Em suma, fornecemos apenas uma pequena parte de uma imagem mais ampla (ILGA, 2020, p. 21).

De fato, os níveis de violência e de preconceito no Brasil são muito elevados, tanto que o país ocupa o primeiro lugar no ranking daqueles que mais matam homossexuais e transgêneros, passando na frente, inclusive, de países do Oriente e da África, onde a homossexualidade é considerada um crime e punido, em alguns casos, com pena de morte (ILGA, 2020).

Outro importante documento, produzido anualmente também, é o Relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB) sobre mortes violentas de LGBTI+ no Brasil. A pesquisa realizada em 2019 revelou que um/a LGBTI+ morre a cada 26 horas, assassinado/a de forma violenta ou por suicídio, vítima de LGBTfobia⁸. Entre a comunidade LGBTI+, as pessoas trans representam a população mais vulnerável a mortes violentas (RELATÓRIO GGB, 2019). Isso provavelmente ocorre porque as pessoas trans são as que mais fogem às regras do binarismo de gênero e sexual imposto social e culturalmente (BUTLER, 2016). As presenças das pessoas trans na sociedade são, portanto, muito incômodas, pois elas são transgressoras da matriz ou “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2016, p. 258).

Para uma análise mais geral, o Relatório da ILGA (2020) apresenta alguns marcos relevantes que refletem a luta do movimento LGBTI+ no Brasil, os quais valem a pena destacar:

- Apesar da Constituição Federal de 1988 ainda não conter em seus artigos qualquer proibição explícita de discriminação com base na orientação sexual, várias jurisdições dentro do país possuem leis estaduais relativas ao assunto. Alguns exemplos são os estados de Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Pará, Piauí, Sergipe, Santa Catarina, além do Distrito Federal (ILGA, 2020).
- Não existe lei federal específica que proíba a homofobia, entretanto o documento cita três leis que destacam a “orientação sexual” como base contra discriminação, concedendo algum nível de proteção: 1) Lei 10.216/2001, que proíbe a discriminação de pessoas com transtornos mentais, com base em sua orientação sexual; 2) a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei “Maria da Penha”, que estabelece o direito de toda mulher a uma vida livre de violência, independentemente de sua

⁸ O termo LGBTfobia é utilizado no Relatório GGB (2019) para retratar as mortes violentas sofridas pela comunidade LGBTI+ no país por conta de sua orientação sexual. Mantivemos o uso desse termo nesse trecho do nosso trabalho por se tratar de uma citação indireta que referencia um dado apresentado pelo Grupo Gay da Bahia. Todavia, por uma questão meramente conceitual empregada nesta pesquisa, é válido explicar que utilizaremos, no decorrer dos capítulos deste trabalho, o termo *LGBTI+fobia* associado ao termo *homofobia*, que de acordo com nossa compreensão teórica, não limita ou restringe o preconceito ou violência sofridos por homossexuais apenas a esse grupo de indivíduos. Pelo contrário, abrange a qualquer sujeito dissidente das normas de gênero e sexualidade que sofre, em algum grau, qualquer tipo de violência ou discriminação por sua orientação sexual e condição de gênero, seja lésbica, gay, bissexual, travesti, trans, drag etc (BORRILLO, 2016). No entanto, ressaltamos a relevância de cada vez mais dar visibilidade às diversas dissidências sexuais e de gênero, nomeando, portanto, sempre que possível, cada ato envolvendo tais identidades. Nesse sentido, reconhecemos que o termo homofobia utilizado como um guarda-chuva geral para nomear todas as violências sofridas pelos/as dissidentes já se encontra ultrapassado em certo sentido, uma vez que a tendência é cada vez mais nomear cada situação de forma específica, dando visibilidade específica às situações experimentadas por cada identidade. Todavia, aqui neste texto, optamos pelo uso da palavra homofobia nessa acepção mais abrangente, pois entendemos que, por ora, é o termo que circula com mais frequência na sociedade e que as pessoas de modo geral compreendem com mais facilidade.

orientação sexual, e 3) a Lei 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), que protege os jovens (de 15 a 29 anos) da discriminação por orientação sexual (ILGA, 2020).

- Desde o ano de 2010 casais homossexuais podem adotar crianças, conforme decisão emitida pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) e, depois, confirmada e mantida pelo STF - Supremo Tribunal Federal (ILGA, 2020).
- Em 2011, o STF (Supremo Tribunal Federal) decidiu que casais do mesmo sexo tinham o direito de formalizar “uniões estáveis” reconhecidas perante o Estado brasileiro e declarou que casais homoafetivos que vivem em “união estável” devem ser reconhecidos como “unidades familiares” e ter os mesmos direitos que casais heterossexuais (ILGA, 2020).
- A partir de 2013, o CNJ (Conselho Nacional de Justiça), por meio da Resolução nº 175, de 14/05/2013, resolveu que os cartórios não poderiam mais recusar ou impedir o registro do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo (ILGA, 2020). Para além do casamento civil, essa resolução dispõe também sobre a conversão de união estável entre casais homossexuais.
- Sobre a chamada “Cura Gay”, o documento apresenta breve síntese histórica do que ocorreu nos últimos anos referente a essa matéria. Indica a existência da Resolução nº 01/1999, do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a qual proíbe a “patologização de comportamentos e práticas homoeróticas” e orienta a todos/as os/as psicólogos/as que “se abstenham de tratamento coercitivo ou não solicitado a homossexuais”, além de proibir sua participação em eventos ou serviços que ofereçam uma “cura gay”. Em 2013, porém, a Câmara dos Deputados aprovou um projeto de lei que anularia dispositivos dessa Resolução (abordarei, de forma mais detalhada, o cenário político no qual isso aconteceu em outro capítulo deste trabalho). Houve muitas reviravoltas políticas. Em 2017, em um caso movido por uma psicóloga cristã evangélica, cuja licença havia sido revogada no ano anterior, depois da mesma insistir em oferecer “terapia de conversão”, um juiz federal rejeitou e, depois reafirmou a Resolução do Conselho de Psicologia. Mesmo assim, movidos por recursos impostos por fundamentalistas religiosos e conservadores, juízes de primeira instância concederam autorização a certos profissionais de psicologia a realizarem a chamada “terapia de conversão”. Em 2019, contudo, o STF (Supremo Tribunal Federal) suspendeu uma decisão de um tribunal de primeira instância que permitia psicólogos/as realizarem a tal “terapia”, restabelecendo a proibição que se encontra em pleno vigor. Em 2020, o STF encerrou definitivamente as tentativas judiciais contra o Conselho Federal de Psicologia que buscavam revogar a proibição e buscavam regularizar a “cura gay” (ILGA, 2020). Nessa pauta específica, vemos a necessária atuação do Poder Judiciário interferindo, com bom senso, em assuntos que setores conservadores do Poder Legislativo, de forma perversa e retrógrada, tentaram impor à vida de milhares de pessoas LGBTI+.
- Recentemente, em 2019, ainda que tarde, o STF (Supremo Tribunal Federal), ao reconhecer a omissão do Poder Legislativo, enquadrando os atos de homofobia/LGBTI+fobia e de transfobia como crimes de racismo (Lei 7.716/1989), aplicando tal penalidade até que o parlamento brasileiro aprove lei específica (ILGA, 2020). Mais uma vez presenciamos o Judiciário brasileiro, protagonizando necessária atuação de promoção de direitos, da cidadania e dignidade da população LGBTI+ no país, uma vez que os Poderes Legislativo e Executivo encampam atos e esforços no sentido de silenciar e/ou excluir essa população.

Todos esses aspectos fazem com que o país apareça na lista daqueles que possuem mecanismos jurídicos de “proteção ampla” voltados para a população LGBTI+ em relação a outros países do mundo. Paradoxalmente, ainda há muitos obstáculos que precisam ser

transpassados pelos poderes da República, sobretudo o Legislativo e Executivo, para que pessoas LGBTI+ possam ter o direito de conviver em sociedade, sem o medo de serem discriminados/as, excluídos/as ou até perderem suas vidas por conta de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero.

De todo modo, observar a posição que o Brasil ocupa no cenário mundial indica que os esforços e a luta dos/as ativistas dos movimentos feministas, LGBTI+ e de direitos humanos são válidos e necessários para pressionar o Estado brasileiro a garantir direitos básicos para essa população. Por conseguinte, urgentes e relevantes também são os projetos e ações empreendidos em todas as áreas da vida em sociedade, sobretudo, na Educação, por todas as pessoas que vislumbram a construção de relações sociais baseadas em mais igualdade, respeito às diversidades, participação popular efetiva e menos opressões e discriminações.

1.1 Gênero e Diversidade Sexual na Educação

Em nosso país, a escola⁹, de modo geral, sempre foi o espaço formal onde ocorre a disciplinarização dos indivíduos por meio da escolarização – o lugar aonde se vai para aprender a portar-se perante a sociedade e para adquirir um conjunto de conhecimentos e habilidades que possibilitarão o sujeito a ingressar no mundo do trabalho, exercendo sua cidadania de forma plena. Essa ideia de escola, como sendo um “lugar de correção e aprendizagem” (LOURO, 2013), ainda muito em voga no país, está ligada a uma concepção meramente tecnicista e mercadológica da educação, em que não são consideradas todas as dimensões que compõem o sujeito enquanto um ser complexo e social, constituído e atravessado por outros aspectos variantes como: gênero, sexualidade, espiritualidade, raça, etnia, entre outros fatores importantes.

A história da educação no Brasil mostra que a escola é produtora de diferenças e *expert* em manter ou reproduzir desigualdades. A instituição escolar exerce, desde que foi inaugurada, ações distintas, de segregação. Pensada e planejada, inicialmente, para receber apenas uma parte privilegiada da população - homens brancos, com posses materiais, advindos de classe social mais favorecida - ela serviu como espaço reprodutor do ordenamento e da hierarquização da sociedade. Estabeleceu normas, delimitou espaços, reproduziu regras de comportamentos sociais, impôs currículos uniformes e genéricos, separou meninos de meninas, ricos de pobres, selecionou conteúdos e os apontou como elementares, excluindo ou invisibilizando outros. Esse foi (ou é) o modelo de escola que herdamos na sociedade ocidental contemporânea que, com o passar das décadas e mediante os avanços e transformações sociais, passou a ser requerida, cada vez mais, por aqueles/as a quem o direito à educação foi social e historicamente negado (LOURO, 2013).

Com a sua universalização e o ingresso, no ambiente institucional, de grupos sociais marginalizados e excluídos por anos, a escola ganha novos agentes na cena educacional e, aos poucos, vai se transformando. Uma vez dentro do espaço formal de educação, esses agentes reivindicam espaços, pautas e novas formas de organização. A escola, agora, precisa ser diversa para atender às demandas de seu tempo (LOURO, 2013). Mas isso nem sempre é fácil, ainda mais pelo fato de a comunidade escolar - sobretudo o grupo dos/as que representam o poder dominante nesse microuniverso social, ou seja, os/as docentes e

⁹ No texto, optei por usar o termo “escola” como uma expressão genérica para qualquer instituição formal de ensino. Dessa forma, sempre que o/a leitor/a encontrar essa expressão deverá ter em mente que, aqui, a palavra escola possui uma conotação semântica mais ampla, podendo aludir tanto a instituições de ensino básico (fundamental e/ou médio) quanto superior (graduação e pós-graduações) ou profissionalizante (que ofertam cursos técnicos).

gestores/as - ser formada por diferentes sujeitos, com perspectivas pedagógicas e visões de mundo um pouco diferentes, ou até mesmo, diametralmente opostas.

Segundo Foucault (2014), os indivíduos são fabricados por meio da disciplina:

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos (FOUCAULT, 2014, p. 167).

A escola, assim como outras instituições sociais, funciona como espaço de “fabricação” dos indivíduos. Ela serve a um conjunto de interesses impostos pelo poder hegemônico que dita as normas e regras a serem seguidas, o currículo a ser lecionado, os modelos ideais de sujeitos a serem alcançados, ou “fabricados”. Por isso a educação é um terreno frequentemente em disputa, porque é um campo político muito fértil, apesar de haver grupos que defendam uma suposta imparcialidade da escola ou da educação. Todavia, sabemos, como bem argumentou Freire (1996, p. 110), que “é impossível a neutralidade da educação”.

Além disso, de acordo com Louro (2013, p. 67), no ambiente escolar, “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível”. Ou seja, para romper, ou eventualmente, transformar situações de “policiamento”, exclusão, silenciamento e invisibilidade tradicionalmente cultivados como algo natural, é preciso atentar-se para as práticas rotineiras empregadas na escola, pois são por meio de gestos e discursos aparentemente banais e corriqueiros que se instalam os processos de fabricação dos sujeitos. É necessário, sobretudo, desconfiar e questionar aquilo que é dado como padrão ideal e natural (LOURO, 2013).

Mas qual o sentido, afinal, de situarmos o debate sobre gênero e diversidade sexual junto à educação? Vejamos: a educação brasileira foi e é marcada, em toda sua trajetória, por complexas engrenagens socioeconômicas, políticas e culturais em que os interesses das classes dominantes sempre prevaleceram em detrimento de uma educação de qualidade com oportunidades iguais para todas as pessoas. Isso se deve evidentemente ao fato de o Brasil ter sido, desde a colonização, uma sociedade erguida com base na interposição de diferenças e forças sociais conflitantes do tipo colonizadores x colonizados, brancos x negros, senhores x escravos, ricos x pobres, dominantes x dominados, héteros x homossexuais, entre outros grupos dissidentes, formando, assim, uma sociedade cheia de contradições e muito desigual. Em consequência disso, o modelo de escola que se estabeleceu em nosso país foi um modelo também desigual do ponto de vista social, econômico, político e cultural, alicerçado sob as bases da tradição heteronormativa, herdada pela cultura ocidental (LOURO, 2013).

No entanto, a história é impulsionada por fatos, atos e pensamentos que vão, no transcorrer do tempo, moldando e transformando as sociedades, ocasionando avanços e notáveis progressos sociais. Nesse sentido, é que, principalmente, nos últimos anos, movimentos organizados da sociedade civil, a exemplo dos movimentos de LGBTI+ e feministas, bem como governos de envergadura mais popular e progressista vêm realizando esforços e promovendo a inserção de questões sobre gênero e sexualidade no debate político nacional e também na educação.

Vimos isso acontecer no Brasil de forma ainda acanhada nas últimas décadas, entre os anos 1990 e 2015, antes dos recentes acontecimentos políticos que caracterizaram um novo golpe contra a democracia brasileira, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em

2016, a tomada de poder por Michel Temer em seguida, e a eleição de 2018 que levou à Presidência da República Jair Bolsonaro, ex-deputado federal pelo Rio de Janeiro que ocupou a Câmara dos Deputados por mais de 28 anos, não fez nada pelo estado que o elegeu a não ser apadrinhar os próprios filhos para entrarem na vida pública. É conhecido, entre outras coisas, por seus atos e discursos carregados de notória distorção da realidade e elevado índice de homofobia, misoginia e racismo.

Diante disso, a busca por igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual ainda é algo desafiador para a sociedade brasileira. Na agenda política em geral e na educacional em particular, isso se encontra em plena fase de disputa e construção. Disputa, pois o fundamentalismo de alguns grupos religiosos que não reconhecem as pessoas da comunidade LGBTI+ enquanto sujeitos de direitos e constituem bancadas políticas poderosas que exercem ferrenhas pressões junto aos governos e à população, dificultam o avanço na compreensão da diversidade sexual. E construção porque a valorização e o reconhecimento daquilo que é diferente, mas nem por isso inferior, constitui bandeiras de luta de diversas organizações, movimentos sociais e de inúmeros/as educadores/as, políticos/as e cidadãos/ãs conscientes que não se furtam ao trabalho contínuo de serem agentes desse processo histórico.

A educação brasileira, segundo definição contida na lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394/1996, “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Todas as lutas encampadas pelos movimentos sociais fazem parte e contribuem, pois, com os processos formativos de educação pelos quais passam o povo brasileiro.

Dessa forma, são perceptíveis os impulsos de transformações sociais, culturais e políticas pelas quais vem passando o Brasil. Isso decorre de indignações e opressões vivenciadas pela população, especialmente por grupos considerados “minorias”,¹⁰ que carregam diversos anseios no sentido de se criar uma cultura de reconhecimento, valorização e respeito. Vale ressaltar que esses impulsos ora apresentam picos de avanço, ora de retrocesso.

Paralelamente a esses anseios e impulsos, temos observado crescer no Brasil, e no mundo, ondas de conservadorismos e fundamentalismos que favorecem os picos de retrocesso que vez por outra se instalam nas estruturas sociais, contribuindo para a disseminação e o fortalecimento de atitudes preconceituosas e ricas em ignorância e arrogância. A eleição de Bolsonaro, em 2018, e os sucessivos desmontes que seu governo tem proporcionado para a sociedade brasileira, sobretudo para a educação, parecem demonstrar bem como funcionam esses picos de retrocessos.

1.1.1 Concepções de educação

A educação sempre foi um campo disputado ideologicamente em nosso país, desde a colonização do Brasil, em meados do século XVI. De 1.549, quando os portugueses invadiram o território, trazendo consigo um grupo de padres jesuítas, até os dias atuais, podemos observar, por uma espécie de linha do tempo, que as ideias pedagógicas promovidas no país apresentam algumas concepções ou tendências educacionais que foram constituídas e promovidas em períodos distintos da história da educação no país (SAVIANI, 2013).

Em mais de quatro séculos de educação no Brasil, educação essa que se desenrola à medida que a própria história do país também ocorre paralelamente, verifica-se a existência

¹⁰ A expressão “minorias”, conforme reflexão apresentada por Louro (2016) e também trazida a palco por outros/as autores/as, não se refere a quantidade ou inferioridade numérica de grupos sociais, mas sim a maiorias historicamente silenciadas que ao se politizarem convertem guetos em territórios de luta e estigmas em orgulho.

de variadas tendências pedagógicas: as hegemônicas, que são aquelas instituídas pelo poder dominante na sociedade; e as contra-hegemônicas, que são as insurgentes que se colocam como contraponto no processo de ensino-aprendizagem.

As principais concepções de educação derivam das seguintes tendências pedagógicas: 1) pedagogia tradicional, 2) pedagogia nova (ou escolanovismo), 3) pedagogia tecnicista e 4) pedagogia progressista (baseada na “educação popular” freireana, na pedagogia crítico-social dos conteúdos e/ou na vertente histórico-crítica para compreensão da realidade). Em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2013) assevera:

Considerando-se o entendimento das ideias pedagógicas como se referindo ao modo específico pelo qual as ideias educacionais se encarnam na prática educativa (...) Apesar das muitas variantes que atravessam o complexo das ideias pedagógicas no Brasil, suas linhas fundamentais se fixaram em algumas tendências básicas que marcaram a organização das escolas, assim como a concepção e atuação dos educadores (SAVIANI, 2013, p. 444 - 446).

Por óbvio que há outras tendências e correntes pedagógicas que coexistem no âmbito da complexidade dos sistemas de ensino. Entretanto, as quatro tendências mencionadas acima foram as pedagogias que mais se destacaram no decorrer da história da educação brasileira.

Cada uma dessas correntes pedagógicas corresponde a um tipo de concepção curricular. O currículo orienta a forma como a escola se organiza, selecionando e classificando os saberes que devem ser ensinados ou transmitidos através da educação. Dessa forma, de acordo com Libâneo (2008, p. 169), “o currículo expressa as intenções e práticas sociais que estão por detrás dos currículos”. Geralmente os saberes e valores repassados por meio da matriz curricular revelam o modo pelo qual a sociedade está organizada social, econômica e politicamente e, assim sendo, “quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com o que as escolas acabam por conformar-se” (LIBÂNEO, 2008, p.169-170).

As principais concepções de organização curricular são, portanto, segundo nomenclatura adotada por Libâneo (2013): *currículo tradicional*, *currículo escolanovista*, *currículo tecnicista* e *currículo sociocrítico (ou histórico-social)*. Assim como as tendências pedagógicas, também existem outras concepções de currículo. Não detalharei as diferenças entre um e outro, pois o foco deste trabalho consiste em apresentar a que compreensão educacional nossa pesquisa está vinculada.

É válido ressaltar, então, que a perspectiva empregada nesta pesquisa alinha-se a uma concepção de educação que tem como base as abordagens empregadas pela pedagogia progressista e, conseqüentemente, pelo currículo sociocrítico ou histórico-social, sobretudo os ensinamentos oriundos do pensamento de Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro conhecido internacionalmente por seu trabalho dedicado à educação e alfabetização da população mais empobrecida. Além disso, cabe frisar que nosso embasamento teórico apoia-se na Teoria Crítica, com destaque para os pensamentos de Adorno (1995), além de ancorar-se também em abordagens contra-hegemônicas, como é o caso do Pós-estruturalismo e dos Estudos Queer, os quais serão melhor detalhados nos próximos itens.

Autor de obras como *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* em que defende um novo modelo de ensino baseado em relações mais igualitárias a partir da análise e transformação social da realidade, Paulo Freire é um dos educadores brasileiros de maior envergadura e relevância na história educacional e foi declarado patrono da educação brasileira, em 2012, durante o governo Dilma Rousseff. Desde então, sua memória e trabalho têm sido alvos de ataques orquestrados por representantes do conservadorismo fundamentalista brasileiro e por forças reacionárias que associam sua obra à tentativa de imposição do comunismo no país por meio da educação.

Parece um contrassenso que o argumento encontrado pelos grupos reacionários para distorcer e atacar uma obra reconhecida internacionalmente se apoie em algo tão fora da realidade quanto a suposta imposição ao Brasil de um regime sociopolítico como o comunismo através da educação. Ainda que isso fosse verdade e possível, a desproporção do argumento beira o medo irracional e fantasmagórico que esses grupos têm do pensamento freireano, também considerado um pensamento político de esquerda (SAVIANI, 2013). Mas o que esperar desses grupos quando, no decorrer da história, eles sempre estiveram na posição de opressores? A eles respondo com as palavras do próprio Freire (2014):

Como educadores progressistas, creio que temos a responsabilidade ética de revelar situações de opressão. Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudança (...) A esta altura da história, parece que nos cabem certas responsabilidades. Recentemente, forças reacionárias lograram sucesso em proclamar o desaparecimento das ideologias e o surgimento de uma nova história, desprovida de classes sociais e, portanto, sem interesses antagônicos nem luta de classes. Ao mesmo tempo, preconizam que não há necessidade de se continuar falando de sonhos, utopia ou justiça social. Contudo, para mim, é impossível existir sem sonhos (FREIRE, 2014, p. 49).

Independente do que tentem fazer contra a memória e o trabalho de Paulo Freire, suas contribuições para o pensamento educacional brasileiro não poderão ser apagadas e, conforme declara Saviani (2013):

É irrecusável o reconhecimento de sua coerência na luta pela educação dos deserdados e oprimidos que no início do século XXI, no contexto da ‘globalização neoliberal’, compõem a massa crescente dos excluídos. Por isso seu nome permanecerá como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda (SAVIANI, 2013, p. 336).

1.2 Teoria Crítica e Educação

A Teoria Crítica surgiu na Escola de Frankfurt, por volta de 1937, e está associada a filósofos como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamim, Herbert Marcuse e Jürgen Habermas. Essa vertente teórica é uma abordagem que se fundamenta na crítica e na profunda ligação com a realidade, buscando integrar as noções entre teoria e prática. Suas bases estão ancoradas em conhecimentos advindos do Marxismo, da Psicanálise, da Filosofia e da Sociologia.

A Teoria Crítica destaca-se por inserir o pensamento crítico como uma categoria de análise, caracterizando-se por não enclausurar o objeto de estudo e por permiti-lo ser analisado por um prisma de aproximação e intercâmbio entre teoria e prática. Prática, aqui, entendida como práxis, que envolve uma ação política (HORKHEIMER *et al.*, 1980).

Assim sendo, ao elegermos a Teoria Crítica como parte do nosso referencial teórico significa que os dados obtidos *in loco* foram discutidos e analisados, considerando a relevância da crítica para a produção do conhecimento e de seus resultados. Essa abordagem teórica questiona o sentido entre teoria e prática. Ela não quer um conhecimento vazio, que ignore a realidade. Ao contrário, procura se confirmar na práxis a partir das relações sociais vigentes, com vistas a produzir uma linha de conhecimento crítico que proporcione a emancipação e transformação sociais (HORKHEIMER *et al.*, 1980).

Vivemos tempos difíceis na atual realidade brasileira e mundial. É época em que tudo é muito facilmente acessível e permitido e ao mesmo tempo negado e rejeitado. Temos acesso a um mundo de informações, mas não a uma educação crítica que trate essas informações de modo a construir um conhecimento emancipatório.

Nesse sentido, o filósofo Adorno (1995) tem me chamado atenção para a reflexão sobre temas e conceitos como educação, escola, democracia, política, consciência, barbárie e individualidade. Para ele, a educação deve estar a serviço da democracia, ou seja, deve constituir-se de forma democrática e deve, sobretudo, desempenhar um papel essencial na construção do indivíduo enquanto sujeito consciente de suas próprias ações. De acordo com Adorno (1995):

A ideia de emancipação é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. [...] A educação por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995, p. 143-144).

Nessa perspectiva, a educação deve estar focada na produção de pensamento crítico, que é atingido por meio da dialética entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A escola, mais do que qualquer outro espaço, é um organismo vivo, de interação e reprodução social e, por isso mesmo, deve ser um lugar de resistência frente ao conformismo.

O pensamento crítico gera consciência. E a consciência consiste em pensar a realidade, refletir sobre suas bases e estruturas. Sobre isso, Adorno (1995) nos revela que:

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

Como Adorno (1995, p. 151) afirma, “pensar significa fazer experiências intelectuais”. E a experiência intelectual - o pensamento crítico - fornece elementos para entender os conflitos sociais e políticos, atribuindo-lhes um sentido de emancipação para a compreensão da realidade posta e daquela que poderia ser.

Por essa razão, relacionar os temas da diversidade sexual e de gênero na educação é algo imprescindível na atualidade, sobretudo pelo momento crítico, de disputas político-ideológicas, pelo qual passa o país, em que forças conservadoras, fundamentalistas, reacionárias e negacionistas atuam no Congresso Nacional Brasileiro, minando o debate sobre diversidade e provocando vários retrocessos no campo educacional. Como exemplos desses retrocessos, podemos citar: a retirada das palavras “gênero” e “orientação sexual” dos planos de educação, o avanço de projetos de lei como o “Estatuto da Família” e o “Escola sem Partido”, os frequentes cortes de investimentos na área educacional, a insistente perseguição e ataques à memória e obra de Paulo Freire que culminaram na tramitação do Projeto de Lei nº 1930/2019¹¹, que tenta revogar a lei que o declarou patrono da educação brasileira. Além desses retrocessos, há ainda o completo descaso do governo Bolsonaro com a Educação, haja

¹¹ Esse Projeto de Lei tramita na Câmara dos Deputados desde 2019 e tem como objetivo revogar a Lei nº 12.612/12, que declarou o educador pernambucano Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. A autoria é do deputado Heitor Freire (PSL-CE), político bolsonarista, eleito pelo estado do Ceará.

vista as seguidas e mal-sucedidas nomeações¹² de quadros desqualificados e incompetentes para ocupar o cargo de Ministro de Estado da Educação.

Os textos de Adorno (1995) que farei menção, a seguir, abordam o tema da educação e foram escritos entre os anos 1959 e 1969. É válido contextualizar que o autor estava pensando o mundo no pós-guerra¹³, procurando entender como a Alemanha, tão educada, país de primeiro mundo, cheio de figuras marcantes na construção do pensamento ocidental, como *Goethe* e *Marx*¹⁴, transformou-se no berço nazista de Hitler¹⁵. Em um artigo intitulado *Tabus acerca do magistério*, o filósofo apresenta-nos uma ideia sobre qual deve ser o objetivo da escola. Diz ele:

(...) Não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (...) Com barbárie me refiro ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura, não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola (ADORNO, 1995, p. 116-117).

O retrocesso à barbárie ao qual Adorno (1995) se refere diz respeito ao genocídio cometido pelo Estado nazista comandado por Hitler na Alemanha, onde milhões de vidas foram ceifadas de forma cruel e calculada. Ao afirmar que as configurações de escola até ali conhecidas e aplicadas se revelaram um fracasso, de fato o filósofo tem razão, pois as mortes ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial foram planejadas. Havia, por trás dos campos de concentração de Auschwitz, muitos saberes científicos empreendidos. Saberes científicos dotados de um conhecimento puramente técnico e instrumental que, desprovidos de

¹² Até o presente momento o MEC já teve quatro ministros nomeados e nenhuma política de educação inclusiva ou sequer um plano mais elaborado e amplo de educação apresentado à sociedade. A atuação dos ministros e as políticas implementadas em nível nacional refletem falta de planejamento e desconexão com a realidade das escolas e academias do país. O primeiro a ocupar o cargo foi **Ricardo Vélez Rodríguez**, que ficou de janeiro a abril de 2019, sendo destituído após uma disputa interna entre as alas ideológico/olavista e militar dentro do governo. O segundo nomeado foi **Abraham Weintraub**, que ficou de abril de 2019 a junho de 2020. Este foi o que mais provocou atraso à Educação brasileira. Mais discípulo das ideias de Olavo de Carvalho do que o primeiro, fez muita chacota com os/as profissionais de educação e estudantes, saindo do governo em meio a polêmicas diversas e acusado em um inquérito que apura crimes de racismo e outro que investiga ameaças a ministros do STF (Supremo Tribunal Federal). O terceiro nomeado foi **Carlos Alberto Decotelli**, mas não tomou posse devido a controvérsias existentes no seu currículo. O quarto nomeado, atual ministro, é o pastor evangélico **Milton Ribeiro**, que ocupa o cargo desde julho de 2020. Este dá continuidade aos desmontes da área e já fez declarações públicas que comprometem a democratização do acesso à educação. Em agosto de 2021, por exemplo, declarou em uma entrevista à TV Brasil, que o ensino superior não deve ser para todas as pessoas.

¹³ A Segunda Guerra Mundial durou de 1939 até 1945.

¹⁴ Goethe (1749 - 1832), romancista, autor da obra “Os sofrimentos do jovem Werther”, e Karl Marx (1818 - 1883), filósofo, sociólogo e economista, autor de obras como “O Capital” e “Manifesto do partido comunista”.

¹⁵ Adolf Hitler (1889 - 1945), político e líder nazista que comandou a Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial.

consciência e pensamento crítico, produziram e embasaram a engenhosidade e a efetividade dos campos de concentração.

Diante disso, outro modelo de escola faz-se necessário, um que se preste à “desbarbarização” dos sujeitos, que se coloque na linha de frente contra projetos delirantes e contra todas as formas de opressão. Segundo Adorno (1995), barbárie tem a ver com extremismos, preconceitos, opressões, genocídios, torturas. E para que a barbárie não se repita de outras formas, tendo como alvos grupos sociais tidos como “minorias” na atualidade, a chave principal de acesso à emancipação encontra-se na escola e nas possibilidades de resistência que esta pode oferecer à sociedade.

1.2.1 Educação contra a barbárie

O Brasil, apesar do negacionismo e autoritarismo daqueles que ocupam o poder hoje, é um lugar plural e diverso em todos os sentidos dessas palavras. No entanto, paradoxalmente, também é um país que, embora seja signatário de vários documentos internacionais que visam resguardar a diversidade por meio da garantia dos direitos humanos para todas e todos indiscriminadamente, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), apresenta elevados índices de homofobia/LGBTI+fobia e de violência contra mulheres.

A população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais é alvo frequente de inúmeras violações de direitos humanos no Brasil e em todo o mundo (ILGA, 2020). É necessário e urgente, pois, que as instituições de ensino cumpram com seu papel social e educacional, fomentando e promovendo uma educação para a diversidade.

No texto *A educação contra a barbárie*, Adorno (1995) faz um alerta sobre a urgência do debate de certos temas na educação:

Desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia (...) Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (...) Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (...) e começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade (ADORNO, 1995, p.155).

Como vemos, o autor atribui o conceito de barbárie a impulsos de ódio, agressividade e destruição que determinadas pessoas possuem. Esse texto não poderia ser mais atual para representar a realidade que milhares de pessoas da comunidade LGBTI+ passam diariamente. Frequentemente meninas e meninos, mulheres e homens são tachados/as de forma pejorativa, ofendidos/as em sua dignidade, desrespeitados/as devido ao seu modo de ser e de viver sua sexualidade, excluídos/as e marginalizados/as por pessoas alimentadas e movidas por um ódio gratuito e por um forte impulso de agressividade e destruição. Tais impulsos se fundamentam em uma suposta concepção de superioridade ou conduta “certa” a seguir e encontram, muitas vezes, respaldo em instituições sociais como, por exemplo, algumas denominações religiosas que acabam fomentando e disseminando esse ódio gratuito contra pessoas dissidentes das normas de gênero e sexualidade.

O alicerce de toda a discriminação e opressão contra a comunidade LGBTI+ encontra-se, primariamente, radicada nas instituições que detêm o poder e a hegemonia sobre a

religião, a política, o trabalho, o conhecimento, a cultura, ou seja, está em todas as estruturas que compõem a sociedade. Parafraseando Adorno (1995): primeiro, o preconceito existe nas estruturas sociais e objetivas, depois, nas pessoas. Isso significa dizer que o preconceito – a discriminação – antes de ser algo que ocorre por meio de um ato individual praticado por um sujeito qualquer, é algo presente, recorrente e, muitas vezes, apoiado por bases e instituições sociais como escolas e igrejas, por exemplo.

O pesquisador Borrillo (2016) também corrobora com esse pensamento quando afirma que:

compreender o funcionamento da homofobia, sobretudo quando é evidente que o preconceito não só reside nos indivíduos, mas também se articula na cultura e nas instituições, é fundamental para aprimorar as formas de enfrentamento e desconstrução de suas práticas violentas e silenciosas (BORRILLO, 2016, p. 9).

Dessa forma, em se tratando do ambiente educacional, estranhar os modelos pré-estabelecidos, questionar as normas que geram desconforto e/ou exclusão de minorias e propor o debate sobre gênero e diversidade sexual, estimulando práticas que visem a construção de uma escola mais inclusiva e menos opressora são atitudes que condizem com objetivo primordial que Adorno (1995) atribui à instituição escolar, qual seja o de, sendo um foco de reflexão e resistência, opor-se à barbárie.

Outro fato para o qual o filósofo chama a atenção é para a institucionalização da barbárie por meio dos poderes estabelecidos:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas (ADORNO, 1995, p. 159).

1.2.2 Autoridades potencialmente fascistas

A contemporaneidade, especialmente a partir do Golpe de 2016, está cheia de exemplos de autoridades políticas e religiosas que, infladas pelo poder de que estão investidas, se sentem autorizadas a cometerem falas e atos absurdos e destrutivos contra “minorias” sociais. Os exemplos mais frequentes são os que emergem do próprio atual Presidente da República, Bolsonaro, que está mais para um antidemocrata do que para um estadista.

Frases¹⁶ ao estilo de “*Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem*” e “*Eu tenho cinco filhos. Foram quatro homens, a quinta eu dei uma fraquejada e veio uma mulher*”, pronunciadas ainda no período de campanha e repetidas de tantos outros modos após sua eleição, revelam o caráter preconceituoso, homofóbico/LGBTI+fóbico, autoritário e misógino do atual ocupante da Presidência da República.

Ao que tudo indica, e a realidade brasileira tem evidenciado nos últimos anos, o governo Bolsonaro foi eleito e vem se sustentado, com base em quatro eixos fundamentais: 1) Apoio massivo de religiões cristãs, sobretudo denominações neopentecostais, grupos católicos, evangélicos e espíritas; 2) Disseminação de *fakenews* (notícias falsas); 3) Negação da ciência e, 4) Discursos de ódio e ataques a opositores políticos.

Esses quatro eixos tem caracterizado o Brasil como um país de realidade distópica. A mistura e propagação desses elementos despertou no país uma massa composta por fanáticos

¹⁶ Essas e outras frases de cunho sexista, misógino, homofóbico/LGBTI+fóbico, racista, xenofóbico etc. encontram-se amplamente reportadas pela mídia nas redes sociais e nos portais de notícias do país.

fundamentalistas, pessoas aparentemente idiotizadas que agem sem pensar, fazendo uso de argumentos irracionais e que parecem ter sido sequestradas da sua própria capacidade de elaboração do pensamento crítico. Esses fanáticos, alimentados por discursos de ódio e desejo de ascensão e poder, seguem cegamente o líder desse caos distópico (Bolsonaro), não se atentando para o fato de estarem sendo manipulados, de modo violento, em um jogo de manutenção de privilégios de quem parasita o poder há mais de 30 anos, como bem aponta a filósofa Tiburi (2019):

Quando as pessoas agem sem pensar, é porque já não podem pensar. Pensar é uma capacidade que lhes foi subtraída. Pensar é liberdade, e liberdade é poder, por isso, os poderosos sequestram a liberdade de todos, a fim de garantir o seu poder, o que na verdade, é uma forma de violência (TIBURI, 2019, p. 49).

Mesmo que Bolsonaro deixe de governar, é provável que o movimento que surgiu em torno de sua figura - o chamado bolsonarismo, que mistura um neofascismo com ideias conspiratórias - permaneça ativo na memória coletiva de seus seguidores por um longo período na história brasileira.

Com o propósito de levá-lo ao Palácio do Planalto, as religiões se utilizaram da fé, da ingenuidade e ignorância do povo brasileiro para atribuir à sua figura um caráter messiânico. Ele passou a ser compreendido, entre os crentes, como uma espécie de “O escolhido por Deus” para livrar o Brasil, segundo eles, de sua maior ameaça: a corrupção e a esquerda, principalmente o PT (Partido dos Trabalhadores), cujo objetivo seria transformar a nação em um país comunista, privando a liberdade das pessoas e impondo a ditadura das minorias.

Esses argumentos parecem completamente sem sentido, e o são de fato, porém quando emitidos e repetidos demasiadas vezes por autoridades religiosas e políticas, ganham conotações de verdade, embora não passem de falácias, ainda mais se forem expressados em nome de “Deus” ou de “Jesus”. O apoio dessas religiões e de alguns pastores políticos foi essencial para a criação de uma realidade fictícia e paralela em torno da figura mítica de um “Salvador da Pátria” - um homem honrado, incorruptível, defensor da família tradicional brasileira, da moral e dos bons costumes, o escolhido por Deus para guiar o Brasil de volta a um “passado glorioso”, que esses grupos costumam associar ao período da Ditadura Militar ocorrida no Brasil entre os anos de 1964 e 1985.

O fato é que a criação dessa suprarrealidade apenas distorceu a verdade sobre essa personagem caricata da política brasileira: Bolsonaro é um homem mentiroso, sem empatia, corrupto, homofóbico/LGBTI+fóbico, misógino, racista, xenofóbico e incapaz de bem governar o país. Ele congrega em si e nos grupos que o rodeiam características potencialmente fascistas e que representam, de acordo com Adorno (2019), uma “personalidade autoritária”, uma vez que dotado de um caráter manipulador, “se distingue pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções” (ADORNO, 1995, p. 129).

Estudos e pesquisas realizadas pelo filósofo Adorno nos Estados Unidos, na década de 1950, no pós-guerra, para investigar as estruturas psicossociológicas que formam a “personalidade autoritária” (ADORNO, 1995, 2019) identificaram que:

Esta estrutura da personalidade não se relaciona tanto assim com critérios econômico-políticos. Ela seria definida muito mais por traços como pensar conforme as dimensões do poder - impotência, paralisia e incapacidade de reagir, comportamento convencional, conformismo, ausência de autorreflexão, enfim, ausência de aptidão à experiência. Personalidades com tendências autoritárias identificam-se com o poder enquanto tal, independente de seu conteúdo. No fundo dispõem só de um eu fraco, necessitando, para se compensarem, da identificação

com grandes coletivos e da cobertura proporcionada pelos mesmos (ADORNO, 1995, p. 37).

De acordo com esses estudos, a personalidade autoritária apresenta vários perfis, sendo o mais perigoso e destrutivo o perfil do tipo manipulador, que resulta em:

uma espécie de super-realismo compulsivo que trata tudo e todos como um objeto a ser utilizado, manipulado, apreendido pelos próprios padrões teóricos e práticos do sujeito. Os aspectos técnicos da vida e as coisas *qua* “instrumentos” são carregados de libido. A ênfase está em “fazer coisas”, com ampla indiferença em relação ao conteúdo do que será feito. (...) Sua inteligência sóbria, junto com a ausência quase completa de quaisquer afetos, torna-os talvez os mais impiedosos de todos. Seu modo organizacional de olhar para as coisas os predispõe a soluções totalitárias (...) Seu cinismo é quase completo (...) Notável é um interesse pelo sexo quase como uma preocupação, combinado com uma hesitação no que diz respeito à experiência real (ADORNO, 2019, p. 561-563).

O super-realismo compulsivo citado acima e também chamado, em outros textos do mesmo autor, de realismo supervalorizado ou pseudorealismo, refere-se à ideia de que a realidade tal qual como se apresenta e está posta é imutável. Agarra-se ao sofisma de que as estruturas sociais, sobretudo as que geram violência e opressão, são assim mesmo, sempre foram assim e seguirão perseguindo sempre os mesmos pressupostos.

Adorno (1995), no entanto, desaprova esse modo de pensar a sociedade, alertando que uma das tarefas educacionais mais importantes para a escola começar a trabalhar já no ensino básico, desde a infância, é a crítica a esse realismo supervalorizado (ADORNO, 1995, p. 145). A concepção de educação desse autor relaciona a produção do conhecimento com a aquisição de uma consciência crítica, por meio da politização e emancipação dos sujeitos. E tudo isso reporta à necessidade de se pensar uma educação política, ou seja, uma educação que sirva de ferramenta para essa tomada de consciência. Para ele, educação se faz com a “produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política [...]” (ADORNO, 1995, p. 141).

Faz parte de sua concepção educacional pensar a escola como um espaço de politização no sentido de ser o *locus* ideal para a produção de conscientização, o que o filósofo chama de “consciência verdadeira”. Quer dizer, é na escola, por meio de uma educação que promova conscientização política, onde há possibilidade de se construir sujeitos emancipados, livres, críticos e conscientes.

Entretanto, os/as educadores/as e a educação, de modo geral, têm sido alvos constantes de *fakenews*, negacionismo e discursos de ódio produzidos por autoridades que ocupam o poder na política, na religião, na mídia, entre outros espaços. As eleições de 2018 tiveram como plataforma principal o ataque às minorias e às/aos defensoras/es dos direitos humanos no Brasil. Conforme assevera Wyllys (2019):

A homofobia foi o grande motor e protagonista dessa última eleição. Bolsonaro venceu, sobretudo, instigando a aversão das pessoas à comunidade LGBT. As duas principais fake news que ajudaram a alçar o capitão reformado à presidência tiveram a ver com questões de sexualidade e gênero. São elas o famigerado “kit gay”, cuja origem já contei aqui antes, e a história da “mamadeira de piroca” (supostamente seriam distribuídas nas creches mamadeiras com bico de borracha em forma de pênis para combater a homofobia) (WYLLYS, 2019, p. 180).

Além da “mamadeira de piroca” e do “kit gay”, outros dois termos se popularizaram e preencheram as mentes das massas que se aglutinaram em torno dessas falácias: “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”. Esses quatro itens misturam elementos dos eixos

fundamentais que formam o sustentáculo que deu origem ao Bolsonarismo. Entrelaçados e trabalhados de forma conjunta, esses itens mesclam *fakenews* com discursos de ódio, negacionismo científico e distorção da realidade.

A propósito, cabe destacar aqui do que se tratam essas *fakenews* que atacam frontalmente e acabam se inserindo no campo da educação. A “mamadeira de piroca” já foi elucidada por Wyllys (2019) na citação acima. Para explicar o que seria o “kit gay”, recorrerei ao mesmo autor para contextualizar e explicar o que viria a ser, de verdade, esse material:

No início de 2011, um dos assuntos que causou um arranca-rabo no Congresso foi o material anti-homofobia preparado pelo Ministério da Educação (MEC), que deveria ser distribuído nas escolas públicas. A campanha era composta por três vídeos e um guia de orientação para os professores e tinha o objetivo de combater a discriminação e o preconceito contra determinados grupos sociais, estimulando a tolerância. Foi pensado após uma série de estudos constatarem que as escolas do país são hostis a adolescentes gays, lésbicas e trans. (...) Apesar dos benefícios da iniciativa do Ministério da Educação, parlamentares das bancadas BBB (bala, boi e bíblia) prontamente se opuseram ao “kit gay”, como Bolsonaro pejorativamente batizou o material. (...) As estratégias para vetar o material foram ardilosas. O Ministério da Saúde havia preparado uma campanha de prevenção de HIV destinada a travestis e usuários de drogas. Os conservadores da Casa apresentaram essas cartilhas - que ensinavam como usar camisinha e fazer sexo seguro - como se fosse o kit que seria distribuído para crianças a partir de cinco anos. Era mentira. O material preparado pelo MEC não continha nada daquilo e seria destinado apenas para professores e adolescentes a partir de onze anos. (...) Recém-eleita e ainda insegura, Dilma Rousseff cedeu às pressões de deputados e senadores fundamentalistas cristãos que compunham a base de seu governo e enterrou o projeto. (...) O material já estava pronto e custara cerca de 1,9 milhão de reais, dinheiro público jogado fora. Deve estar chafurdando nos porões do Ministério da Educação, sendo devorado por traças, enquanto jovens continuam toda sorte de violência nas barbas da sociedade (WYLLYS, 2019, p. 91 - 94. grifo nosso).

Sobre as famigeradas “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”, segundo artigo publicado por pesquisadores/as no 4º Seminário Internacional Desfazendo Gênero, entre os/as quais eu me incluo, constatou-se que se trata de “duas narrativas conspiratórias criadas a partir da distorção, deturpação e deslegitimação do marxismo¹⁷ e dos estudos de gênero” (ARAÚJO *et al.*, 2020).

O “marxismo cultural” seria, portanto, segundo Bolsonaro e seus asseclas, a tentativa dos marxistas de impor às demais pessoas, por meio da cultura e da educação, o regime socialista. Eles acreditam que há um esforço dos socialistas e marxistas de se implementar a destruição da civilização ocidental e de seus valores baseados na cultura cristã, por meio da dominação cultural e de ataques ao sistema capitalista (CARAPANÃ, 2018).

Dessa forma, os adeptos dessa teoria conspiratória acusam, por exemplo, os/as educadores/as progressistas de fazerem “doutrinação marxista” nas escolas. Essa compreensão equivocada surge a partir da má interpretação e distorção dos pensamentos de Marx e de outros teóricos marxistas, a exemplo de Gramsci, que, em suma, analisam os contextos sociopolíticos e econômicos com base na disputa de classes e defendem que para que haja transformação social efetiva e mudança radical nas estruturas mantenedoras das desigualdades sociais, toda a sociedade civil, sobretudo as camadas mais empobrecidas e

¹⁷ Marxismo é uma corrente de pensamento político, econômico, filosófico e sociológico, elaborada por pensadores do século 19, entre os quais, o que mais se destaca e que deu origem ao nome dessa corrente, o socialista alemão Karl Marx. A partir do século 20 tornou-se um movimento político de grande expressão internacional.

marginalizadas, deveriam ser incluídas na disputa por projetos e visões de mundo a partir dos territórios que ocupam. Deste modo:

Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos dos seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). Gramsci é apresentado como alguém que bolou um “plano infalível” para a vitória do comunismo: é o Cebolinha do pensamento marxista. É essa leitura bizarra que é evocada pelo nome de “marxismo cultural” (MIGUEL, 2016, p. 600-601).

Nesse contexto, a falácia da “ideologia de gênero” soma-se a essa narrativa para disseminar e provocar ainda mais confusão, terror e pânico junto à população brasileira. Criada por alas conservadoras da igreja católica, das igrejas evangélicas e propagada por políticos fundamentalistas, os propagadores dessa *fakenews* distorcem os estudos sérios de gênero, espalhando a ideia de que os/as professores/as estariam, por meio da escola, tentando “doutrinar” crianças e adolescentes, de modo a destruir a concepção tradicional de família. Em estudo apresentado em Congresso Internacional sobre Ensino Transversal e Currículo Transdisciplinar (International Congress of Cross-Curricular Teaching Curriculum Flexibility and innovation - CROSSCUT 2018) e publicado em 2019 a respeito do debate sobre gênero e sexualidade na educação brasileira, afirmamos categoricamente:

A primeira coisa que deve ser compreendida é que “ideologia de gênero” é diferente de Estudos de Gênero. Enquanto os Estudos de Gênero “são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendem o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as muitas formas de preconceito” (FURLANI, 2016, p.2), a “ideologia de gênero” é uma distorção desses estudos, baseada em um discurso fundado no conservadorismo que dissemina pânico, terror e desinformação entre as pessoas. Ancora-se numa narrativa de proteção à família tradicional (homem, mulher e filhos/as), acusando os/as estudiosos/as de gênero e sexualidade de terem como objetivo principal a “destruição da família”, “a transformação de meninos em meninas e vice-versa”, “o ensino de sexo nas escolas”, dentre outras afirmações dessa natureza. (...) Trata-se, na verdade, de uma maneira cruel e bem articulada de deformar os estudos científicos existentes, uma vez que não há, no contexto dos estudos de gênero e sexualidade dentro do campo de conhecimento das ciências humanas e sociais, nenhuma menção à expressão “ideologia de gênero” (PEREIRA; FEITOSA, 2019, p. 200-201).

Atualmente, a fim de elucidar e desconstruir essa falácia orquestrada, nós precisamos, por um esforço pedagógico, espalhar conhecimento e informação, e para tal citamos essa expressão em nossos estudos, com o único objetivo de explicar que ela não passa de uma invenção dos conservadores para conter e limitar os avanços e conquistas de direitos em torno da agenda sobre gênero e diversidade sexual.

Nesse sentido, para que se avance na defesa e promoção da cidadania LGBTI+ é preciso romper o silêncio e a acomodação viscerais das bases institucionais que formam a sociedade, por meio da conscientização de cada pessoa, na medida do possível, a fim de que o conjunto dos/as brasileiros/as possa constituir, de fato, um povo mais plural, mais respeitador e menos preconceituoso. Por conseguinte, a escola, através da educação democrática e emancipadora, à luz da Teoria Crítica, conforme propõe Adorno (1995), desempenha papel crucial perante o desafio de promover e instigar o pensamento crítico e consciente.

1.2.3 A quem cabe a tarefa de opor resistência à barbárie

No ensaio *Educação após Auschwitz*, Adorno (1995) faz uma análise sobre os elementos necessários para que a barbárie não se repita. E corrobora com os argumentos utilizados anteriormente, de que o preconceito está nas estruturas e bases da sociedade e dificilmente será minimizado por formas objetivas, mas sim pelo lado mais subjetivo – através das pessoas:

Como hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo. Com isto refiro-me sobretudo também à psicologia das pessoas que fazem coisas desse tipo. [...] É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. [...] Os culpados não são os assassinados [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva (ADORNO, 1995, p. 121).

Auschwitz, que foi o maior campo de concentração pensado e arquitetado durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) para dar fim à vida de milhões de judeus e de outras minorias por meio do trabalho escravo, da tortura e assassinatos em massa, para muitas pessoas é apenas o resultado de uma irracionalidade humana, uma triste página da história mundial que nunca mais se repetirá.

Todavia, de acordo com Adorno (1995), Auschwitz foi a regressão da humanidade, a representação daquilo que há de pior e mais perverso na natureza humana, um episódio da história feito com total uso e excesso de racionalidade e técnica a serviço da dominação e exploração humana. Foi a própria barbárie.

Nos seus escritos, o filósofo nos alertou que aquela perseguição e extremismo jamais deveriam se repetir e que para tanto uma educação que vise à emancipação das pessoas e não apenas a apropriação da técnica pela técnica, faz-se de fundamental importância no processo de desenvolvimento humano e da sociedade como um todo. No entanto, especialmente no Brasil, a educação tem sido instrumentalizada e operacionalizada por outras concepções que, ao que parece, se distanciam cada vez mais da perspectiva emancipatória e de transformação social. A escola parece não dar conta do seu papel social que é o de proporcionar ferramentas básicas para que o indivíduo atinja a emancipação, tornando-se sujeito proativo de sua própria existência e coexistência com o outro e com o meio que o cerca.

De acordo com Libâneo (2008), isso acontece porque o mundo contemporâneo passa por uma crise ética que perpassa o campo dos valores, predominando um relativismo moral que tem por base o individualismo e o interesse pessoal, sem referência alguma a princípios e valores humanos como solidariedade, ética, dignidade, justiça e respeito à vida. Nesse sentido, a escola deve desempenhar um papel fundamental na “revitalização da formação ética”, ou seja, além de proporcionar o conhecimento científico e a preparação para o trabalho, a escola deve difundir “saberes socialmente úteis”, como a luta contra a violência, contra o racismo e a segregação social, bem como a defesa dos direitos humanos (LIBÂNEO, 2008, p.50).

O que o filósofo da escola de Frankfurt mais temia parece estar próximo a acontecer: o regresso da barbárie. A humanidade vive uma época de obscurantismos e impulsos destrutivos; são tempos de intolerâncias de todos os tipos, ódios desmedidos, extremismos aflorados, opressões, violências, torturas e preconceitos de toda ordem (ADORNO, 1995). Atualmente, a barbárie parece ser produzida nos mais variados setores da vida em sociedade, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero, diversidade sexual, raça e classe social.

Diferente, na forma, daquela que figurou em Auschwitz, cujas vítimas encontravam-se amontoadas em campos de concentração lutando por sobrevivência, mas exatamente igual no plano do conteúdo.

O que dizer ou pensar, por exemplo, sobre o massacre ocorrido em uma boate gay na cidade de Orlando, nos Estados Unidos, em junho de 2016, em que 50 pessoas da população LGBTI+ morreram e mais de 50 ficaram feridas? A mídia noticiou esse fato como um ataque terrorista e até pode ter sido, mas antes, foi um ataque homofóbico/LGBTI+fóbico em massa (G1, 2016)¹⁸. O que dizer sobre o caso da travesti Dandara dos Santos, morta a pedradas e pauladas por um grupo de cinco homens, em fevereiro de 2017, na cidade de Fortaleza-CE? (GGB, 2017). O que pensar da morte da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, mulher lésbica, negra, de esquerda, ativista pelos direitos humanos, que teve sua vida brutalmente interrompida em 14 de março de 2018? Um crime político bárbaro, até hoje não totalmente elucidado, pois ainda não sabemos quem mandou executá-la, mas que, ao que tudo indica, foi realizado por milícias e encomendado pelo crime organizado que possui intrínsecas relações com quem, atualmente, ocupa o poder central no Brasil.

O que pensar e como reagir diante da morte de mais de 600 mil vidas de brasileiros/as perdidas para uma doença (coronavírus) em meio a uma pandemia mundial que não teve a devida atenção por parte do governo Bolsonaro, a fim de conter o avanço do vírus e reduzir o seu contágio? Pelo contrário, todas as ações do Presidente da República foram no sentido de negar a gravidade da doença, provocar aglomerações indevidas e espalhar desinformação junto à população como, por exemplo, a ideia de ineficácia do uso de máscaras e o uso do remédio “hidroxicloroquina” como tratamento preventivo. O que essa realidade produz?

Resposta: barbárie iminente. É assim que ela se manifesta na contemporaneidade. Através da incompetência de governos e da guerra deflagrada contra as minorias. Há uma série de ataques em andamento contra pessoas que intersectam diferenças de raça, etnia, classe social e, sobretudo, que possuem orientações sexuais e/ou identidades de gênero diferentes das que são estabelecidas como padrão na sociedade. Essa guerra faz vítimas diariamente.

Cabe ao Estado brasileiro, à escola, aos organismos competentes e a cada um/a de nós em particular, na medida em que nos emancipamos, opor resistência à barbárie e agir na direção contrária a ela. Por essa razão, considerando a escola como principal espaço de formação cultural e social, entendo ser de máxima relevância problematizarmos sobre esses assuntos, para que possamos disseminar o debate sobre sexualidade, prevenindo, assim, a reprodução de preconceitos e de hostilidade contra LGBTI+ integrantes da comunidade escolar e da sociedade em geral.

1.3 Pós-Estruturalismo, Estudos *Queer* e Educação

O pós-estruturalismo é um pressuposto teórico e político que, no campo educacional, pressupõe a promoção de uma educação para a diversidade, com respeito às diferenças, embasado em um currículo que propõe o entendimento de que os sujeitos não são constituídos apenas de classe social, mas de variadas identidades culturais que se entrecruzam e se constroem através de múltiplos discursos e aspectos identitários. Além disso, esse campo teórico rejeita, sobretudo, o essencialismo tradicional preconizado por correntes estruturais do pensamento. De acordo com Furlani (2016):

O pós-estruturalismo é uma perspectiva teórica que se comporta como categoria descritiva de análise. Originada nos EUA, em reação ao estruturalismo de Ferdinand

¹⁸ G1 – é um portal de notícias brasileiro da internet, mantido pelo Grupo Globo, atualmente o maior grupo de mídia da América Latina.

Saussure, rejeita a dialética e a análise social baseada no essencialismo e no enfoque a-histórico. (...) Tem em Foucault e Derrida seus principais alicerces teóricos (...) admite o conceito foucaultiano de poder, que o “concebe não como algo que se possui, nem como algo fixo, e tampouco partindo de um centro, mas como uma relação, como móvel e fluido, como capilar e estando em toda parte” (SILVA, 2001, p. 120). Essa perspectiva supõe que as relações de poder encontram-se no cerne dos processos de significação que instituem e marcam as diferenças entre as identidades. Os diversos significados que são atribuídos às identidades são decorrentes de posições específicas de poder (FURLANI, 2016, p. 54).

Os/os autoras/es dessa perspectiva levarão em conta as relações de poder que são estabelecidas no interior das estruturas das instituições que compõem a sociedade. Em sua tese de doutorado sobre homofobia/LGBTI+fobia na literatura infanto-juvenil, a pesquisadora Facco (2009) discute a ideia de que a escola é o retrato da sociedade que a constitui, uma vez que representa as relações e práticas sociais concebidas no meio externo:

Se a sociedade é constituída por uma diversidade de culturas, crenças, etnias, estilos de vida, entre outras variadas características, a escola, por ser a representação de um microuniverso social, vai reproduzir todas as relações sociais, inclusive as práticas sociais de discriminação, em suas salas de aula, pátios, corredores, banheiros, enfim, em todos os espaços por onde circulem estudantes, funcionários em geral e professores (FACCO, 2009, p. 19).

Partindo dessa lógica, a escola é um lugar onde ocorrem práticas discriminatórias. Todavia, é a partir dela que as reais chances de transformação social são possíveis de acontecer, pois ela tem o papel fundamental de formar cidadãos/ãs críticos/as, reflexivos/as, autônomos/as, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados/as para participar da vida econômica, social e política do país e aptos/as a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Nessa mesma perspectiva, a referida autora afirma que:

Formar uma cidadania plena implica fazer que todos se tornem cidadãos pensantes, que entendam a realidade que os cerca, assim como sua possibilidade/responsabilidade no que se refere à construção de uma sociedade melhor. E a escola tem importância fundamental em tal processo, dada a sua capacidade de influir fortemente na formação de crianças e adolescentes (FACCO, 2009, p. 19).

Dessa forma, sendo a escola a representação da sociedade que é, em si, carregada de pluralidade, porém erigida com base em comportamentos heteronormativos, em que o modelo a ser seguido não engloba a diversidade, ela acaba tornando-se um espaço de negação do outro. Sobre isso, Louro (2013) afirma:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal, de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2013, p. 45-46).

A afirmação do padrão heteronormativo, além de afastar e ocultar outras formas de existência da sexualidade, acaba estabelecendo relações de poder no interior das instituições de ensino. Acerca dessas relações de poder em torno das questões de gênero e diversidade sexual instituídas no ambiente escolar, uma outra autora que também dialoga com a

perspectiva pós-estruturalista, Felipe (2007), apresenta-nos mais razões para a necessidade de tratarmos sobre essas questões no âmbito da escola:

As instituições escolares podem ser consideradas um dos mais importantes espaços de convivência social, desempenhando assim um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais. As relações de poder entre homens e mulheres, meninos e meninas, nas suas múltiplas possibilidades, atravessam a escola dos mais diferentes modos: seja através de piadas de cunho sexista ou racista; seja através de uma acirrada vigilância em torno da sexualidade, principalmente dos meninos, tentando normatizar os comportamentos que porventura não sejam “condizentes” com as expectativas de gênero instituídas; seja através da distribuição dos espaços e das tarefas a cada grupo; seja, ainda, através do descaso para com situações que envolvam violência doméstica e/ou abuso sexual. Outro problema muito comum nas escolas é a discriminação quanto à orientação sexual, gerando, muitas vezes, comportamentos homofóbicos e misóginos, não só entre os/as alunos/as, mas também entre o corpo docente (FELIPE, 2007, p. 79).

Portanto, debater gênero e sexualidade na escola significa tocar em temas que são verdadeiras feridas na sociedade brasileira, porque assombram nossa realidade; é refletir sobre a desigualdade de gênero, sobre os elevados índices de violência contra a mulher e de homofobia/LGBTI+fobia no país, é colocar em pauta questões como o abuso e a exploração sexual de crianças e jovens, é refletir sobre a discriminação por orientação sexual, a misoginia, entre outros assuntos pertinentes.

Entretanto, de acordo com Candau (2013, p. 16), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneidade e a padronização”. Decorre daí a importância de visibilizar e potencializar o debate sobre diversidade sexual e educação, principalmente porque esses temas estão sendo discutidos de forma ampla e acirrada na conjuntura político nacional.

1.3.1 Teoria *Queer*/ Estudos *Queer* (ou Estudos Transviados)

Derivados do pós-estruturalismo, os Estudos *Queer* questionam a hegemonia da heterossexualidade presente na ordem social, cultural e política, buscando inserir na sociedade uma concepção mais abrangente sobre diversidade, com foco menos “minoritarizante” no que diz respeito aos/às dissidentes sexuais e de gênero (MISKOLCI, 2014).

Queer é um termo inglês que quer dizer “estranho”, “esquisito”, e era usado de forma pejorativa para se referir a pessoas homossexuais nos Estados Unidos. No Brasil é como se fosse a tradução de “viado”, “bicha” e/ou “sapatão” quando esses termos eram/são usados para depreciar a população não-hétero. Em uma entrevista para compor um dossiê sobre Teoria *Queer* para a revista *Cult*, a professora e pesquisadora Louro (2014), que é uma das pioneiras a introduzir os estudos *queer* no Brasil, por meio da tradução de autoras como Judith Butler e Sara Salih, afirma que o significado de *queer* foi ressemantizado por intelectuais e movimentos sociais a fim de descolar o peso pejorativo que a palavra possuía. Essa estratégia funcionou.

A propósito, uma forte característica do pensamento *queer* é a sua capacidade de apropriação de termos ofensivos, injuriosos e negativos para ressignificá-los de modo positivo (LOURO, 2014). Dessa forma, termos como “viado” e “sapatão” passam a ter sentidos afirmativos, tanto do ponto de vista individual, ou seja, de alguém que se afirma enquanto categoria de sujeito não-abjeto¹⁹, como do ponto de vista político, já que a autoafirmação

¹⁹ De acordo com o pensamento butleriano, a categoria abjeto se refere à existência de corpos que não se encaixam na estrutura binária homem-mulher. São corpos considerados menos que humanos, descartáveis.

individual e também coletiva (movimentos LGBTI+, feminista, negro etc.) faz movimentar a engrenagem dos binarismos de gênero (masculino *versus* feminino) e sexual (heterossexual *versus* homossexual), questionando as normas impostas e provocando inquietações, através das pautas mobilizadas pelas demandas desses sujeitos. Por isso é que Bento (2014) afirma acreditar que:

O pulo do gato que os estudos/ativismo queer inauguram é olhar para o “senhor” e dizer: “eu não desejo mais teu desejo. O que você me oferece é pouco. Isso mesmo, eu sou bicha, eu sou sapatão, eu sou traveco. E o que você fará comigo? Eu estou aqui e não vou mais viver uma vida miserável e precária. Quero uma vida onde eu possa dar pinta, transar com quem eu tenha vontade, ser dona/dono do meu corpo, escarrar no casamento como instituição apropriada e única para viver o amor e o afeto, vomitar todo o lixo que você me fez engolir calada/o.” Neste momento, a dialética (binária) do senhor e escravo tem que acertar suas contas com um terceiro termo: o abjeto. No entanto, o outro-abjeto sempre esteve presente, como ente fantasmagórico fazendo seu trabalho incessante de produção da vergonha e garantindo, assim, por sua presente-ausência, a reprodução das normas de gênero (BENTO, 2014, n. 193, p. 45).

Em relação ao uso da palavra *queer* para nomear o conjunto de pensamentos e proposições teóricas acerca dos temas que corporificam os estudos, Louro (2014) afirma haver certa dificuldade em encontrar na língua portuguesa uma palavra ou expressão que traduza toda a potencialidade e carga subversiva que o termo inglês sugere e que, por isso mesmo, talvez o desejável seja não haver mesmo uma tradução, mantendo o uso da expressão *queer* para definir os estudos teóricos. Apesar de exprimir o desejo pela manutenção do termo, reconhece que há um esforço empreendido por estudiosos/as em tentar traduzi-lo de forma conveniente e adequada.

Exemplo disso é o fato de haver, nesse mesmo dossiê da Revista Cult, um texto da professora Berenice Bento em que ela divulga a expressão “estudos transviados” como proposta de tradução para o termo *queer*, em uma tentativa de refletir e aproximar a potencialidade política e a polissemia que a palavra inglesa sugere a algo que seja mais conveniente e intuitivo tanto acusticamente quanto semanticamente na língua portuguesa. De acordo com a socióloga brasileira:

Em alguns textos eu tenho trabalhado com a expressão “estudos transviados”. A minha língua tem que fazer muita ginástica para dizer *queer* e não sei se quem está me escutando compartilha os mesmos sentidos. Ser um transviado no Brasil pode ser “uma bicha louca”, “um viado”, “um travesti”, “um traveco”, “um sapatão”. Talvez não tivéssemos que enfrentar o debate da tradução cultural se reduzíssemos os estudos transviados ao âmbito (muitas vezes) borolento da academia, transformando-o em um debate para iniciados, mas aí seria a própria negação deste campo de estudos que nasce com o ativismo, tensiona os limites do considerado normal e abre espaço para uma práxis epistemológica que pensa novas concepções de humanidade (BENTO, 2014, n. 193, p. 46).

O principal argumento que fundamenta a tradução é justamente o fato de o conjunto do pensamento *queer* não se restringir somente à academia, pelo contrário, é uma perspectiva que surge com os movimentos sociais, questionando os modelos estabelecidos como normais e tidos como padrão, gerando tensões, rupturas e novas formas de atuação social. Desse modo, trazendo para o contexto brasileiro, concordamos com a pesquisadora e professora Bento (2014) em se usar o termo “transviado” como uma designação para “queer”, uma vez

Significa aquilo ou aquele com o que ou com quem não se pretende ou não se quer conviver; é um elemento desprezível.

que é muito mais fácil de se explicar e disseminar o sentido de transviado (na nossa língua) do que o seu equivalente em inglês para uma pessoa leiga, de fora da academia. Transviado, segundo qualquer dicionário, significa aquele/a que se desviou; o/a que foge às regras estabelecidas; que não obedece a padrões de comportamentos vigentes.

É evidente que a busca por um termo que traduza algo já tão cristalizado e amplamente conhecido como “Teoria Queer” ou “Estudos Queer” geram tensões e que não há consensos dentro da academia quanto a isso. No entanto, a proposta de tradução cunhada por Bento (2014) – Estudos Transviados – dialoga de maneira legítima com o ideário dos Estudos *Queer* e apresenta um caminho inclusivo para a disseminação desse campo teórico, além de apontar para a compreensão de questões e especificidades nacionais.

Independente do nome que dermos a este campo teórico – estudos *queer* ou estudos transviados – importa mesmo é destacar que essa perspectiva é crítica à normalização sexual e de gênero e que ela se intersecta com outras diferenças, como raça, etnia, classe social etc., presentes na dinâmica do poder hegemônico produtor de desigualdades e injustiças no seio da sociedade brasileira (MISKOLCI, 2014).

Embora tenhamos aprendido com Foucault (2014) que as escolas, assim como as clínicas, hospitais, igrejas e penitenciárias, são instituições normalizadoras e produzem o que ele nomeou de “dispositivos disciplinadores”, é fato que as instituições escolares, pelo menos aqui no Brasil, também podem ser focos de resistência à normalização e aos dispositivos disciplinadores, haja vista a forma como a educação foi conquistada no país, através de reivindicações e lutas populares para torná-la um direito acessível a todas as pessoas.

Durante muito tempo a compreensão da sexualidade esteve restrita à noção de instâncias institucionais como a ciência e a igreja que validam a função dos corpos meramente para fins reprodutivos, caracterizando-a, assim, como algo natural no sentido de ser “dado” pela natureza, inerente ao ser humano, algo imutável. Para essas instâncias detentoras e produtoras de “saberes”, a sexualidade é anatômica, baseada na pré-concepção do organismo, na junção do macho com a fêmea, e está submetida à lógica e ao dever da procriação.

No entanto, nos últimos dois séculos, outros grupos sociais voltaram sua atenção para a sexualidade e os discursos que giram em seu entorno. Isso fez, efetivamente, com que a diversidade sexual se tornasse objeto de estudos e pesquisas alcançando outro patamar de compreensão, ou seja, agora, ela não se limita simplesmente ao entendimento anatômico-biológico do indivíduo, mas se relaciona com outros aspectos fundantes do sujeito, sobretudo aspectos sociais (LOURO, 2016a).

De acordo com Louro (2016b, p. 11), “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente ‘natural’ nesse terreno.” A composição das identidades sexuais, pois, insere-se no âmbito da cultura e perpassa pelas experiências e processos sócio-históricos aos quais o sujeito é submetido. Aliás, todas as identidades sociais (não só as sexuais) resultam das aprendizagens e múltiplas experiências porque passam os sujeitos ao longo do seu processo de socialização durante a vida. Ainda segundo Louro (2016b):

As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. A sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 2016b, p. 11-12).

1.3.2 Diversidade sexual / Dissidências sexuais e de gênero

É importante assinalar que do século XIX em diante, a sexualidade atraiu para si o olhar de inúmeras áreas do conhecimento, tornando-se objeto de interesse de educadores, filósofos, religiosos, cientistas, psicanalistas, psicólogos, pesquisadores etc, passando a ser, de fato, uma questão de estudo e sendo explorada por diversos ângulos de percepção (LOURO, 2016a).

A partir dessa ideia, podemos falar agora sobre diversidade sexual, que nada mais é do que as várias possibilidades de vivenciar a sexualidade, não se restringindo apenas à heterossexualidade. De acordo com Bortolini (2008):

Compreender e aprender a respeitar a diversidade sexual humana não é apenas incluir mais alguns modelos de relacionamento na nossa caixinha de aceitáveis, mas compreender que a sexualidade e o afeto são experiências muito diversificadas, múltiplas e que podem produzir uma série de possibilidades (BORTOLINI, 2008).

Um aspecto importante, trazido pela professora e pesquisadora Andrade (2015), é a importância de se reconhecer as diferenças existentes, inclusive, na própria diversidade:

Não podemos, de forma alguma, homogeneizar a diversidade sexual das pessoas, não existe um padrão absoluto, a própria heterossexualidade carrega dentro de si uma multiplicidade sexual. Não existe uma forma universal de ser homem, de ser mulher, de ser gay, de ser lésbica, de ser travesti, de ser transexual, de ser assexuado, de ser intersexual, de ser transformista, de ser bi ou plurissexual. É preciso entrar no “jogo das identidades” para perceber que não há apenas uma, duas ou três identidades, que cada identidade tem suas particularidades e que uma mesma pessoa pode se identificar com pessoas, grupos ou valores diferentes (ANDRADE, 2015, p. 147-148).

Ademais, conforme destaca Torres (2013, p. 7), “a diversidade sexual precisa ser compreendida como uma noção em expansão, pois as formas de expressão da sexualidade e a variedade das práticas sexuais são construções sociais e históricas”. Assim sendo, o termo pretende abranger os sujeitos não adequados às concepções binárias de gênero (masculino x feminino) e sexuais (homo x hétero), ou seja, visa englobar aqueles e aquelas que estão à margem, em trânsito, que não se enquadram e não se reconhecem dentro da “normalidade” e da “naturalidade” impostas pela heteronormatividade vigente.

Colling (2017) usa a expressão “dissidências sexuais e de gênero” em contraposição à expressão “diversidade sexual e de gênero”. Para ele, o termo diversidade foi cooptado pelo mercado, que faz uso superficial e deliberado da palavra, sem dar conta de explicitar como acontecem as relações de poder e como se estabelecem as hierarquias existentes no âmbito da própria diversidade. Diz o autor:

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

Quem seriam, então, os/as dissidentes? São os sujeitos da sexualidade e das identidades de gênero desviantes das normas - homossexuais, bissexuais, transexuais, drags, travestis, transgêneros, entre outros/as.

Uma das principais compreensões disseminadas pelos estudos *queer* (ou estudos transviados) foi a ideia de que a sociedade ocidental foi erguida e estruturada, tendo como base fundamental a heterossexualidade como algo natural e padrão. O olhar mais atento e a

crítica que os estudos *queer* produziram sobre essa hegemonia heterossexual fez com que eclodissem conceitos importantes, tais como: heterossexismo, heteronormatividade e matriz heterossexual. De acordo com Miskolci (2014):

De forma muito geral, heterossexismo explicita quando a heterossexualidade é tomada como um dado, pressuposta ou esperada em teorias, normas jurídicas ou mesmo em relações sociais cotidianas. Heteronormatividade se refere às normas sociais que impõem não necessariamente a heterossexualidade em si, mas seu modelo a outras relações, inclusive entre pessoas do mesmo sexo. A matriz heterossexual designa a expectativa social de que os sujeitos terão uma coerência linear entre sexo designado ao nascer, gênero, desejo e práticas sexuais. Assim, por exemplo, alguém com vagina teria que – obrigatoriamente – ser feminina, ter desejo por pessoas com pênis/masculino e ser passiva sexualmente. Sobretudo, são três conceitos *queer* que permitem criticar aspectos normalizadores presentes na vida social e que antes eram tidos como “naturais” ou inquestionáveis (MISKOLCI, 2014, p. 13-14. grifo nosso).

1.3.3 Importância do Movimento LGBTI+

A Rebelião de Stonewall, ocorrida em 1969, em Nova York, é lembrada como um marco que inaugura o início da história do “movimento homossexual” no mundo. Embora sempre tenha havido dissidentes das normas sexuais e de gênero em todas as épocas e também, de alguma forma, modos distintos de resistência às normas impostas, o episódio ocorrido no bar Stonewall In, localizado em um gueto homossexual das ruas nova-iorquina, que fora atacado pela truculência e violência policial na noite de 28 de junho de 1969, fez com que os gays ali reunidos revidassem à violência, com revolta, indignação e palavras de ordem como “orgulho gay” e “poder gay” (FACCO, 2009).

A partir disso, manifestações coletivas e grupos organizados se espalharam em outras partes do mundo, com o objetivo de reivindicar e lutar por reconhecimento e direitos para os/as homossexuais. No Brasil, o movimento homossexual surge no final da década de 1970, no auge da ditadura militar, circunstância em que o silenciamento de vozes, a perseguição a opositores do regime e a tortura de pessoas eram utilizados como instrumentos políticos de repressão na época.

Desde então, os diversos grupos e coletivos da sociedade civil organizada que reúnem, encampam, reivindicam e refletem as pautas do movimento LGBTI+ no Brasil têm contribuído para disseminar ações de enfrentamento e combate à discriminação e à violência contra a população de dissidentes das normas sexuais e de gênero, caracterizando-se, assim, como importantes instrumentos de transformação social.

Para se ter uma ideia da necessidade da existência e da relevância política dos movimentos sociais, o Brasil é classificado pela Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais (ILGA) como um dos países que mais comete crimes de homofobia/LGBTI+fobia e transfobia no mundo. E apesar disso, até hoje, o país não desenvolveu, por canais oficiais - do governo federal ou de órgãos policiais, por exemplo - uma metodologia de pesquisa que avalie de modo sistêmico os índices de violência homofóbica/LGBTI+fóbica que acontecem no território nacional. Os dados comprobatórios da homofobia/LGBTI+fobia brasileira advêm de pesquisas e levantamentos estatísticos, imprescindíveis, realizados pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) - grupo militante mais antigo do país que se dedica, desde a sua criação em 1980, à defesa dos direitos da população LGBTI+ (TREVISAN, 2018).

1.3.4 Composição da sigla LGBTI+

Tomando como referência a Rebelião de Stonewall como um marco histórico de organização coletiva, inicialmente, as manifestações e os desdobramentos daquele junho de 1969 foram chamados de “movimento gay” ou “movimento homossexual” (FACCO, 2009). Posteriormente esse movimento se intensificou e em torno dele foi criada uma sigla para identificar as pessoas que fazem parte ou compõem a população não heterossexual.

Inicialmente designava-se grupo GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). Com o passar do tempo, o “S” caiu em desuso e somaram-se à sigla o “B”, de bissexuais, e o “T”, de Travestis e Transexuais, passando a ser GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais). No Brasil, identidades já engajadas na luta do movimento GLBT, e outras, começaram a se fazer mais visíveis e cobrar reconhecimento dentro do próprio movimento.

Foi então que houve uma inversão na ordem das letras da sigla, que passou a se designar movimento LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). Vale ressaltar que a forma adotada na ordem das letras depende das intenções e demandas políticas em pauta. A ordem atual, com a letra “L” no início, deveu-se a uma luta interna no âmbito do movimento social, que pautou a questão da invisibilidade das mulheres em relação aos homens e trouxe para o centro do debate sobre orientações sexuais a necessidade de se discutir também a questão da desigualdade de gênero dentro do próprio movimento e para além dele.

Talvez, daqui a algum tempo, a letra “T” passe a compor o início da sigla, dada a discriminação que as travestis e pessoas trans sofrem por falta de políticas de reconhecimento, valoração e inclusão na sociedade (TORRES, 2013). Sobre isso, Torres (2013) assevera:

Atualmente convencionou-se o uso da sigla LGBT (O autor escreveu sobre uso da sigla em 2013. De lá para cá, convencionou-se outro uso, porém suas reflexões são válidas para o contexto desta pesquisa). Existem outros modos de fazer referência às várias expressões da sexualidade, que se relacionam a grupos e movimentos sociais (FACCHINI, 2005). Nenhum deles, contudo, abarca a variedade que as letras dessa sigla revelam. Além disso, considerando que as palavras orientam de modo decisivo as ações, os afetos, as políticas públicas, essa sigla pode ser ampliada e incluir sexualidades ainda não nomeadas. Devemos esclarecer ainda que alguns grupos adotam disposições diferentes para as letras da sigla que usamos, de modo que não devemos pensar que existe uma forma mais correta de posicioná-las (TORRES, 2013, p. 14. grifo nosso).

A cada dia que passa, inúmeras identidades e orientações distintas se agrupam, em um movimento de reivindicação na luta por reconhecimento, valoração e conquista de direitos individuais e sociais. Dessa forma, o movimento tem se avolumado e congregado cada vez mais sujeitos, fazendo com que novas disposições políticas sejam encampadas na luta e, assim, outras letras e expressões agregadas ou somadas à sigla que nomeia o movimento. Em relação à composição da sigla, Roughgarden (2004) nos diz que:

Por um tempo, cada ano parecia trazer algum grupo novo que necessitava ser reconhecido: primeiro, homens gays; depois, lésbicas, bissexuais, transgêneros e, finalmente, intersexuais. [...] Coletivamente, todas essas categorias de identidade parecem abarcar o espaço de corpo-gênero-sexualidade e, se qualquer categoria é omitida, o grupo remanescente mostra uma lacuna (ROUGHGARDEN, 2004, p. 393-394).

Conforme Roughgarden (2004), a sigla vai evoluindo de acordo com as necessidades e reivindicações dos grupos dissidentes das normas sexuais e de gênero. É algo processual e

não linear, uma vez que não há homogeneidade nos coletivos que representam o movimento social.

No Brasil, por exemplo, em um dado percurso, LGBT evoluiu para LGBTQ, com o “Q” de *queer* (compreendendo o *queer* como uma identidade desviante da norma), depois LGBTQI, com o “I” de intersexo; em seguida LGBTQIA, com o “A” de assexual; depois LGBTQIAP, com o “P” de pansexual e, mais recentemente, convencionou-se usar um sinal de “mais”, LGBTQIAP+, onde o símbolo (+) aponta na direção da pluralidade e das possíveis outras múltiplas identidades sexuais e de gênero.

Por fim, organizações como a Aliança Nacional LGBTI e a ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos), entre outras associações brasileiras e internacionais, adotam o uso encurtado da sigla até a letra “I”, acrescido do sinal de “mais” (+), portanto, LGBTI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexos e demais dissidentes sexuais e de gênero).

Politicamente entendo que esse aglomerado de letras reflete a necessidade histórica de visibilidade, defesa e valoração social em torno dessas identidades. Reconheço, inclusive, a legitimidade de suas lutas e o lugar político-social reivindicado por cada uma delas, desprendendo minha total empatia por suas causas. Contudo, adoto o formato da sigla LGBTI+ em meus discursos – e nesta pesquisa – por uma questão meramente didática e também por ser a mesma utilizada por organismos nacionais de renome e relevância histórica para o movimento social, não significando, portanto, o não reconhecimento ou a exclusão das outras identidades.

2 METODOLOGIA

2.1 Tipo da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza exploratória e utilizou-se do estudo de caso como método de pesquisa, em uma abordagem de cunho descritivo-analítica e qualitativa, usando como base teórica a Teoria Crítica para análise dos dados coletados. Além disso, trata-se de uma pesquisa com amplo embasamento bibliográfico. De acordo com Gil (2002):

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (...) Nas ciências (sociais), durante muito tempo, o estudo de caso foi encarado como procedimento pouco rigoroso, que serviria apenas para estudos de natureza exploratória. Hoje, porém, é encarado como delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (Yin, 2001). (...) Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54. Grifos nossos).

O objeto analisado neste estudo de caso foi o projeto educativo de extensão denominado GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) desenvolvido no IFCE *campus* Crato. Atualmente é frequente a utilização do estudo de caso no âmbito das ciências sociais, especialmente na área da educação.

Esse método de pesquisa visa diferentes propósitos, desde explorar situações da vida real, descrever determinados contextos, conservar o caráter unitário e a realidade prática do objeto estudado, até formular hipóteses e desenvolver análises que possam fazer analogias com outras realidades (GIL, 2002). De acordo com Severino (2007, p. 121), “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a escolha do objeto deu-se mediante o entendimento de que esse projeto educativo, o GDE (grupo de estudos), produz resultados concretos em sua atuação e, por isso mesmo, possui a significância e a representatividade necessárias que tornaram possíveis a realização desta pesquisa.

2.2 Caracterização do lócus da Pesquisa: o IF e a região do Cariri cearense

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que está presente em todos os 26 estados do país e no Distrito Federal. A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem seu início em 1909, com a implantação das Escolas de Aprendizes e Artífices, passando, ao longo do tempo, por várias reformulações e reorganizações administrativas, até se transformarem, a partir de 2008, em Institutos Federais.

No âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal é constituída pelos Institutos Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e pelo Colégio Pedro II. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabeleceu a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais.

2.2.1 O IF no estado do Ceará

As raízes do Instituto Federal do Ceará (IFCE) remontam ao começo do século XX, quando as primeiras escolas técnicas foram criadas. Ao longo de cem anos de existência, a instituição teve sua denominação alterada, primeiro para Liceu Industrial do Ceará, em 1941; depois para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968.

No ano de 1994, a Escola passou a chamar-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (Cefet/CE), ocasião em que o ensino foi estendido ao nível superior e suas ações acadêmicas, acrescidas das atividades de pesquisa e extensão. Em 2009, após a Lei de criação dos Institutos, surge então o Instituto Federal do Ceará, nascido da congregação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETS-CE) e das antigas Escolas Agrotécnicas Federais dos municípios de Crato e de Iguatu (PDI/IFCE, 2018).

O IFCE é uma autarquia federal composta por uma estrutura multicampi e pluricurricular, com autonomia administrativa, didático-pedagógica e disciplinar, que oferece educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades de ensino, da educação básica a superior. O Ceará é um estado brasileiro, com 184 municípios, sendo que os *campi* do IFCE estão espalhados, presente em 35 deles, conforme observamos na figura abaixo:

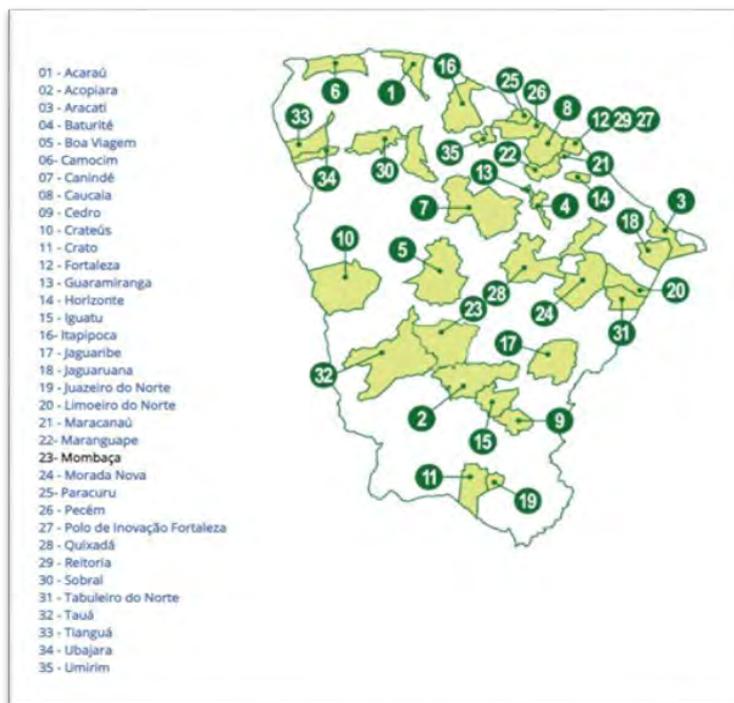


Figura 2: Mapa da composição do Instituto Federal no estado do Ceará

Fonte: Site do IFCE (<https://ifce.edu.br/>)

2.2.2 O IFCE *campus* Crato

Esta pesquisa foi realizada no município de Crato, cidade onde se localiza um *campus* do IFCE. A cidade é situada na região metropolitana do Cariri cearense e é apelidada, carinhosamente, de oásis do sertão, devido às suas características climáticas mais úmidas e

por se localizar no sopé da Chapada do Araripe²⁰, no extremo sul do Ceará, conforme vemos na figura a seguir:



Figura 3: Mapa da região metropolitana do Cariri

Fonte: Site do IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará.

As figuras abaixo mostram fotos do IFCE *campus* Crato, lócus desta pesquisa:

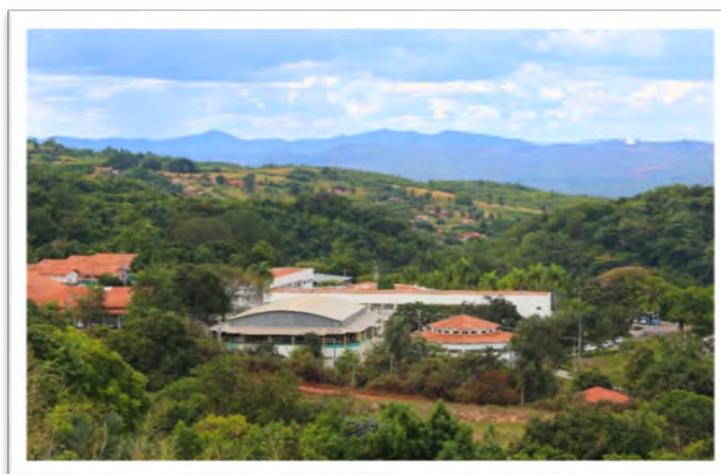


Figura 4: Vista panorâmica do IFCE *campus* Crato

Fonte: Site do IFCE-Crato

²⁰ A Chapada do Araripe é uma formação de relevo e sítio arqueológico, localizado na divisa dos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco. Ela abriga uma floresta nacional, desde a década de 40, e uma área de proteção ambiental.



Figura 5: Parte interna do IFCE *campus* Crato, com vista para a biblioteca
Fonte: Site do IFCE-Crato

A história do *campus* Crato teve início em abril de 1954, com a implantação da Escola Agrotécnica do Crato, portanto há mais de 65 anos. Quando começou suas atividades era vinculada ao Ministério da Agricultura e sua primeira oferta de ensino foi um curso de tratorista, voltado especificamente para o público masculino. Depois que se firmou, continuou a oferecer cursos da área agrícola.

Ao longo de sua existência, devido a várias reestruturações político-administrativas do Governo Federal, a instituição sofreu diversas alterações em sua organização, mudando, inclusive, de nome, passando do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, e sofrendo alterações em sua concepção educacional a cada troca de governo.

Entretanto, sempre manteve o caráter de escola agrícola, o que possibilitou ao longo desses anos, a criação de um clima gerencial composto por um ambiente em que a presença masculina é mais preponderante, já que, historicamente, a área agrícola foi mais direcionada para o público masculino. Notadamente, é possível perceber traços recorrentes de uma cultura organizacional baseada no machismo que se revela estrutural. Isso é facilmente identificado por meio da observação de como se estabelecem as relações entre mulheres e homens no cotidiano escolar.

Considerando uma linha do tempo, temos a seguinte caracterização do *campus*: em 1954, ela nasce como Escola Agrotécnica do Crato; em 1964 passa a Colégio Agrícola do Crato; em 1979 muda para Escola Agrotécnica Federal do Crato, e a partir de 2009 torna-se Instituto Federal do Ceará – IFCE *campus* Crato.

Note-se que a cada alteração do nome há a marca de um dado governo. A escola iniciou-se no fim do governo de Getúlio Vargas, prosseguiu durante o governo JK (Juscelino Kubitschek), enfrentou os duros anos dos governos da ditadura militar, passou pelos anos das décadas de 1980 e de 1990, adentrando aos anos 2000, transformando-se em Instituto Federal em 2009, carregando consigo os sinais de cada um desses períodos históricos.

O IFCE, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, tem a missão de “produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética” (PDI/IFCE, 2018, p. 58).

O *campus* Crato trabalha com os dois níveis de ensino: básico e superior, ofertando-os nas seguintes modalidades de cursos: Ensino Profissional Técnico de Nível Médio, Ensino Superior e Pós-graduação Lato Sensu. A instituição possui uma média que

varia entre 850 e 1.000 estudantes, considerando o fluxo de entrada e saída de alunos/as nos cursos semestrais e anuais.

Atualmente o *campus* possui 868 estudantes regularmente matriculados/as²¹, distribuídos/as nas modalidades de ensino relacionadas acima. Para atender a esse universo estudantil, a instituição conta com um qualificado conjunto de servidores/as: 69 professores/as e 115 técnico-administrativos/as²². O quadro abaixo demonstra, com maior precisão, a realidade impressa no *campus* Crato em relação ao quantitativo de servidores/as:

Quadro 1: Comunidade de servidores/as do IFCE *campus* Crato

CATEGORIA	TOTAL	SEXO/GÊNERO MASCULINO	SEXO/GÊNERO FEMININO
Corpo Docente	69	52	17
Corpo Técnico-Administrativo em Educação (TAE)	115	70	45
TOTAL	184	122	62

Fonte: Autora, 2021.

O quadro 1 mostra que o número total de servidores/as (técnicos/as e docentes) em atividade no *campus* equivale a 184 e indica que o número de técnicos/as (115) é maior que o número de professores/as (69). Verifica-se que há maior prevalência no número de servidores do sexo/gênero masculino tanto no corpo docente, em que há 52 homens e somente 17 mulheres, quanto no corpo técnico-administrativo, composto por 70 homens e 45 mulheres.

Em linhas gerais, o *campus* Crato possui mais homens (122) em todos os setores e ambientes de trabalho do que mulheres (62). São 66,3% de postos de trabalho ocupados por homens em contraste a 33,7% exercidos por mulheres. É o que explicita o gráfico abaixo:

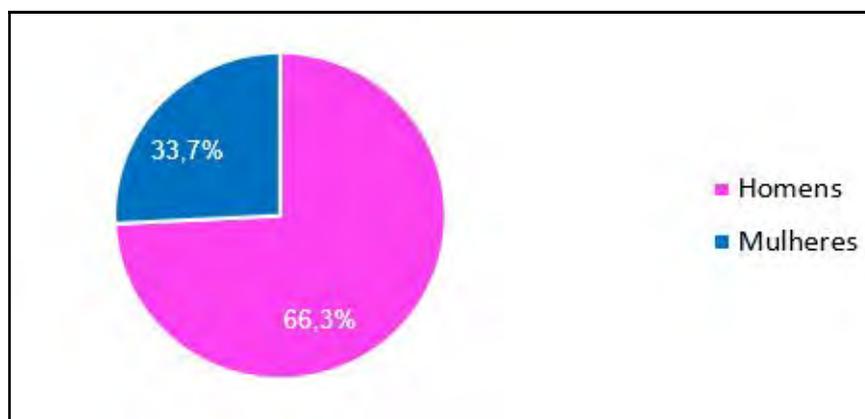


Gráfico 1: Total geral de servidores/as do IFCE *campus* Crato divididos por sexo/gênero

Fonte: Autora, 2021.

Vale ressaltar que as cores rosa e azul utilizadas neste gráfico e nos próximos a seguir para indicar o sexo/gênero masculino e feminino, respectivamente, foi uma opção consciente que se contrapõe e critica a fala e o pensamento expostos por Damares Alves no dia de sua posse como Ministra de Estado do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos

²¹ Dados obtidos na Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA)/Secretaria de Registros Acadêmicos do IFCE *campus* Crato, em 31/05/2021.

²² Informação obtida no Departamento de Gestão de Pessoas (DGP) do IFCE *campus* Crato, em 31/05/2021.

Humanos do governo Bolsonaro, em janeiro de 2019. Nos bastidores da posse e acompanhada de vários apoiadores, a ministra afirmou: “Atenção, atenção! É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!”.

O momento foi gravado e logo se espalhou na internet, provocando uma onda de protestos contra o sexismo e a falta de compreensão social e histórica presentes na fala da ministra. Nesse sentido, a opção pelo uso dessas cores no sentido contrário ao disseminado pela ministra indica, além de uma crítica, um posicionamento político oposto ao estabelecido pelas ideias representadas por ela. Nesse sentido, a categoria “homens”, nestes gráficos, aparece na cor rosa, enquanto que a categoria “mulheres” está representada pela cor azul.

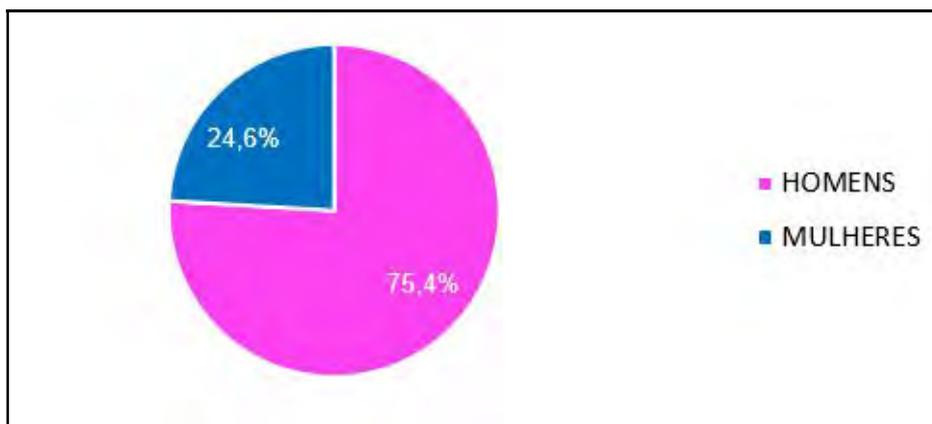


Gráfico 2: Professores/as do IFCE *campus* Crato divididos por sexo/gênero
Fonte: Autora, 2021.

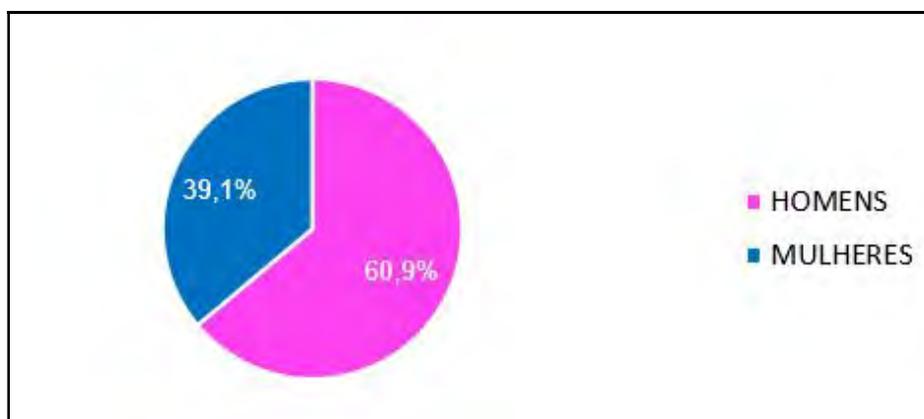


Gráfico 3: Técnicos-administrativos/as do IFCE *campus* Crato divididos por sexo/gênero
Fonte: Autora, 2021.

Os gráficos 2 e 3 apresentam, respectivamente, a prevalência do sexo/gênero masculino no corpo docente e no corpo técnico-administrativo da instituição. Isso significa que do número total do corpo efetivo de professores do *campus*, 75,4% é composto por homens, sendo apenas 24,6% formado por mulheres. Já o corpo efetivo de técnicos-administrativos (TAE) é composto, igualmente, pela maioria de homens, 60,9%. O conjunto de mulheres nessa categoria representa 39,1%.

O quadro a seguir informa os quantitativos gerais de discentes matriculados/as no *campus* Crato por curso e por sexo/gênero. Os números catalogados abaixo correspondem aos/as discentes regularmente matriculados nos períodos letivos de 2020.2 e 2021.1 e foram reproduzidos com base nos dados e informações obtidos junto à Coordenadoria de Controle

Acadêmico (CCA) do *campus*. Refletem, portanto, o total de alunos/as matriculados/as no momento da coleta desses dados (maio/2021).

Quadro 2: Comunidade de estudantes do IFCE *campus* Crato

CURSO	TOTAL	SEXO/GÊNERO MASCULINO	SEXO/GÊNERO FEMININO
Integrado em Agropecuária (médio)	272	158	114
Integrado em Informática (médio)	139	83	56
Técnico em Agropecuária (subsequente)	57	29	28
Bacharelado em Sistemas de Informação	220	187	33
Bacharelado em Zootecnia	163	72	91
Especialização em Gestão e Manejo de Recursos Ambientais	17	10	7
TOTAIS:	868	539	329

Fonte: Autora, 2021.

O quadro revela haver maior prevalência do sexo/gênero masculino em quase todos os cursos da instituição, com exceção do curso de *Bacharelado em Zootecnia*, que demonstrou ter mais mulheres do que homens matriculados. Nos demais cursos, o número de homens supera o de mulheres, embora seja possível perceber haver uma mescla significativa nos cursos *Técnico em Agropecuária (subsequente)* e *Especialização em Gestão e Manejo de Recursos Ambientais*, o que indica certo equilíbrio quantitativo entre mulheres e homens. Os cursos de maior expressão masculina ficam a cargo de *Integrado em Informática (médio)*, *Integrado em Agropecuária (médio)* e *Bacharelado em Sistemas de Informação*.

O próximo gráfico demonstra o contraste existente entre os públicos masculino e feminino no IFCE *campus* Crato, mesmo considerando somente a comunidade estudantil:

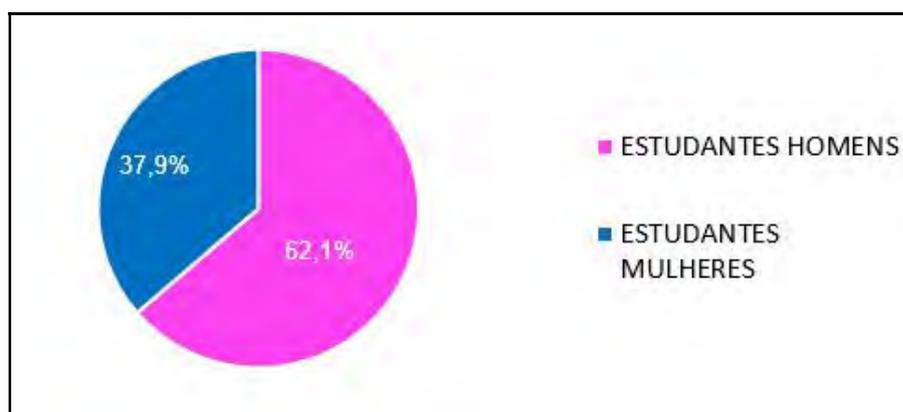


Gráfico 4: Comunidade de estudantes do IFCE *campus* Crato divididos por sexo/gênero

Fonte: Autora, 2021.

Em linhas gerais, o corpo estudantil do *campus* é formado por uma maioria composta de homens, 62,1%. As estudantes mulheres representam apenas 37,9% da comunidade discente. Esses dados corroboram com o argumento de que a instituição é forjada em um

ambiente onde as relações sociais são construídas a partir de bases estruturalmente machistas, misóginas e homofóbicas/LGBTI+fóbicas.

O IFCE possui como visão “ser referência no ensino, pesquisa, extensão e inovação, visando à transformação social e o desenvolvimento regional” (PDI/IFCE, 2018, p.58). E preconiza como valores os seguintes aspectos:

O compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação, com ideias fixas na sustentabilidade ambiental (PDI/IFCE, 2018, p. 59).

Desta forma, em harmonia com esses valores preconizados pela própria instituição, e levando em consideração o contexto histórico da escola, com seu caráter predominantemente rural e com uma tradição de cursos voltados tradicionalmente para o público masculino, esta pesquisa pretendeu verificar, por meio das narrativas dos/as estudantes, quais os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) no debate sobre diversidade sexual no âmbito do *campus* Crato.

O *campus* de Crato, lócus desta pesquisa, localizado no Cariri cearense, região fortemente marcada por aspectos variados da cultura patriarcal e machista que se revelam através dos crescentes índices de homofobia/LGBTI+fobia e, sobretudo, de violência contra a mulher, segundo pesquisas (URCA, 2018), sendo uma instituição envolta por essa realidade, também demonstrou ser um local em que ocorrem processos de desigualdades, exclusões, opressões e, em certa medida, violências, na hierarquia de poderes que se delinea e se constrói no interior das relações estabelecidas dentro do *campus*.

2.3 Cenário da Pesquisa: GDE - Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola

O Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é um projeto educativo de extensão desenvolvido no IFCE *campus* Crato, desde o ano de 2015, sendo periódica e regularmente cadastrado na plataforma Sigproext (Sistema de Gerenciamento da Pró-Reitoria de Extensão).

O projeto GDE existe no intuito de promover um processo amplo e formativo de reflexão sobre questões de gênero e diversidade no âmbito escolar, através da realização contínua de reuniões e encontros de formação. São seus objetivos: 1) Socializar conhecimentos sobre gênero e diversidade, promovendo uma cultura de respeito e convivência com a diversidade; 2) Constituir um espaço de troca de saberes sobre gênero e diversidade que repercuta em práticas sociais mais igualitárias e respeitadas; 3) Contribuir para a superação de atitudes e comportamentos preconceituosos dentro e fora do ambiente escolar e; 4) Colaborar na formação social e humanística de todos/as os/as envolvidos/as no grupo.

Possui como público-alvo estudantes de todos os níveis (médio, subsequente e superior), bem como pessoas da comunidade externa à escola. Geralmente, as reuniões acontecem uma vez por semana ou a cada quinze dias. A participação no Projeto Educativo GDE acontece por adesão e afinidade, uma vez que a participação não é obrigatória. Assim sendo, os/as estudantes aderem à proposta e ingressam de forma espontânea. O grupo conta com uma rotatividade grande de participantes, já que pelo menos uma vez por semestre tem entrada e saída de novos/as estudantes nos cursos ofertados pelo *campus*. Assim sendo, ele está sempre renovando seus quadros.

2.3.1 Um Projeto educativo, uma experiência pró-diversidade no IFCE *campus* Crato

O Projeto GDE possibilitou (e possibilita) ao *campus* Crato uma experiência pró-diversidade na medida em que paralelo ao seu surgimento, nasceu também o evento denominado Encontro sobre Diversidade, cujo intuito é referenciar e pautar os mesmos assuntos do Grupo de Estudos (GDE), abrangendo não um número limitado de estudantes, mas toda a comunidade interna e externa do ambiente escolar. O **I Encontro sobre Diversidade** ocorreu em 27 de agosto de 2015 e teve como objetivo expor as lutas dos movimentos de mulheres, negro, LGBTI+ e de enfrentamento à intolerância religiosa. Abaixo, fotos do evento:



Figura 6: Auditório do IFCE *campus* Crato durante o I Encontro sobre Diversidade
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 7: Imagem dos/as palestrantes e de representantes da organização do I Encontro sobre Diversidade do IFCE *campus* Crato
Fonte: Acervo da autora, 2021.

O **II Encontro sobre Diversidade** aconteceu em conjunto com o **I Seminário sobre Educação Inclusiva**, no período de 27 a 29 de setembro de 2016, com notável participação da comunidade externa ao *campus*. Foi um marco na história do IFCE *campus* Crato, uma vez que promoveu amplo debate e espaços de formação. Temas como educação, emancipação humana, projeto de lei “escola sem partido”, diversidade, racismo, sexualidade, relatos de experiências sobre equoterapia, educação inclusiva, grupos de estudos sobre gênero, relatos de pessoas com deficiências visual e física, orientação e mobilidade, tecnologias assistivas, libras e braille foram trabalhados por meio de mesas-redondas, oficinas e minicursos. Realizou-se, ainda, um momento de integração, à noite, com apresentações de músicas e recital de poesias, o qual foi chamado “Sarau da Diversidade”. Foram três dias de muita discussão e aprendizagem. Abaixo, imagens dos diversos momentos:



Figura 8: Auditório do IFCE *campus* Crato no 1º dia do II Encontro sobre Diversidade
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 9: Oficina de Braille realizada no 1º dia do II Encontro sobre Diversidade
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 10: Oficina de Gênero e Sexualidade realizada no 2º dia do II Encontro sobre Diversidade
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 11: Sarau da Diversidade realizado no 2º dia do II Encontro sobre Diversidade
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 12: Palestra sobre escola inclusiva realizada no 3º dia do II Encontro sobre Diversidade
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 13: Imagem do auditório durante Palestra sobre escola inclusiva realizada no 3º dia do II Encontro sobre Diversidade

Fonte: Acervo da autora, 2021.

Vale salientar que 2016 foi um ano emblemático por diversas razões: a consolidação do Golpe contra a democracia estava dado, mediante o *impeachment* de Dilma Rousseff e Michel Temer ocupava a Presidência da República, implementando políticas de cortes de investimento em diversas áreas, sobretudo na Educação. Havia uma série de desafios postos à educação brasileira, em um momento de efervescência pós-golpe institucional. O governo Temer contava com forças conservadoras que já vinham atuando no campo político, disseminando projetos que articulavam a retirada dos debates de gênero e política das salas de aula, bem como das disciplinas de sociologia, filosofia e educação física, por meio de projetos de lei como o “Escola sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio (MP nº 748/2016).

À época, sindicatos, movimentos de estudantes e movimentos sociais em geral lutavam contra a Proposta de Emenda à Constituição - PEC 241 (mais tarde aprovada como Emenda Constitucional nº 95), conhecida como PEC dos gastos públicos, imposta por Michel Temer, que propunha que o limite dos investimentos públicos com educação e saúde, por exemplo, ficaria atrelado aos mesmos valores gastos no ano anterior, pelos próximos 20 anos. Na prática, essa proposta representava um congelamento nos investimentos públicos por um longo período. Houve mobilizações populares em todos os lugares do Brasil contra essa política de desmonte estatal. Diversas manifestações puxando o #ForaTemer, greves de diversos setores trabalhistas, além de organizações e movimentos estudantis que chegaram a ocupar escolas em várias cidades do país.

O II Encontro sobre Diversidade, portanto, ocorreu nesse cenário, em um ambiente de reivindicações por uma escola inclusiva, democrática e diversa. Os/As estudantes do IFCE *campus* Crato também ocuparam a escola em um ato eminentemente político. A ocupação aconteceu dois meses depois do evento da diversidade, em novembro de 2016, e durou mais ou menos um mês. Foi marcada pela construção de um espaço auto-organizado pelos/as próprios/as estudantes, que dividiam as tarefas de cuidados e preservação do ambiente escolar



Figura 15: Imagem do hasteamento de bandeiras realizado por estudantes em novembro/dezembro de 2016 durante a ocupação do IFCE *campus* Crato
Fonte: Acervo da autora, 2021.

A figura 14 mostra um grupo de pessoas em frente a uma parede com diversas frases feitas a partir da produção de “stencil de parede”. A ação foi realizada como atividade resultante de uma das oficinas promovidas durante o II Encontro sobre Diversidade, em setembro de 2016. As frases tinham como objetivo revelar os assuntos debatidos durante a formação na oficina. Dessa forma, os/as estudantes produziram frases como “Respeito às diferenças”, “Não é não”, “Meu corpo, minhas regras”, “Viadagem pode sim!”, “Mais amor”, “Fora Temer”, entre outras. A atividade foi realizada na tarde do terceiro dia do evento e contou com a anuência prévia da Direção Geral (DG) do *campus*. A solicitação de um espaço (parede) destinado à atividade havia sido feita à DG por meio de um ofício enviado pela Comissão Organizadora do Encontro dias antes do evento acontecer. Mesmo assim, as frases inscritas na parede da quadra provocaram incômodo e desconforto em alguns/algumas servidores/as e estudantes que reclamaram do seu conteúdo, fazendo com que a Direção Geral mandasse pintar a parede no dia seguinte à realização da oficina.

Já a figura 15, por sua vez, revela o único momento na história do *campus* em que houve o hasteamento da bandeira LGBTI+ junto das bandeiras do IF e do Brasil. O episódio foi realizado pelos/as estudantes durante a ocupação da escola, entre novembro e dezembro de 2016. A imagem mostra as três bandeiras hasteadas uma ao lado da outra, nos mastros localizados em frente ao portão da entrada principal do *campus*. Na parede atrás dos mastros e acima do portão vê-se a frase “IF ocupado!!!”. É possível inferir que essa imagem retrata o tipo de escola que os/as alunos/as gostariam de frequentar, qual seja a de um ambiente livre de preconceitos, em um espaço plural, democrático e inclusivo e com respeito à diversidade sexual e de gênero.

Segundo relatos de estudantes que participaram da ocupação, houve discussão entre eles/as e um servidor do *campus* que se incomodou com o fato de a bandeira LGBTI+ estar erguida ao lado da bandeira brasileira dentro de uma escola federal de ensino. Diante de tantas tensões torna-se compreensível as reivindicações dos/as alunos/as por uma escola menos hostil e mais adepta às diversidades.

O **III Encontro sobre Diversidade** ocorreu no dia 28 de novembro de 2017 e teve como objetivo refletir sobre os temas: Sexualidade, Gênero, Inclusão e Prevenção à Violência Doméstica. Teve como público-alvo estudantes e servidores/as do campus, além de uma turma de estudantes da Escola Estadual Violeta Arraes. Foi realizada uma palestra temática proferida pelo Prof. Júnior Linhares, que possui pesquisas relevantes sobre os temas, seguida de uma mesa-redonda com a participação da delegada da Delegacia da Mulher do Crato e representantes dos Conselho Tutelar de Crato e do Conselho LGBT de Juazeiro do Norte. A ideia foi apresentar dados da realidade concreta da região, a partir das falas e experiências da delegada e dos/as conselheiros/as, visando pontuar a importância do debate sobre essas questões e, assim, contribuir com a formação dos/as participantes.

Nesta terceira edição do Encontro sobre Diversidade aconteceu um fato intrigante: no dia anterior ao evento, e no mesmo dia em que ocorrera, soltaram, de forma anônima, nos banheiros do *campus* e dentro do auditório onde se realizou o evento, alguns panfletos com o título “Ideologia de gênero: uma agenda globalista para destruir a família”. A disseminação desse material teve como intenção a tentativa evidente de atacar e intimidar a equipe organizadora do Encontro. Isso ficou demonstrado por meio do conteúdo ali fabricado e exposto. Conforme descrevi em um artigo publicado em Congresso Internacional (CROSSCUT):

Devido à propagação da narrativa da “ideologia de gênero” e todas as significações de pânico e medo que ela representa no imaginário coletivo da sociedade, que passou, nos últimos anos, a chamar professor/a de “doutrinador/a” e escola e universidade de “lugar de formação de comunista”, as tentativas de intimidação e desarticulação chegaram também ao IFCE campus Crato, quando souberam que o campus iria realizar um evento para discutir gênero e sexualidade (...) Ao analisar o conteúdo do panfleto, nota-se que o texto apresenta erros grotescos de língua portuguesa, além de uma estética bizarra, com a imagem ao fundo do Coringa – um palhaço vilão, inimigo do Batman, personagens conhecidos no universo das histórias em quadrinhos e do cinema. Em seu bojo discursivo traz a reprodução da narrativa da “ideologia de gênero”, com muitas desinformações e distorções conteudísticas. Aponta ameaças de processos judiciais aos professores e às escolas que ousem trabalhar com os temas gênero e sexualidade. E, por fim, contém o símbolo do governo do estado do Ceará, manipulado e usado de forma ilegal, numa evidente montagem, o que induz um leitor mais ingênuo a pensar que o conteúdo ali exposto traduz uma mensagem veiculada de forma oficial. Felizmente a tentativa de boicote foi frustrada, uma vez que a participação das pessoas no evento ocorreu como o previsto (PEREIRA; FEITOSA, 2019, p. 205-206).

Quem se ocupou em produzir e distribuir um panfleto macabro como esse e carregado de informações falsas e distorções acerca dos estudos de gênero certamente não o fez de modo inocente ou isento de intencionalidade. Pelo contrário, as pessoas ou organização/ões que fizeram isso sabiam o que estavam propagando e o fizeram de forma planejada, com propósitos e objetivos bem estabelecidos. Estavam, no mínimo, envolvidas pelo terror provocado pela conspiração apregoada pela famigerada “ideologia de gênero”.

Ou seja, foram pessoas que, convencidas por uma narrativa distorcida e sem nexo com a realidade, julgam estarem no seio de uma briga do bem contra o mal, em que o bem é representado por elas, que são as pessoas que estão de posse da Verdade (com V maiúsculo mesmo, pois há também a ideia de que estão a serviço de Deus – o ser supremo), portanto as únicas capazes de “salvarem” as crianças e a família tradicional brasileira da destruição iminente promovida pelos agentes do mal, que seriam os/as professores/as, pesquisadores/as e estudiosos/as que ousam inserir o debate sobre questões de gênero e sexualidade no âmbito da escola.

O trecho abaixo reproduz uma parte do texto em que é notória e inconteste a flagrante ameaça à Comissão Organizadora do III Encontro sobre Diversidade, sobretudo à Presidente da Comissão que esteve mais à frente na liderança e organização do evento:

O QUE É “IDEOLOGIA DE GÊNERO”? *É a negação do sexo biológico Masculino e Feminino, com o intuito de neutralidade entre os sexo. Resumindo, o seu filho é quem escolherá se vai ser homem, mulher, transgenero e etc. Já existe mais de 100 gêneros que o seu filho poderá escolher caso aceitemos que a ideologia de gênero seja implantada nas escolas.* **CASO A IDEOLOGIA DE GÊNERO ESTEJA SENDO ENSINADA AO SEU FILHO, VOCÊ SABIA QUE PODE PROCESSAR A ESCOLA E/OU PROFESSOR?** *Procurador da República cria notificação extrajudicial contra a ideologia do gênero. Com este simples documento, escolas e professores são notificados pelas famílias de processá-los por danos morais pelo ensino dessa ideologia que visa, através da educação, promover uma revolução sexual e familiar. E após serem notificados continuarem ensinando a “Ideologia de Gênero” os pais podem processar a Escola e/ou Professor.*

As figuras 16, 17 e 18 refletem os momentos de formação e socialização ocorridos durante o evento. Já as figuras 19 e 20 mostram, respectivamente, a frente e o verso dos panfletos divulgados de forma sorrateira e anônima, soltos nos banheiros e no auditório do campus.



Figura 16: Auditório do IFCE campus Crato durante palestra realizada no III Encontro sobre Diversidade

Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 17: Imagem com palestrantes da mesa-redonda realizada no III Encontro sobre Diversidade do IFCE *campus* Crato
Fonte: Acervo da autora, 2021.



Figura 18: Imagem de estudantes participantes e da coordenadora do GDE, palestrantes do evento e professores da rede estadual de ensino que participaram do III Encontro sobre Diversidade do IFCE *campus* Crato
Fonte: Acervo da autora, 2021.

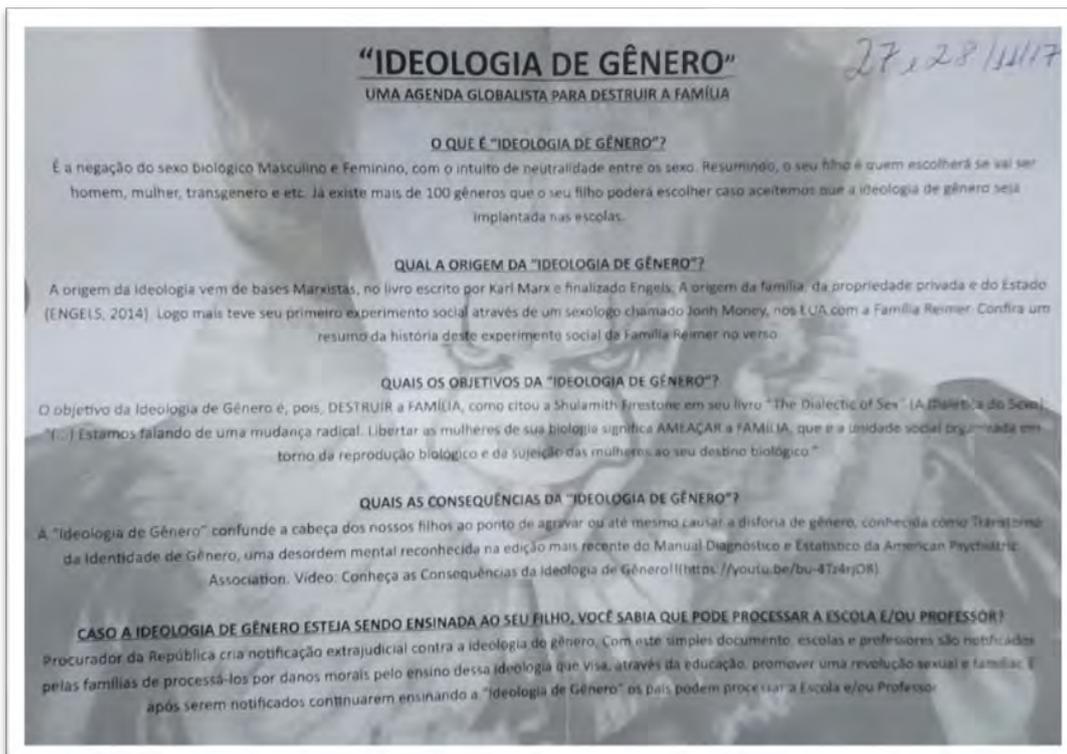


Figura 19: Imagem da frente do panfleto disseminado anonimamente no III Encontro sobre Diversidade do IFCE *campus* Crato
 Fonte: Acervo da autora, 2021.

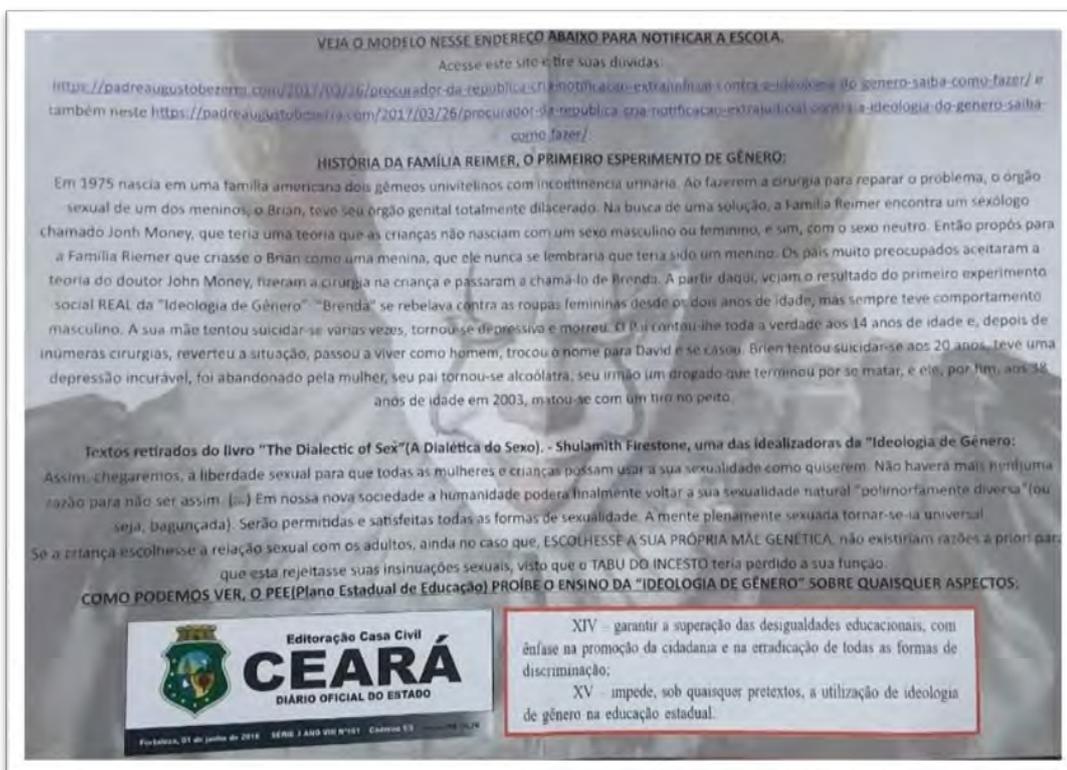


Figura 20: Imagem do verso do panfleto disseminado anonimamente no III Encontro sobre Diversidade do IFCE *campus* Crato
 Fonte: Acervo da autora, 2021.

Vale mencionar que as atividades do grupo de estudo GDE (Gênero e Diversidade na Escola) acontecem durante o ano inteiro, com início, geralmente, no primeiro bimestre do ano letivo e que a realização do Encontro sobre Diversidade ocorre no segundo semestre, como culminância dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de estudos. O Encontro sobre Diversidade é um momento em que há notória participação da comunidade externa.

A última edição do evento ocorreu em 2017 e não teve sequência em 2018 e 2019 devido a dificuldades de articulação e organização da instituição no sentido de promover o evento. Em 2020 e 2021, a crise sanitária estabelecida no país pela pandemia provocada em decorrência do novo Coronavírus, além dos desmandos provocados pelas ações dos sucessivos ministros da educação que ocuparam a pasta no período, impôs às instituições de ensino um maior foco sobre como iriam atuar perante a crise nacional de saúde pública e falta de diretrizes objetivas advindas do Ministério da Educação.

A pandemia teve de ser enfrentada com medidas protetivas como isolamento social, visando a não aglomeração de indivíduos, entre outras. As escolas tiveram de se adaptar ao modelo de ensino remoto, que é diferente do modelo de educação a distância. Esse cenário impossibilitou a realização de eventos presenciais e, diante desse contexto, optou-se pela não realização do evento, considerando as dificuldades relacionadas à articulação e as dificuldades de conectividade dos/as estudantes.

Mesmo assim, vale ressaltar que tanto as atividades do grupo quanto o Encontro sobre Diversidade são ações continuadas que ocorrem desde o ano de 2015 e continuarão ocorrendo.

2.4 Procedimentos e Instrumento de Coleta de Dados

As reuniões do Projeto educativo GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) acontecem uma vez por semana ou a cada quinze dias. São realizadas rodas de conversa, de acordo com um cronograma previamente estabelecido para cada semestre, seguindo uma sequência de módulos temáticos. No segundo semestre de cada ano, como culminância dos temas trabalhados no projeto, realiza-se o *Encontro sobre Diversidade*, momento em que há grande participação da comunidade externa.

Por se tratar de um estudo de caso acerca de um projeto educativo existente desde 2015, utilizei como critério de inclusão nesta pesquisa discentes que fazem ou já fizeram parte do GDE em algum momento. Desse modo, o primeiro procedimento realizado foi a localização, nas listas de frequência do grupo, dos nomes dos/as discentes mais assíduos nas reuniões e ações do projeto. Feito isso, o passo seguinte foi entrar em contato com cada estudante e convidar para participar da pesquisa, elucidando os objetivos do trabalho e explicando acerca do questionário *online* que teriam de responder. Foram contactados/as, inicialmente, por meio de telefone, e-mail ou presencialmente, 44 estudantes participantes assíduos do projeto GDE.

De acordo com Gil (2002), a coleta de dados para o estudo de caso pode ser feita a partir de variados meios, conforme observamos a seguir:

A utilização de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2001) constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados. Pode-se dizer que, em termos de coleta de dados, o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel. Com efeito, nos estudos de caso os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos. Imagine-se, por exemplo, um estudo de caso que tenha como propósito analisar a ação de sindicato de trabalhadores. Seriam analisados documentos elaborados pelo sindicato, tais como reuniões de diretoria e jornais. Seriam entrevistados dirigentes

sindicais e obtidos depoimentos de trabalhadores sindicalizados. Também seria feita a observação dos sindicalistas em ação e, se fosse possível, um pesquisador poderia atuar como membro do grupo. Também seria importante analisar artefatos, materiais, tais como bandeiras, faixas, posters, panfletos, camisetas etc. (GIL, 2002, p.141).

Nesse sentido, o procedimento utilizado para a coleta de dados foi a aplicação de um questionário *online* composto por 19 perguntas, entre abertas e fechadas, disponibilizado na plataforma *google forms*. Esse questionário foi enviado por e-mail aos/às 44 discentes do projeto educativo GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) identificados/as como os/as participantes mais assíduos/as. Desse total, 27 discentes responderam o questionário.

Os dados coletados foram analisados de acordo com os preceitos da Teoria Crítica que descarta a geração de conhecimentos a partir da teoria tradicional. Assim sendo, a análise foi realizada com base nos discursos produzidos pelos/as estudantes, a partir das respostas inseridas no questionário. A adoção da lógica da Teoria Crítica não considera interesses de outrem senão o do próprio discurso que se encontra nos argumentos apresentados nos dados da coleta.

2.5 Participantes da Pesquisa

Os/As participantes desta pesquisa foram estudantes de diversos níveis de ensino do IFCE *campus* Crato, com faixa etária entre 17 e 28 anos de idade, que participaram ou participam como membros/as do GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola).

2.6 Aspectos Éticos

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), em concordância com a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, uma vez que a metodologia do protocolo utilizada neste trabalho foi organizado a partir das Ciências Humanas e Sociais, obtendo seu parecer de aprovação registrado sob o número 4.795.469, conforme demonstra o ANEXO I.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

Este estudo de caso foi realizado com estudantes participantes do Projeto educativo GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) do IFCE *campus* Crato. Como o projeto funciona desde 2015 e se caracteriza por uma rotatividade frequente de estudantes, já que a participação destes/as se dá por adesão e afinidade com as temáticas e não por obrigatoriedade curricular, utilizei como critério de inclusão nesta pesquisa discentes que fazem ou já fizeram parte do GDE em algum momento.

Assim sendo, para conferir maior fidedignidade e pluralidade dos dados coletados, o questionário foi enviado para 44 participantes - os mais assíduos - que passaram pelo GDE, desde o seu início, ou que ainda permanecem no Grupo. Deste total, 27 discentes responderam. Os Gráficos 5 a 13 apresentam a caracterização sociocultural da população participante da pesquisa.

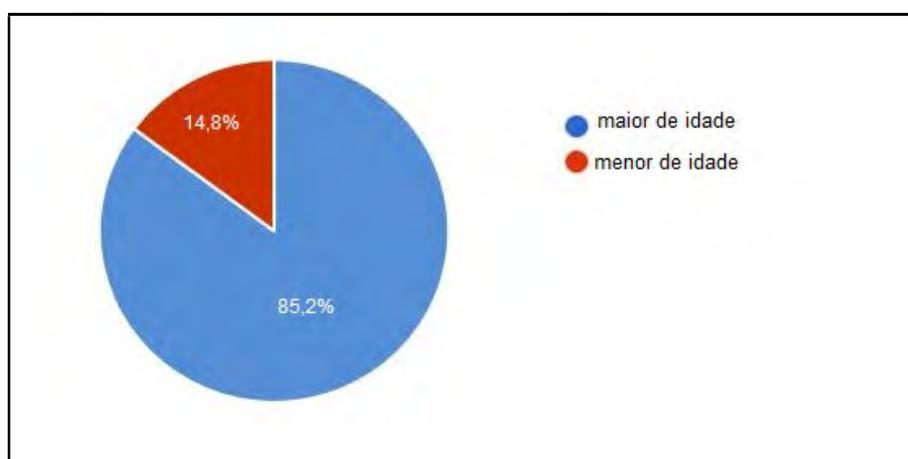


Gráfico 5: Idade dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.

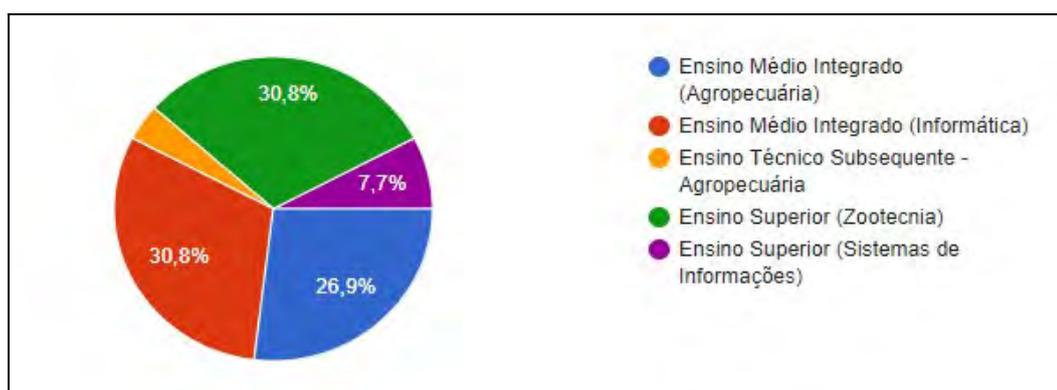


Gráfico 6: Curso em que está (ou esteve) matriculado no IFCE *campus* Crato?

Fonte: Autora, 2021.

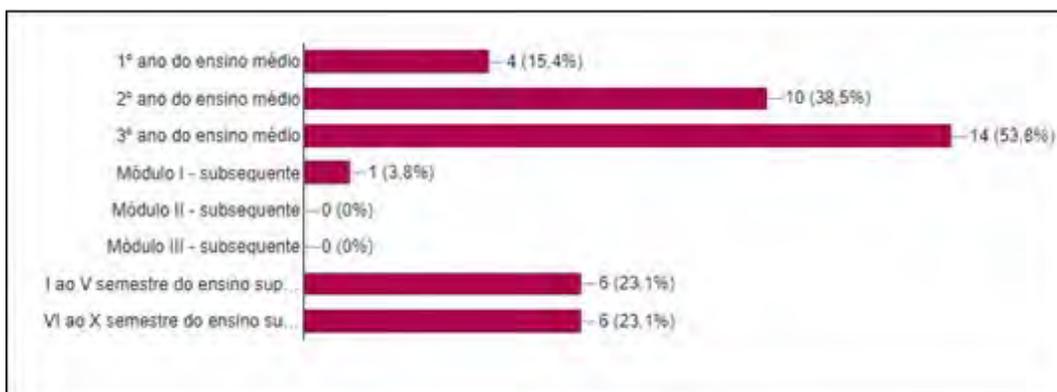


Gráfico 7: Série / Módulo / Semestre em que frequenta (ou frequentou) o GDE - Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola

Fonte: Autora, 2021.

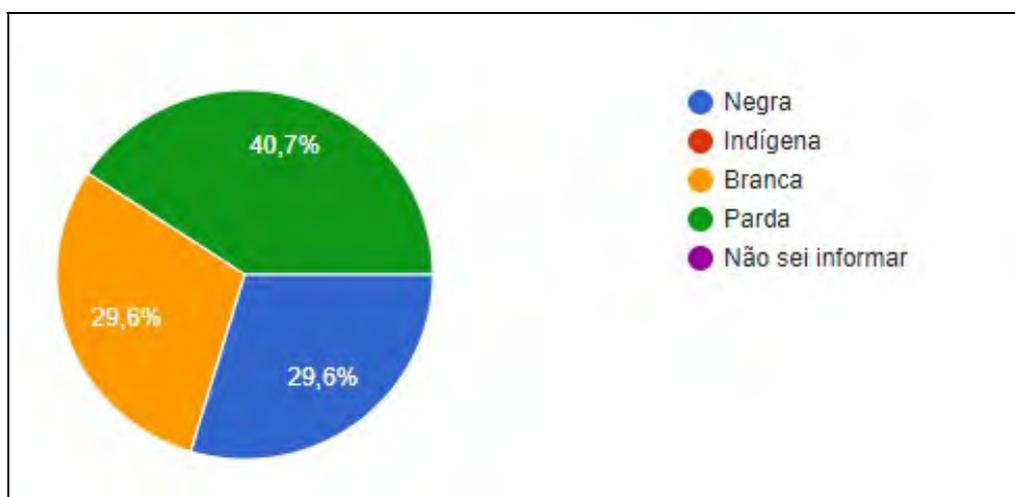


Gráfico 8: Declaração de Cor/Raça ou Etnia dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.

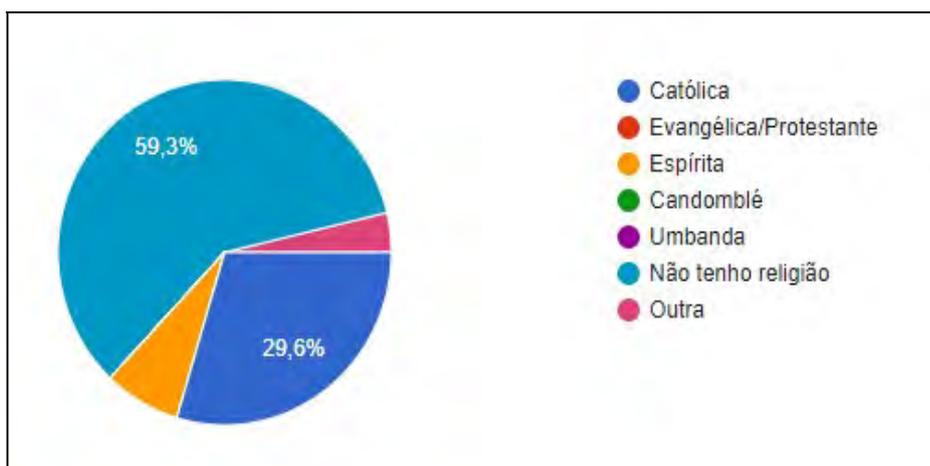


Gráfico 9: Religião dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.

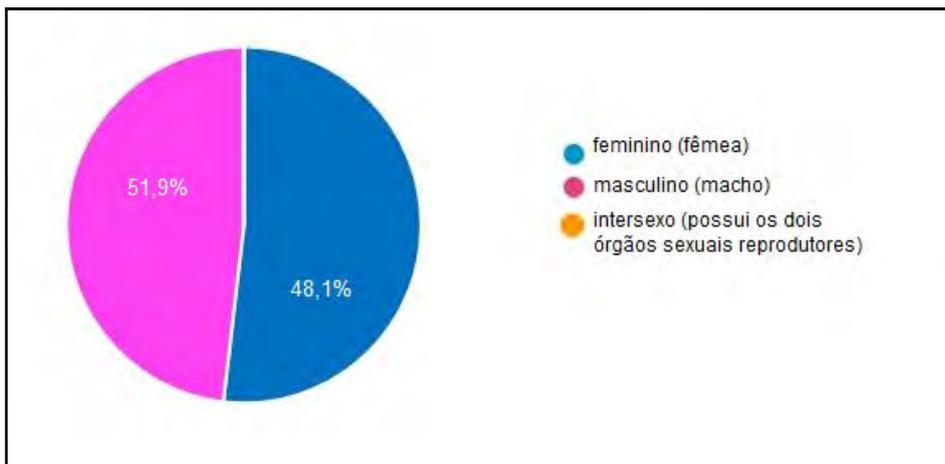


Gráfico 10: Sexo biológico dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.



Gráfico 11: Identidade de gênero dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.

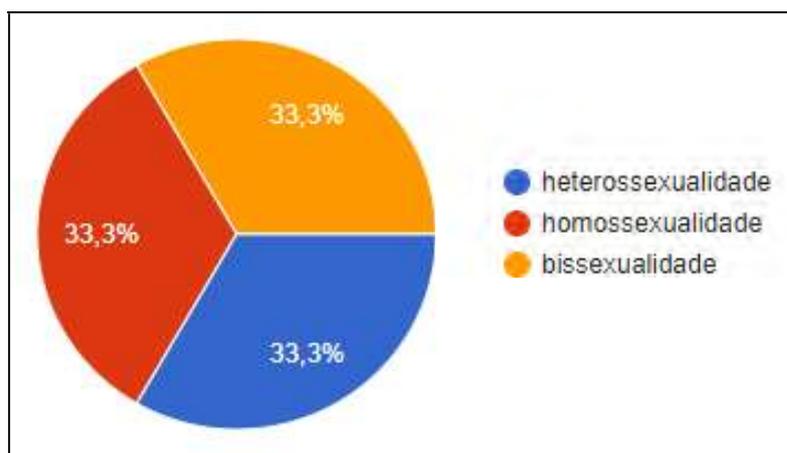


Gráfico 12: Orientação sexual dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.

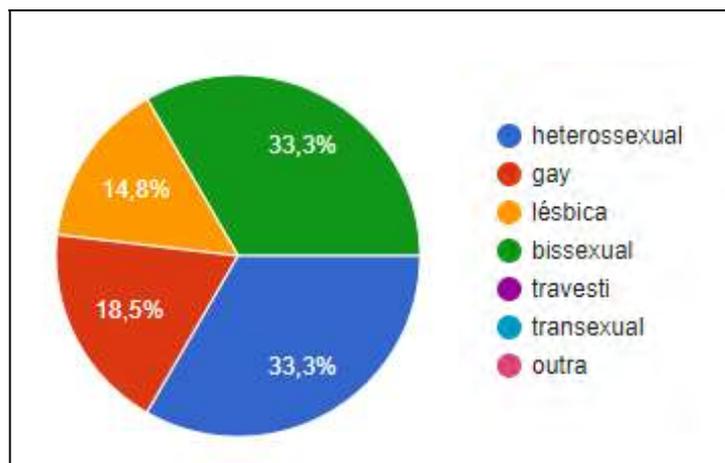


Gráfico 13: Identidade sexual dos/as Participantes da Pesquisa

Fonte: Autora, 2021.

A partir dos gráficos 5 a 13 é possível fazer as seguintes afirmações a respeito dos/as participantes da pesquisa:

A idade dos/as estudantes variou entre 17 e 28 anos. Dos/as 27 participantes do estudo, 85,2% eram maiores de idade e apenas 14,8% eram estudantes menores de idade, conforme mostra o gráfico 5. De forma mais detalhada: 8 sujeitos tinham 19 anos (29,6%); 6 alunos/as tinham 18 anos (22,3%); 2 discentes tinham 20 anos (7,4%); 2 tinham 22 anos (7,4%); 2 tinham 23 anos (7,4%); 1 aluno tinha 21 anos (3,7%); outro, 25 anos (3,7%); outro tinha 28 anos (3,7%), e apenas 4 alunos/as tinham 17 anos (14,8%).

No que se refere aos cursos em que os/as estudantes frequentaram no IFCE, nota-se que os/as participantes advêm de todas as modalidades de ensino, sendo os de maior prevalência o curso de Ensino Superior em Zootecnia (30,8%) e os do Ensino Médio Integrado em Informática (30,8%) e em Agropecuária (26,9%), respectivamente.

O gráfico 7 mostra em que série, módulo ou semestre os/as estudantes começam a frequentar o GDE. Os dados revelam que no Ensino Médio Integrado, no 1º ano, poucos/as discentes frequentam o grupo, talvez por estarem ainda se ambientando ao ritmo da escola (muitas disciplinas, horário integral de estudos e organização escolar diferente); no 2º e 3º anos é que os/as estudantes, já ambientados ao ritmo escolar, se aproximam mais do grupo e o frequentam de modo regular até a conclusão do curso. No Ensino Técnico Subsequente, os/as alunos/as costumam aderir ao GDE apenas durante o I módulo do curso. Talvez isso se deva ao fato de ser um curso de entrada semestral, com carga horária extensa e complexa, além de ser um dos cursos que mais apresenta evasão escolar. Já no Ensino Superior, os dados mostram que os/as discentes aderem ao grupo nos primeiros semestres e seguem frequentando até o último semestre quando concluem o curso.

No que se refere aos dados de cor e etnia, é perceptível que a maior parte do grupo é composto por pardos (40,7%) e negros (29,6%), ficando uma representação de 29,6% de brancos.

No que tange à religião, 59,3% dos/as participantes declararam não ter religião, enquanto 29,6% afirmaram ser católicos. Os outros 11,1% declararam ser espíritas e pertencentes a outra fé não denominada no questionário. Esses são dados relevantes, uma vez que o Brasil é um país cujas igrejas possuem forte influência sobre as pessoas, sobretudo as denominações evangélicas e/ou neopentecostais e católica. É válido ressaltar que em muitos desses espaços se professam discursos contrários ao que discutimos no âmbito dos estudos de gênero e sexualidade. Enquanto os estudos apontam para a necessidade e urgência do acolhimento, da compreensão e do respeito, grande parte dos discursos religiosos caminham no sentido oposto, ou seja, do banimento, da opressão, da segregação e do ódio, haja vista a

maioria dessas igrejas terem se manifestado em favor do Bolsonarismo, que prega expressamente o desprezo aos/às homossexuais. Assim, é razoável que a maioria do público pesquisado, mais de 50%, não tenha ligação com qualquer religião.

Quanto ao sexo biológico, 51,9% do grupo pesquisado era do sexo masculino e 48,1% do sexo feminino. Os dados não revelaram nenhum/a intersexo.

No que diz respeito à identidade de gênero, 42,3% declararam ser mulheres cis, 50% homens cis, e 7,7% declararam ser pessoas não-binárias ou pessoas trans.

Em relação à orientação e identidade sexuais, 33,3% declararam a homossexualidade como orientação sexual, sendo que destes, 14,8% se identificaram como “lésbicas” e 18,5% como “gays”; a bissexualidade foi declarada por 33,3%, sendo este o mesmo número de estudantes que se afirmaram como bissexuais; a heterossexualidade também foi declarada por 33,3% dos/as discentes, sendo o mesmo número correspondente àqueles/as que se afirmaram como heterossexuais em suas identidades sexuais.

3.2 Análise do Questionário

O questionário da pesquisa foi elaborado com 19 questões, entre abertas e fechadas. Para proceder a análise dos dados, dividimos as questões de acordo com cinco seções formuladas a partir dos objetivos desta pesquisa. Assim sendo, as perguntas foram agrupadas da seguinte forma:

- Seção 1 – Percepção dos/as estudantes acerca de como a diversidade sexual é tratada no *campus* Crato (perguntas 1, 2, 3, 14 e 15);
- Seção 2 – Desafios e possibilidades que potencializam o debate sobre diversidade sexual a partir da visão dos/as estudantes (perguntas 4, 6, 16 e 17);
- Seção 3 – Concepções dos/as estudantes sobre temas relacionados às dissidências sexuais e de gênero formuladas a partir das rodas de conversa e atividades realizadas no GDE (pergunta 5);
- Seção 4 – Caracterização das relações presentes na escola a partir das experiências e narrativas dos/as estudantes (perguntas 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) e,
- Seção 5 – Impactos do GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) na experiência formativa dos/as estudantes (perguntas 18 e 19).

Após essa divisão, foram criadas categorias de análise para verificar os discursos dos/as discentes no que se refere a gênero e diversidade sexual no âmbito da instituição. Essas categorias foram propostas com base no que teve de mais representativo e significativo nos discursos emitidos pelo corpo pesquisado.

3.2.1 Seção 1 – Percepção dos/as estudantes acerca de como a diversidade sexual (dissidências sexuais e de gênero) é tratada no *campus* Crato

Os gráficos abaixo revelam a percepção dos estudantes em relação ao lugar das dissidências sexuais dentro do *campus* Crato.

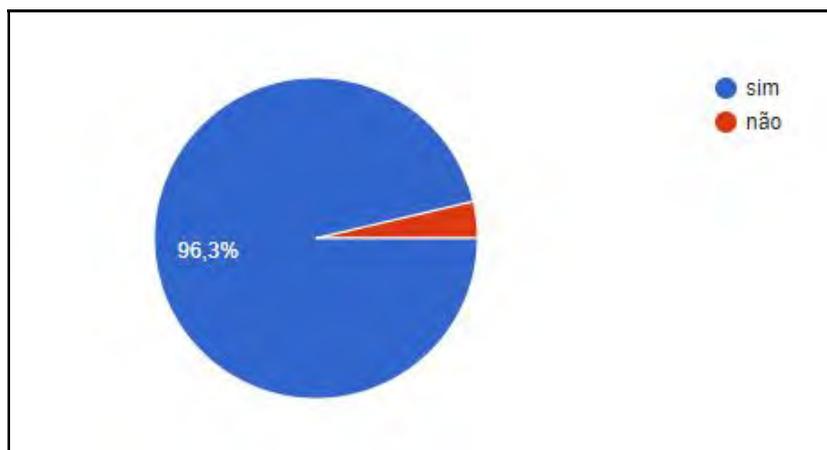


Gráfico 14: Existe preconceito contra homossexuais, travestis e transgêneros dentro do IFCE *campus* Crato?

Fonte: Autora, 2021.

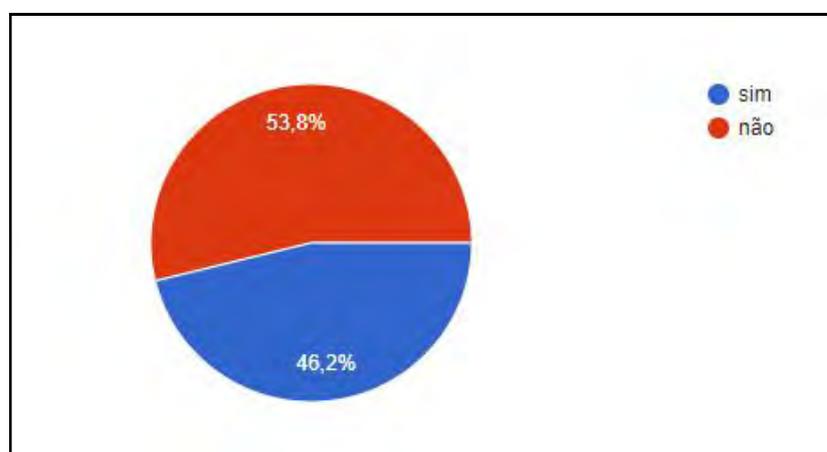


Gráfico 15: A sexualidade dos/as estudantes é vista como um problema na escola?

Fonte: Autora, 2021.

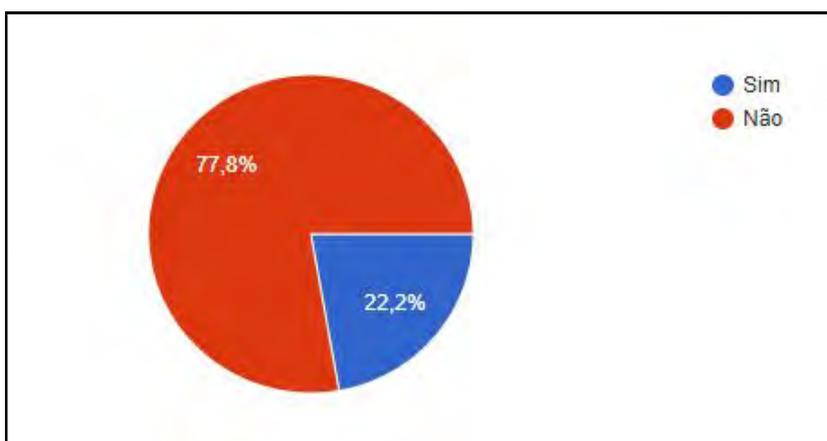


Gráfico 16: No IFCE *campus* Crato, a diversidade sexual é vista e valorizada como um recurso de aprendizagem no convívio com as diferenças?

Fonte: Autora, 2021.

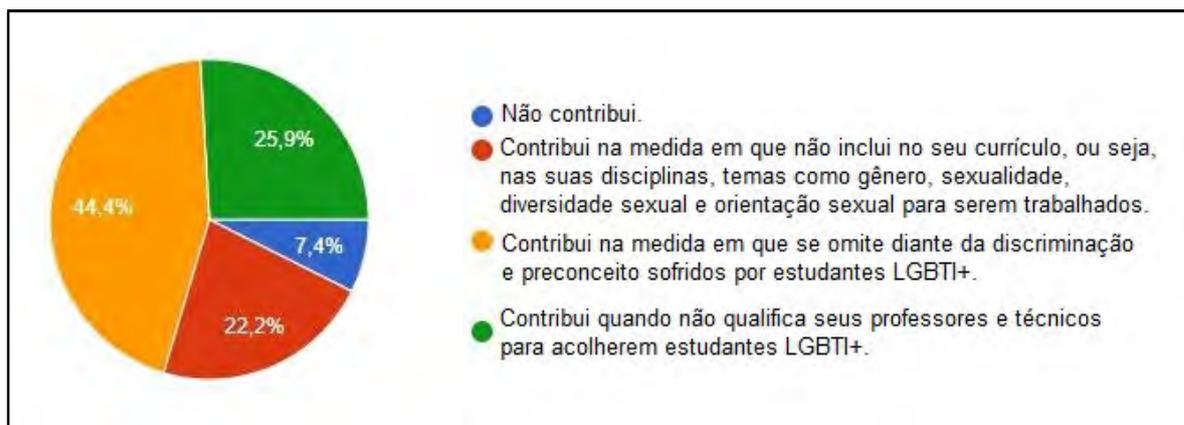


Gráfico 17: Forma como a escola contribui para a existência do preconceito contra pessoas LGBTI+

Fonte: Autora, 2021.



Gráfico 18: Dever do/a professor/a diante de caso de homofobia/LGBTI+fobia

Fonte: Autora, 2021.

Perguntados/as sobre a existência de preconceito contra pessoas LGBTI+ dentro do campus, 96,3% dos/as discentes responderam que “sim”, estudantes homossexuais, travestis e transgêneros sofrem preconceito dentro da instituição. Somente 3,7% dos/as pesquisados responderam que “não”.

Indagados/as se a sexualidade dos/as alunos/as é vista como um problema na escola, 53,8% do grupo pesquisado afirmou que “não”, enquanto 46,2% afirmou que “sim”.

Questionados/as se a diversidade sexual é vista e valorizada como um recurso de aprendizagem para o convívio com as diferenças dentro do IFCE campus Crato, mais da metade dos/as pesquisados/as, 77,8%, afirmaram que “não”; 22,2% responderam que “sim”.

Diante da pergunta: De que forma a escola contribui para a existência do preconceito contra pessoas LGBTI+, 44,4% dos/as estudantes afirmaram que a escola “contribui na medida em que se omite diante da discriminação e preconceito sofridos por estudantes LGBTI+”; 25,9% responderam que a escola “contribui quando não qualifica seus professores e técnicos para acolherem estudantes LGBTI+”; 22,2% disseram que a escola “contribui na medida em que não inclui no seu currículo temas como gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual para serem trabalhados”, e 7,4% afirmaram que a escola “não contribui” para a existência de preconceito contra pessoas LGBTI+.

Ao serem questionados/as sobre como um/a professor/a deve proceder diante de um ato de discriminação em sala de aula praticado por um/a estudante contra um/a estudante LGBTI+, 85,2% afirmaram que o/a professor/a “deve coibir o ato discriminatório e provocar

um debate sobre homofobia, ressaltando a importância do respeito à diversidade sexual”, e 14,8% responderam que o/a docente “deve se mostrar indiferente e depois repassar o caso para o Setor Pedagógico ou para o Departamento de Assuntos Estudantis”.

3.2.2 Seção 2 – Desafios e possibilidades que potencializam o debate sobre diversidade sexual a partir da visão dos/as estudantes

Os gráficos e quadros a seguir destacam, por meio dos discursos e experiências dos/as estudantes, os desafios e as possibilidades que impulsionam e potencializam o debate sobre diversidade sexual dentro do *campus* Crato.

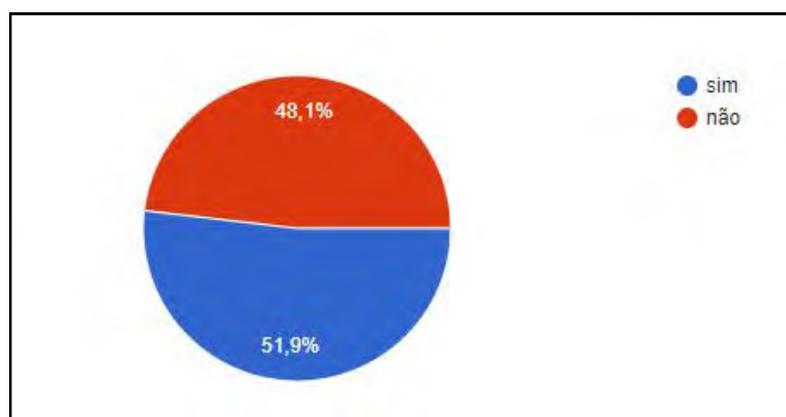


Gráfico 19: Lembrança de alguma disciplina ou momento em que tenham sido abordados os temas “gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual” durante a trajetória acadêmica no *campus*

Fonte: Autora, 2021.

Diante da pergunta: *Na sua trajetória acadêmica dentro do IFCE campus Crato você se lembra de alguma disciplina ou de algum momento em que tenham sido abordados os temas gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual? (Em que momentos? Fale sobre sua experiência)*, 51,9% dos/as discentes responderam que “sim” e 48,1% disseram que “não” lembravam.

A parte do alunado que respondeu afirmativamente (51,9%) associaram a pergunta a momentos ocasionados em sala de aula, bem como a atividades extraclasse. Todos/as citaram as reuniões do GDE e o Encontro sobre Diversidade como momentos de sua experiência. Alguns/mas relataram também as aulas de História, Filosofia, Sociologia, Biologia e Português.

É possível inferir que os 48,1% de alunos/as que afirmaram não ter lembrança da abordagem sobre tais temas durante sua trajetória no *campus* tenham associado a pergunta somente ao estudo de disciplinas e momentos em sala de aula, já que todos fazem (ou fizeram) parte do GDE e participaram de uma ou mais edições do Encontro sobre Diversidade – evento realizado anualmente na instituição.

Esses dados demonstram igualmente tanto os desafios quanto as possibilidades de se desenvolver a aprendizagem e a participação de toda a comunidade escolar, por meio da promoção do debate sobre gênero e sexualidade. Representam desafios porque é nítida a inexistência desse debate puxado pela maioria dos/as professores enquanto pauta transdisciplinar estabelecida no currículo escolar, uma vez que quase metade do grupo pesquisado neste estudo (48,1%) declarou não lembrar desses assuntos serem discutidos em sala de aula durante o percurso acadêmico, enquanto a outra parte (51,9%) citou apenas os professores de algumas poucas disciplinas.

E possibilidades porque apesar da maioria do corpo docente não pautar o debate, existem focos de discussão proporcionados por outros entes atuantes na estrutura escolar, como é o caso do Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e o Encontro sobre Diversidade, entre outras ações institucionais, que se propõem a ser espaços educativos e de discussão desses temas. Assim sendo, é importante trazer as falas dos/as alunos/as para referenciar essa análise.

O quadro abaixo respalda essas afirmações, pois retrata algumas das experiências narradas pelo corpo discente ao responderem a pergunta e representa a sua visão acerca do assunto. As categorias elencadas correspondem aos elementos mais citados nos discursos. Foram elas: GDE, Encontro sobre Diversidade e Disciplinas (Português, História, Sociologia, Filosofia e Biologia).

Quadro 3: Discursos do corpo discente em relação ao debate sobre diversidade sexual no *campus Crato*

Categoria: GDE
“Os únicos momentos em que foram abordados os temas foram nas reuniões do GDE.”
“Nas reuniões do grupo.”
“Somente com o GDE.”
“Durante meu período no IFCE os momentos que era possível observar a abordagem dos temas, era durante os encontros do grupo e eventos criados a partir daí, como o encontro da diversidade.”
Categoria: Encontro sobre Diversidade
“Em sala, de forma irônica, um professor fez piada, dizendo que o diretor geral, depois de uma fala sua em um encontro sobre diversidade, iria mudar o sexo.”
“No encontro feito pelo grupo.”
“Em alguns debates e palestras (Encontro sobre Diversidade) fora do horário acadêmico e no grupo do GDE.”
“No evento da diversidade.”
Categoria: Disciplinas (Português, História, Sociologia, Filosofia e Biologia)
“Em certos momentos durante aulas de história, sociologia, filosofia e até mesmo português.”
“Além do GDE, houve uma única vez em sala de aula que foi tocado no assunto, foi através de um tema de redação que a professora de português pediu para dissertar sobre homofobia, mas nunca houve de fato um estudo sobre o assunto, o que sem dúvida é muito importante para o ambiente escolar.”
“Alguns professores, sendo eles de Biologia, História, Sociologia e Filosofia, apresentaram temas que entravam em contato com o tema da Identidade de Gênero e a Construção do homem e da mulher na sociedade.”

Fonte: Autora, 2021.

Os discursos acima permite-nos identificar o reconhecimento e a importância que os/as participantes dão às atividades promovidas pelo GDE e pelo Encontro sobre Diversidade, haja vista o fato dessas duas categorias se encontrarem, muitas vezes, misturadas em suas falas, denotando a conexão entre ambas. Ao mesmo tempo, é possível perceber que na experiência de alguns/as desses/as estudantes, o único contato com os temas se deu a partir das reuniões do grupo.

É importante destacar que dos/as sujeitos/as pesquisados/as, apenas 11%, ou seja, 3 alunos/as, citaram as aulas de determinadas disciplinas como sendo um espaço promovido

pelos professores propício à discussão dos temas. Ainda assim, os discursos deixam claro que foram discussões pontuais, com pouco aprofundamento teórico.

Em muitas falas, a categoria “Encontro sobre Diversidade” apareceu atrelada à categoria “GDE”, como sendo uma atividade entrelaçada à outra. Dos vários discursos relatados, um especificamente chamou a atenção e cabe, portanto, um destaque aqui: “*Em sala, de forma irônica, um professor fez piada, dizendo que o diretor geral, depois de uma fala sua em um encontro sobre diversidade, iria mudar o sexo.*”. Atentemos para a gravidade desse relato. Vejamos bem: um/a estudante afirmou que em sua trajetória acadêmica no IFCE *campus* Crato ouviu de um professor, durante uma aula, destarte, perante toda uma classe de estudantes, que o diretor geral do *campus* iria “mudar de sexo” por ter feito uma fala (provavelmente de abertura oficial do evento, como é praxe a gestão máxima fazer) em um evento que tem como um dos objetivos pautar a discussão de gênero e sexualidade, entre outros temas relevantes.

A atitude desse professor evidencia o que Foucault (2015) denominou de “dispositivo de sexualidade”, que tem a ver com a questão da historicidade do sexo e com os dispositivos disciplinadores dos/as sujeitos/as. A história da sexualidade, segundo o autor, se fez com base na produção de discursos de verdades sobre o sexo, estabelecendo o “certo”, o “errado”, o “padrão”, o “normal” e o “anormal”. De acordo com o Foucault (2015):

Desde o século XVI, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história [...] A sexualidade foi definida como sendo, “por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização; um campo de significações a decifrar; um lugar de processos ocultos por mecanismos específicos (FOUCAULT, 2015, p. 76-77).

Quando o professor, diante de sua turma, faz piada de um evento institucional que se propõe a estabelecer diálogos e compreensões a respeito de temas tão cruciais para a mitigação de atos discriminatórios, referindo-se ao diretor em tom pejorativo, aludindo à temática da diversidade sexual e de gênero, o que está em ação, além do descaso do referido professor, é justamente o “dispositivo da sexualidade”. Ou seja, o discurso da imposição, do enquadramento que institui e destitui identidades, que dita práticas aceitáveis e não-aceitáveis, que valida e invalida comportamentos e práticas, mas que sobretudo fabrica representações e autorrepresentações, que reivindica padrões de conduta e valores considerados normais ou anormais.

Muito provavelmente tal professor se considera um exemplo de homem a ser seguido, pois deve se ver como representante legítimo do que é considerado correto e padrão na sociedade e, por conseguinte, está longe de cruzar, ou ao menos se aproximar, das fronteiras que norteiam a sexualidade desviante, fora do que é tido como padrão normal. Dessa forma, para não se misturar aos “anormais” prefere manter-se longe e estabelecer uma relação de negação. E como na hierarquia da relação entre professor e estudante, ele ocupa o espaço e a voz de poder, além de desprestigiar o evento, ainda faz piada do diretor-geral que se aproxima da perigosa e temida fronteira. De acordo com Foucault (2015), o nome que podemos dar a esse tipo de comportamento é “relação negativa”. Esse tipo de relação ocorre quando nas discussões sobre sexualidade:

O poder jamais estabelece relação que não seja de modo negativo: rejeição, exclusão, recusa, barragem ou, ainda, ocultação e mascaramento. O poder não “pode” nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras. Seus efeitos tomam a forma geral do limite e da lacuna (FOUCAULT, 2015, p. 91. Grifos nossos).

Devemos sempre buscar compreender as sutilezas apresentadas pelos discursos, isso porque eles comunicam o dito e o não-dito, quer dizer, o que está por trás do dito, nas entrelinhas. E o que esse professor fez senão excluir, rejeitar, barrar e recusar a proposta de se refletir sobre o que estava em pauta por ocasião do evento sobre diversidade? Sua atitude revelou descontinuidade e desinteresse, além de completa desinformação, tornando-o, de fato, nessa situação, um sujeito limitado e promotor de falhas e lacunas, na medida em que quis anular, sarcasticamente, a importância do evento e desmerecer o mérito da direção-geral em apoiar a sua realização.

Diferente desse docente, o grupo de alunos/as pesquisados neste trabalho, ao serem inquiridos pela pergunta: *Você acredita que esses temas devem ser debatidos/trabalhados na escola? Por quê?*, 100% dos/as estudantes responderam que “sim”, conforme ilustra o gráfico 20. As razões que ilustram essa unanimidade na resposta estão expressas no quadro 4, a seguir, e foram elencadas a partir de três categorias: 1- **Escola deve ser lugar de formação social, disseminação e construção de conhecimentos para além das disciplinas básicas**; 2- **Escola é um local propício para o combate à homofobia e a mitigação de preconceitos e discriminações** e 3- **Escola deve ser espaço de acolhimento e disseminação do respeito às diversidades**. Os discursos que exemplificam cada categoria são apenas algumas das várias falas que apareceram no questionário. Optamos por expor somente alguns exemplos, a fim de embasar e referenciar as categorias elaboradas para análise dos dados.

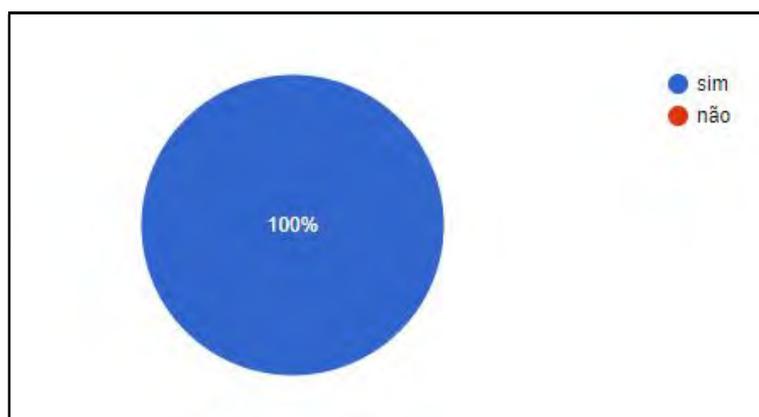


Gráfico 20: Os temas “gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual” devem ser trabalhados na escola?

Fonte: Autora, 2021.

Quadro 4: Por que esses temas devem ser debatidos na escola?

Categoria: Escola deve ser lugar de formação social, disseminação e construção de conhecimentos para além das disciplinas básicas
“Porque tem muitas pessoas que não entendem a diferença entre gênero, sexualidade, etc, e esses temas acabam sendo uma porta para aquisição de conhecimentos a respeito desses assuntos.”
“Como a própria palavra ‘preconceito’ já diz, os LGBT’s são julgados por conceitos predeterminados e que só através da educação tais conceitos podem ser quebrados.”
“Porque informação constrói conhecimento. Quando a escola debate diversidade sexual está possibilitando a compreensão e desconstrução de ideias na maioria das vezes errôneas e preconceituosas.”
“A escola não nos prepara só para a faculdade, mas também para a sociedade, lá temos contato com a diversidade desde muito novo, várias culturas, etnias, jeitos... e lá é também o principal palco do bullying. Discutir esses assuntos é importante para aquisição de conhecimento e preparação para conviver em sociedade sem cometer bullying.”
Categoria: Escola é um local propício para o combate à homofobia e a mitigação de preconceitos e discriminações
“Porque a escola pode auxiliar na aceitação, evitando assim a homofobia.”
“Para combater o preconceito e mostrar à comunidade escolar que devemos respeito a todos, independente de orientação sexual.”
“A homofobia, o racismo, o machismo e o sexismo também está presente nas escolas. O machismo é alimentado em todos os ambientes, mas a escola é onde passamos grande parte da nossa juventude, então, se começar a se combater esses preconceitos desde cedo nas escolas, vários problemas como o feminicídio, homofobia, transfobia, racismo... nós só temos a ganhar, pois a educação é a solução para todos esses problemas.”
“Porque uma conversa aberta é capaz de desconstruir ideias erradas e criar um ambiente de paz entre as pessoas.”
Categoria: Escola deve ser espaço de acolhimento e disseminação do respeito às diversidades
“A escola é local de construção do cidadão e deve ser um local acolhedor para todos.”
“A escola deveria investir no debate desses temas para se evitar preconceitos e até mesmo ajudar os jovens que estão se descobrindo e passando por momentos difíceis.”
“Porque é um lugar que forma pessoas para a vida e formar pessoas sem essa ignorância é aprender a respeitar todas as diferenças. É muito importante.”
“Para gerar respeito e compreensão da diversidade.”

Fonte: Autora, 2021.

A categoria “Escola deve ser lugar de formação social, disseminação e construção de conhecimentos para além das disciplinas básicas” foi composta por falas que relatam o anseio dos/as discentes em ver a escola como um ambiente que desenvolve uma educação para a diversidade, com base na construção e disseminação de conhecimentos numa perspectiva sociocrítica ou histórico-social.

Já a categoria “Escola é um local propício para o combate à homofobia e a mitigação de preconceitos e discriminações” foi elaborada a partir dos relatos que apontam a existência de discriminação e a necessidade de se ter ações efetivas de combate à discriminação por homofobia no ambiente escolar. Por fim, a categoria “Escola deve ser espaço de acolhimento e disseminação do respeito às diversidades” se embasou nos discursos que reivindicam a

escola como um ambiente de construção de laços afetivos e, portanto, deve ser um local acolhedor e onde se promove o respeito às individualidades e coletividades.

A próxima pergunta do questionário indagava a seguinte questão: *Você conhece algum trabalho (evento, grupo, projeto, disciplina etc) do IFCE campus Crato que seja realizado no sentido de superar e dirimir as situações de conflitos e o preconceito contra a diversidade sexual? (Fale sobre o que você conhece)*. O gráfico 21 mostra que 78% dos/as discentes responderam que conhecem “apenas o GDE”; 11% afirmaram o “GDE e o Encontro sobre Diversidade”; 7% citaram o trabalho do “GDE e de Alguns/as professores/as”, e 4% referiram o trabalho do “GDE e da Psicóloga do *campus*”.

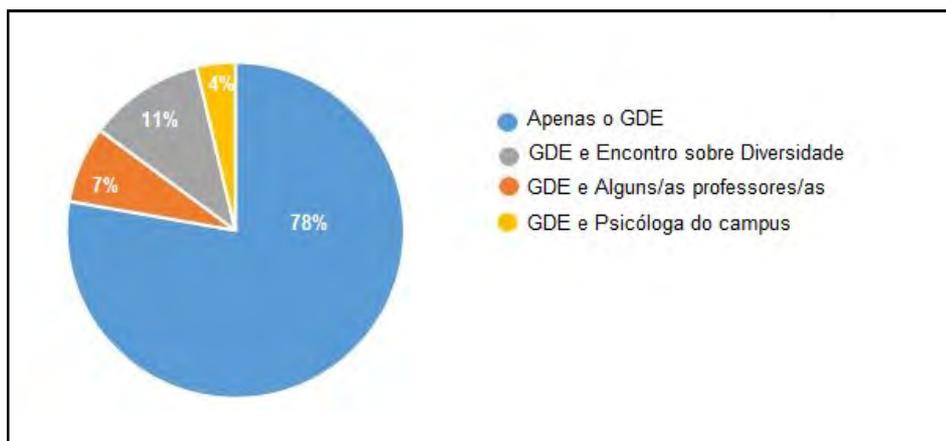


Gráfico 21: Conhecimento/ciência sobre trabalho realizado no *campus* para superar e dirimir situações de conflitos e preconceitos

Fonte: Autora, 2021.

Vale ressaltar que 100% do grupo estudado citou o GDE como referência de trabalho existente no *campus* no sentido de superar conflitos e preconceitos dentro do ambiente escolar. Ressalte-se, ainda, que mais de um quarto dos estudantes (78%) afirmaram ter conhecimento “apenas” do trabalho do GDE. Esse dado é muito relevante, pois evidencia a omissão da instituição perante os conflitos provocados por discriminação por orientação sexual. Explicita também a tentativa de silenciamento ou apagamento dos/as dissidentes sexuais e de gênero que transitam no *campus*, o que leva à segregação dessa parte do alunado.

Para Louro (2013), a promoção do debate sobre questões de gênero e diversidade sexual cumpre uma função primordial na educação. No entanto, tão relevante ou até mais importante do que a escuta e atenção sobre o que se é dito e colocado em pauta a respeito das dissidências sexuais e de gênero, é perceber aquilo que não é dito sobre esses sujeitos, ou seja, atentar-se para o não dito, aquilo que é silenciado (LOURO, 2013). Segundo a autora:

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada por alguns de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos (LOURO, 2013, p. 71-72).

No *campus* Crato esse silenciamento provoca consequências graves, haja vista a quantidade de infortúnios e situações humilhantes que já acometeram os/as estudantes homossexuais. Cito como exemplos de algumas dessas situações: xingamentos, ofensas, perseguições de servidores/as denunciando “mal comportamento” de aluno/a X e Y, expulsão de aluno da residência estudantil por “indisciplina”, processo judicial na esfera cível contra aluna homossexual que reclamou e requereu melhor atendimento junto ao setor de “Orientação Educacional”, entre outros episódios agravantes.

Todavia, esse silenciamento tem sido, paulatinamente, superado pela existência do GDE, que tem se consolidado, desde a sua criação, como um espaço de socialização, acolhimento, formação e construção de conhecimentos acerca dos temas relacionados. O quadro 5 apresenta alguns discursos trazidos pelos/as estudantes pesquisados, os quais destacam e validam o trabalho desenvolvido pelo GDE como uma importante referência no processo de ensino-aprendizagem desses/as discentes.

Quadro 5: Discursos de estudantes que validam e referenciam o GDE como importante espaço de acolhimento, reflexão, ação e aprendizagens

“Conheço apenas o GDE, que aborda o tema e acolhe a comunidade LGBT.”
“O GDE é um grupo que faz um trabalho com os alunos, mostrando a importância da aceitação e respeito e passando conhecimentos sobre esses temas.”
“GDE, grupo de acolhimento e apoio onde nos sentimos à vontade de ser como realmente somos.”
“Apenas o GDE, onde pessoas de todas as orientações sexuais, identidade de gênero, religião etc, se juntam para discutir temas sobre a diversidade na atualidade.”
“O grupo de estudos sobre gênero e diversidade na escola trouxe um grande avanço na questão de atender e debater sobre como devemos agir quando nos submetemos a passar pelo preconceito, ajuda a entender mais um pouco sobre a gente mesmo, e é onde nos sentimos mais livres e confortáveis ao conversar com pessoas que estão dispostas a nos ajudar interiormente.”
“O Encontro sobre Diversidade que é realizado anualmente e começou com o GDE, pra mim é um evento maravilhoso e de extrema importância pra instituição. Foi uma experiência incrível para mim.”
“O Grupo de Gênero e Diversidade ajuda com debates e momentos de reflexão sobre: sexualidade, religiões, sociedade etc. Muito importante para ajudar os alunos a saber respeitar os outros e ter um olhar mais crítico.”
“Acredito que só tenha o grupo do GDE, onde você pode falar sobre tudo que você passa na escola e contar com o apoio de todos que participam do grupo.”
“O GDE debate sobre todos os assuntos que envolvem diversidade sexual, preconceito, machismo e etc.”

Fonte: Autora, 2021.

Para a análise da pergunta seguinte que questionava: *Na sua opinião, qual deve ser o papel da escola diante da diversidade sexual?* condensamos as respostas em cinco categorias elaboradas para traduzir o que pensam os/as estudantes sobre o papel que a escola deve desempenhar perante a diversidade sexual: 1- **Acolher e respeitar os/as discentes**; 2- **Abordar o tema em sala de aula de modo a fortalecer a ideia de uma escola sem opressões**; 3- **Fortalecer os grupos de estudos e outras iniciativas já existentes e ampliar a promoção de eventos direcionados a toda a comunidade escolar**; 4- **Priorizar e investir na formação dos/as professores/as e técnicos/as para que estes estabeleçam melhores relações com estudantes LGBTI+ e** 5- **Trabalhar na perspectiva inclusiva, com vistas a**

evitar a evasão de estudantes LGBTI+. O gráfico 22 revela como as respostas foram agrupadas:

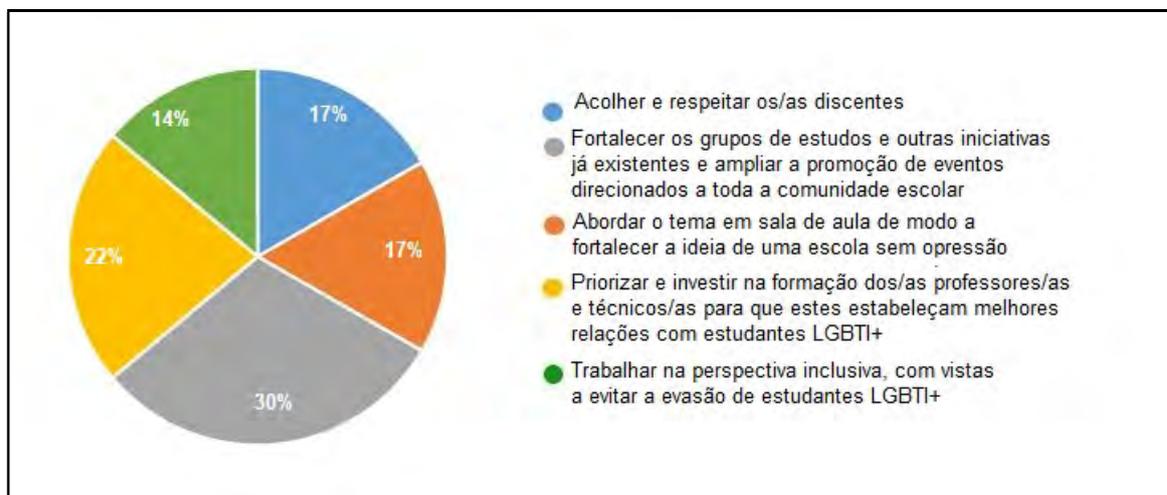


Gráfico 22: O papel da escola diante da diversidade sexual na visão dos/as estudantes

Fonte: Autora, 2021.

De acordo com o gráfico, 17% dos/as estudantes afirmaram que frente à diversidade sexual o papel da escola deve ser “acolher e respeitar o corpo discente”; 30% asseguraram que o melhor é “fortalecer os grupos e iniciativas já existentes, ampliando a realização de eventos direcionados a toda a escola”; outros 17% disseram que é “abordar o tema em sala de aula de forma que se construa uma escola sem opressões”; 22% responderam que é “priorizar e investir na formação dos/as professores/as e técnicos para que estes possam se relacionar melhor com os/as LGBTI+”, e 14% afirmaram que é papel da escola “trabalhar numa perspectiva de inclusão para evitar a evasão dos/as estudantes LGBTI+”.

3.2.3 Seção 3 – Concepções dos/as estudantes sobre temas relacionados às dissidências sexuais e de gênero formuladas a partir das rodas de conversa e atividades realizadas no GDE

Nesta Seção analisamos somente uma indagação do questionário, a qual foi elaborada de forma aberta, desdobrando-se em cinco perguntas. O objetivo dessa questão foi identificar, por meio dos discursos e concepções dos/as estudantes, se o GDE contribuiu de alguma forma para o entendimento dos temas relacionados. Assim sendo, a questão foi formulada da seguinte maneira: *Responda, de acordo com a sua compreensão, as seguintes perguntas: a) O que você entende por gênero? b) O que é sexualidade? c) O que é diversidade sexual? d) O que é orientação sexual? e) O que é homofobia?*. As respostas dessas questões foram analisadas e dispostas em diferentes categorias, conforme os gráficos abaixo.



Gráfico 23: Compreensão dos/as estudantes sobre GÊNERO

Fonte: Autora, 2021.

No gráfico 23, o qual demonstra a compreensão dos/as discentes em relação ao conceito de gênero, percebemos, pelas respostas obtidas, que há uma aproximação de sentido nas três primeiras categorias descritas (“Forma como você se reconhece e se expressa na sociedade”; “Gênero e sexo são a mesma categoria sociocultural e tem a ver com aquilo que se caracteriza como feminino ou masculino”, e “Categoria de análise sociocultural que explica as desigualdades sociais entre homens e mulheres”), o que nos permite afirmar que o entendimento da maioria dos/as estudantes condiz com os achados dos estudos e pesquisas mais atuais divulgados a respeito do tema. A quarta categoria (“Gênero e sexo são categorias socioculturais diferentes: gênero é uma construção social e sexo é uma determinação biológica”) se opõe à segunda, a qual descreve que gênero e sexo tratam de um mesmo elemento analítico.

Sobre isso, é necessário explicar que as concepções sobre gênero “diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (LOURO, 2013, p. 27).

Nesse sentido, para entender o porquê de gênero e sexo terem sido tratados como categorias distintas, ou seja, gênero compreendido como uma construção social, enquanto sexo um determinante ou um fator biológico, é válido mencionar a razão dos primeiros movimentos feministas, ainda no final do século XIX e início do século XX, terem feito essa distinção. A ideia era dar visibilidade ao caráter essencialista que concebiam mulheres e homens com base em condicionantes sociais e culturais produzidos a partir de características puramente biológicas.

Historicamente, a mulher, tida como um ser frágil, doce, ingênua, sensível, pouco inteligente e que precisa de proteção, herdou o lugar da inferioridade, da submissão e da subalternidade na sociedade em relação ao homem. Por sua vez, o homem, construído a partir de uma lógica discursiva embasada no machismo e no patriarcalismo, em que ele é o suprasumo do prestígio, da inteligência, do poder, da virilidade, da habilidade e da força, foi historicamente concebido como um ser superior à mulher.

É justamente para refletir sobre esses condicionantes sociais e para questionar a essencialidade do ser homem e do ser mulher que gênero e sexo são vistos, inicialmente, como elementos distintos, pois assim seria mais fácil entender como e a partir de que perspectivas os papéis sociais eram atribuídos aos homens e às mulheres. Araújo (2020, p.32) afirma que “por essa perspectiva, gênero engloba as relações existentes entre homens e mulheres, ou melhor, aquilo que se construiu sobre homens e mulheres, no percorrer do tempo, baseando-se em suas características biológicas”. De acordo com Louro (2013):

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2013, p.25-26).

Já a ideia de sexo também ser uma construção social nasce basicamente a partir da releitura e da crítica às primeiras ondas do feminismo que enxergavam a mulher como um ser universal, sem considerar as diversas interseções socioculturais pelas quais as mulheres são atravessadas. É com a teoria queer, nos anos 1980, a partir de reflexões realizadas por Butler (2016) que sexo e gênero são colocados como sendo, ambos, construções sociais, sem negar, evidentemente, as diferenças biológicas dos corpos sexuados. Refletindo sobre o pretensão caráter imutável do sexo e sobre a concepção de gênero, Butler (2016) nos diz:

O que é, afinal, o “sexo”? É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais “fatos” para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado; tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como pré-discursivo, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2016, p. 26-27).

Vê-se que, para a filósofa, o sexo e o gênero são resultantes de narrativas e discursos produzidos pelo regime de poder-saber, especialmente, da ciência. Pensando com base nessa ótica, faz todo sentido considerar que tanto um quanto outro não são se constituem de forma neutra, ao contrário, se inserem no campo de ação da cultura.

Assim sendo, embora o gráfico registre divergência no entendimento dos/as estudantes em relação ao que significa gênero, todos eles apresentaram compreensões condizentes com os estudos pertinentes aos assunto.

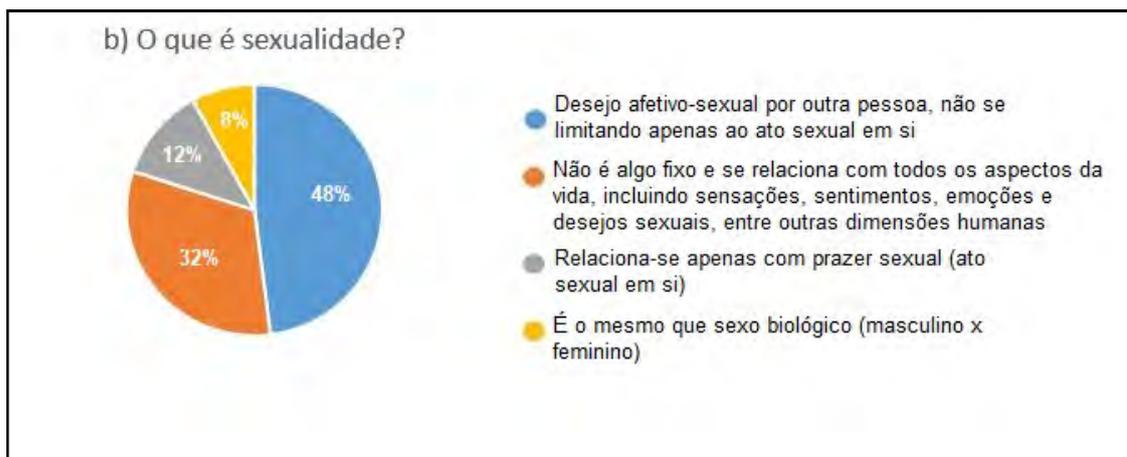


Gráfico 24: Compreensão dos/as estudantes sobre SEXUALIDADE

Fonte: Autora, 2021.

De acordo com o gráfico 24, no que se refere à sexualidade, 48% dos/as estudantes concebem a sexualidade como “desejo afetivo-sexual por outra pessoa, não se limitando ao ato sexual em si” e 32% consideram que “não é algo fixo e se relaciona com todos os aspectos da vida”, somando um total de 80% do corpo discente que apresentou entendimentos coerentes em relação ao conceito de sexualidade.

Do restante dos/as alunos/as, 12% acreditam que “sexualidade se relaciona apenas com prazer sexual e o ato sexual em si” e 8% pensam que “sexualidade é o mesmo que sexo biológico”, perfazendo um total de 20% do alunado que possui compreensões equivocadas a respeito do tema.

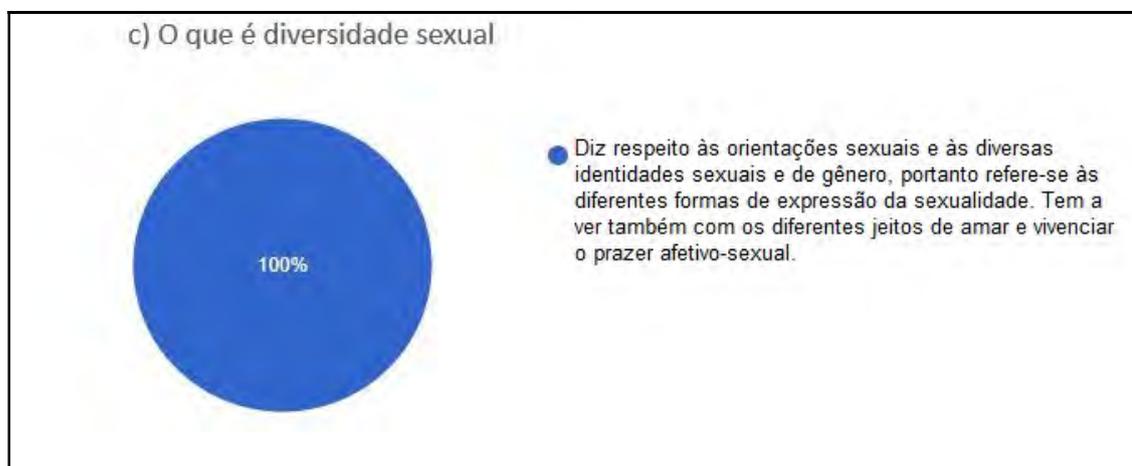


Gráfico 25: Compreensão dos/as estudantes sobre DIVERSIDADE SEXUAL

Fonte: Autora, 2021.

O gráfico 25 mostra que 100% dos/as discentes compreendem que diversidade sexual diz respeito às orientações sexuais e às diversas identidades sexuais e de gênero. Além disso, refere-se às diferentes formas de expressão da sexualidade, tendo a ver também com os diferentes jeitos de amar e vivenciar o prazer afetivo-sexual.



Gráfico 26: Compreensão dos/as estudantes sobre ORIENTAÇÃO SEXUAL

Fonte: Autora, 2021.

No tocante à orientação sexual, o gráfico 26 revela que 80% do corpo discente compreende que esse é um tema que tem a ver com para quem, por qual(is) gênero(s), o indivíduo orienta, ou seja, direciona o seu desejo afetivo-sexual e se sente atraído. Não obstante, 20% do alunado considera que orientação sexual é a forma como o/a sujeito/a se vê e se expressa perante a sociedade. Esses dados revelam que essa percentagem do alunado confunde o conceito de orientação sexual com gênero e identidade de gênero.

Segundo Bortolini (2008, p.10), o conceito de orientação sexual significa “a atração, o desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outras”. Podemos mencionar as três orientações sexuais comumente mais conhecidas: heterossexualidade, que designa quem sente atração pelo gênero oposto; homossexualidade, que designa quem sente atração pelo mesmo gênero, e a bissexualidade, que nomeia quem sente atração por ambos os gêneros. Evidente que essas orientações não abarcam todas as possibilidades contidas na diversidade humana (BORTOLINI, 2008, p. 11).

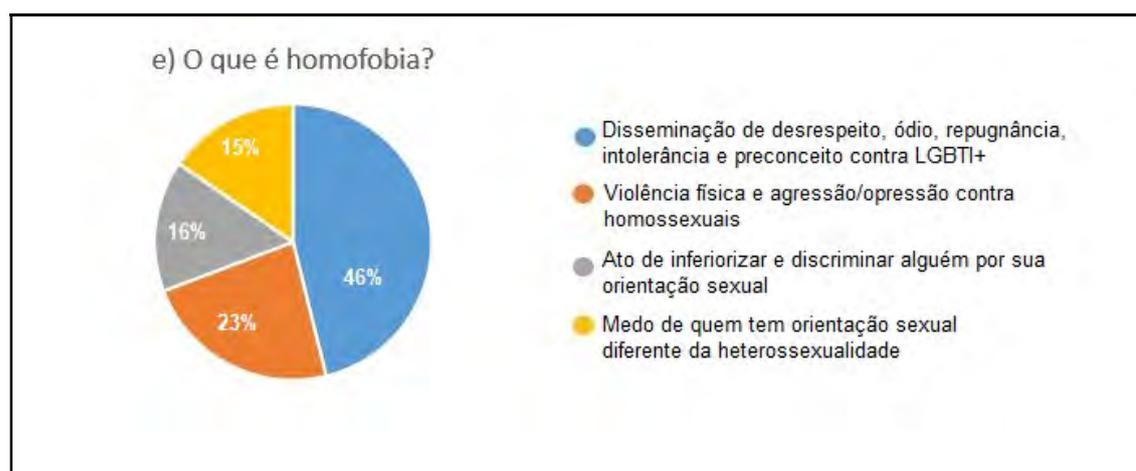


Gráfico 27: Compreensão dos/as estudantes sobre HOMOFOBIA/LGBTI+FOBIA

Fonte: Autora, 2021.

No que se refere à compreensão da homofobia/LGBTI+fobia, apesar do gráfico 27 apresentar uma variedade de categorias discursivas como respostas, nota-se a prevalência da homofobia como a “disseminação de desrespeito, ódio, repugnância, intolerância e preconceito contra LGBTI+”, sendo este entendimento citado por 46% dos/as estudantes pesquisados/as. 23% do corpo discente afirmou tratar-se de “violência física e

agressão/opressão contra homossexuais”, o que nos leva a inferir que essa parte dos/as estudantes associa o termo homofobia à palavra homossexual, talvez pela presença do prefixo grego “homo”, que significa igual, em ambas as expressões. É possível inferir, ainda, que essa parte dos/as pesquisados/as esteja mais familiarizada com designações específicas para cada público: homofobia relacionada à violência contra homossexuais (gays); lesbofobia relacionada à violência contra lésbicas; bifobia, contra bissexuais; transfobia, contra pessoas trans, e assim por diante.

O gráfico mostra também que 16% dos discentes consideram a homofobia como um fenômeno que descreve o “ato de inferiorizar e discriminar alguém por sua orientação sexual”, enquanto outros 15% descreveram a homofobia como o “medo de quem tem orientação sexual diferente da heterossexualidade”. Em que pese as múltiplas respostas, os dados atestam que o conjunto dos/as estudantes pesquisados compreendem bem o fenômeno complexo que é a homofobia em nosso país.

Criado, provavelmente, em 1972 e popularizado no final da década de 1990, a expressão homofobia foi usada inicialmente para referir o medo que os/as heterossexuais sentiam em estarem na presença de homossexuais. Essa concepção, entretanto, sofreu vários questionamentos e ressignificações no decorrer dos anos, passando, pouco a pouco, a denominar situações de preconceito, violência (verbal, psicológica e física) e discriminação contra pessoas LGBTI+, entre outras acepções (BORRILLO, 2016).

Segundo Borrillo (2016), nós vivemos sob o sistema do heterossexismo e da heteronormatividade, ou seja, um regime de sociedade que se organiza a partir do tratamento realizado com base na segregação e exclusão daqueles que estão fora do enquadramento heterossexual. Esse sistema relacional dá sustentação à homofobia existente no seio da sociedade. Por sua vez, a homofobia atinge todos os indivíduos dissidentes da ordem sexual e de gênero:

A divisão do gênero [que costuma ser pensado dentro de uma lógica e estrutura binária] e o desejo (hétero) sexual funcionam, de preferência, como um dispositivo de reprodução da ordem social [...]. A homofobia torna-se, assim, a guardiã das fronteiras tanto sexuais (hétero/homo), quanto de gênero (masculino/feminino). Eis porque os homossexuais deixaram de ser as únicas vítimas da violência homofóbica, que acaba visando, igualmente, todos aqueles que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais dotadas de forte personalidade, homens heterossexuais delicados ou que manifestem sensibilidade... (BORRILLO, 2016, p. 16. Grifo nosso).

A próxima Seção trará a caracterização das relações sociais presentes no IFCE *campus* Crato.

3.2.4 Seção 4 – Caracterização das relações presentes na escola a partir das experiências e narrativas dos/as estudantes

Os gráficos, quadros e tabelas a seguir representam as experiências e discursos dos/as estudantes pesquisados/as quanto à forma como as relações sociais são estabelecidas e percebidas dentro do *campus* Crato.



Gráfico 28: Percepção dos/as estudantes sobre a qualificação e preparo técnico dos/as servidores/as do IFCE *campus* Crato para lidar com as temáticas de gênero e sexualidade
 Fonte: Autora, 2021.

Quando perguntados se *consideram que todo o corpo docente e técnico do campus Crato está qualificado para trabalhar os temas relacionados às questões de gênero e sexualidade*, o gráfico 28 aponta que 100% dos/as discentes responderam que “não, nem todos os professores e técnicos estão qualificados para trabalhar esses temas na escola”.

O quadro abaixo apresenta algumas experiências citadas pelos/as estudantes, as quais fundamentam e justificam a resposta negativa à pergunta:

Quadro 6: Discursos que revelam a experiência dos/as estudantes no IFCE *campus* Crato

<p>“Um professor x, de grande influência no campus, já fez várias piadas homofóbicas, assim como também já falou algumas frases preconceituosas.”</p>
<p>“O fato de professores e técnicos ouvirem ‘brincadeiras’ e não interferirem, achando que realmente é apenas uma ‘brincadeira’.”</p>
<p>“Quando um professor faz piada em sala de aula sobre mudança de sexo, ele não mede como é doloroso para uma pessoa trans se entender e se aceitar. Isso não é assunto para piada. Da mesma forma, quando alguns tratam da violência doméstica, naturalizando a agressão. Não é normal a mulher sofrer agressão.”</p>
<p>“Casos LGBTfóbicos são muitas vezes abafados e as vítimas sofrem punições como se tivessem sido as agressoras.”</p>
<p>“Existem técnicos que soltam piadas e olham estranho para casais homossexuais.”</p>
<p>“No instituto eu tinha muitos amigos homossexuais e eles muitas vezes sofriam preconceito e a instituição nunca abria os olhos para eles, raramente davam visibilidade às suas denúncias. Os alunos heterossexuais sempre usavam apelidos degradantes com eles. E acredito que até servidores com orientação sexual diferente devem ter sofrido coisas parecidas que foram “abafadas” pelos responsáveis do instituto. Houve também um caso na ocupação do IF na qual eu participei. Nós estudantes que estávamos ocupando, colocamos uma bandeira LGBT no lugar da bandeira do IFCE [leia-se: “lugar onde se hasteia a bandeira do IFCE”], como forma de protesto, e com isso o chefe da segurança chegou alcoolizado na nossa ocupação e queria agredir estudantes por causa da bandeira, ele se sentiu ofendido, e inclusive</p>

gritou ofensas contra a gente; então o diretor do instituto foi lá e levou o chefe da segurança embora e como sempre, abafou o caso.” [grifo nosso]
“Piadinhas de má fé vindas de professores, técnicos e alunos.”
“Os técnicos não estão preparados para trabalhar esses temas e nem para conviver com pessoas da comunidade, pois há falta de formação e construção social.”
“Alguns professores e técnicos não sabem nada sobre esses temas e muitas vezes não querem saber. Muitos são machistas em níveis extremos. O preconceito está entranhado neles e eles não fazem questão nenhuma de mudar.”
“Tem-se um campus omissivo, que de certa forma compactua com o preconceito e discriminação quando tem uma maioria de professores e técnicos que fecham os olhos para os casos de homofobia dentro do campus. Os técnicos e professores que abraçam a causa encontram grandes dificuldades, grande enfrentamento, tendo em vista que o campus é predominantemente machista, o que culmina e favorece a disseminação do preconceito com toda a diversidade existente.”
“Eu já fui tratada como homem trans de forma irônica por um servidor, porque eu não performo feminilidade. Já precisei de ajuda de servidores e eles se negaram a ajudar, alegando que uma pessoa como eu tem que estar acostumada com o preconceito.”
“Apesar de vermos todos os dias a luta contra o preconceito dentro do nosso campus, vemos ainda uma dificuldade de alguns servidores aceitarem que o campus tem uma grande diversidade. Exemplo disso é que na nossa praça um casal de hétero pode ficar à vontade e um casal homossexual logo é advertido, podendo levar punições mais sérias.”

Fonte: Autora, 2021.

As experiências trazidas pelos/as estudantes indicam que há o reconhecimento de que existe um debate, ou uma “luta” diária, por parte de alguns servidores no combate às diversas formas de homofobia/LGBTI+fobia dentro do *campus*, mas que ainda assim o que predomina no interior das relações estabelecidas na escola são as facetas reveladas da discriminação homofóbica/LGBTI+fóbica.

De acordo com Borrillo (2016), a homofobia também é “um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo, mas pode também assumir formas mais brutais” (BORRILLO, 2016, p. 16). Em suas falas, vários/as estudantes citaram as “piadas” em tom vulgar ou “de brincadeira” proferidas por professores/as e técnicos/as e usadas para referirem a comunidade LGBTI+, configurando, claramente, exemplos de ridicularização do indivíduo, conforme aponta Borrillo (2016).

Além disso, a homofobia/LGBTI+fobia presente no *campus* Crato pode, de fato, assumir formas mais brutais, como sugerem os discursos dos/as discentes que descreveram o “abafamento” ou a omissão da instituição em episódios envolvendo situações homofóbicas/LGBTI+fóbicas, em que as vítimas é que foram culpabilizadas em vez dos/as seus/suas agressores/as.

As próximas cinco (5) perguntas do questionário foram questões do tipo aberta e tiveram por objetivo investigar as percepções preponderantes dos/as estudantes participantes da pesquisa a respeito das relações estabelecidas com o público LGBTI+ dentro do IFCE *campus* Crato. Para proceder a análise, elaboramos categorias para cada pergunta e

agrupamos os dados encontrados de acordo com a frequência que essas categorias apareceram nas respostas dadas pelo grupo pesquisado.

Esse trabalho foi realizado em cada pergunta cujos resultados foram dispostos em tabelas, visando a melhor leitura e compreensão dos achados. Vale ressaltar que, aqui, frequência refere-se à constância que a categoria aparece nas respostas dos/as estudantes. Nesse sentido, utilizaremos as expressões “frequência simples” (número de vezes que a categoria foi identificada) e “frequência percentual” (equivalência percentual da frequência simples).

A tabela abaixo trata da percepção que os/as alunos/as têm a respeito da forma como os/as discentes LGBTI+ são tratados/as pelos professores/as dentro do *campus* Crato.

Tabela 1: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados/as pelos/as professores/as no IFCE *campus* Crato?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Bem, com respeito e cordialidade	9	32%
De forma desrespeitosa, com preconceito e/ou piadas homofóbicas	9	32%
Estudantes indisciplinados, baderneiros e/ou desinteressados	4	14%
Indiferença e invisibilidade	3	11%
Não sabe responder	3	11%
Total	28	100%

Fonte: Autora, 2021.

A tabela 1 apresenta cinco categorias elaboradas a partir da interpretação crítica e qualitativa das respostas encontradas no questionário para a pergunta: *Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados/as pelos/as professores/as no IFCE campus Crato?*

As categorias que mais prevaleceram nas respostas foram as que os/as estudantes afirmaram ter conhecimento de que discentes LGBTI+ são tratados pelos professores “Bem, com respeito e cordialidade” e “De forma desrespeitosa, com preconceito e/ou piadas homofóbicas”, ambas com frequência de 32%. Por serem categorias com sentido praticamente opostos, podemos inferir que esses dados especificamente refletem as experiências individuais dos/as participantes da pesquisa e não necessariamente o conjunto da comunidade de estudantes LGBTI+ do *campus*.

A categoria “Estudantes indisciplinados, baderneiros e/ou desinteressados” aparece com frequência de 14% nas respostas e refletem a visão que os/as pesquisados/as possuem do modo como estudantes LGBTI+ são tratados pelo corpo docente.

A categoria “Indiferença e invisibilidade” refletiu o tratamento percebido em relação à comunidade LGBTI+, que é como se esses estudantes fossem invisíveis para os/as professores/as, aparecendo em 11% da totalidade das respostas.

Igualmente com 11% de frequência nas respostas está a categoria “Não sabe responder”, que abrange os/as participantes que declararam não ter informações a respeito da pergunta.

Tabela 2: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos/as técnicos-administrativos no IFCE campus Crato?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Bem, com respeito e cordialidade	11	34%
Alguns tratam com indiferença e evitam até o contato	6	19%
De forma desrespeitosa, com preconceito e/ou piadas homofóbicas	4	13%
Poucos acolhem os estudantes LGBTI+	3	9%
Não levam a sério denúncias de homofobia	2	6%
Estudantes indisciplinados, baderneiros e/ou desinteressados	1	3%
Não sabe responder	5	16%
Total	32	100%

Fonte: Autora, 2021.

A tabela 2 traz sete categorias que agruparam as respostas dadas à pergunta: *Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos/as técnicos-administrativos no IFCE campus Crato?*

A categoria “Bem, com respeito e cordialidade” contabilizou 34% de frequência nas respostas encontradas e indica o maior percentual em relação à forma de tratamento dada pelo corpo técnico-administrativo aos/às estudantes LGBTI+.

Por outro lado, a categoria “Alguns tratam com indiferença e evitam até o contato” apareceu com uma frequência de 19% no montante das respostas, demonstrando um elevado índice de incidência de casos de discriminação por parte dos/as técnicos/as da instituição, os quais até mesmo evitam o contato direto com a comunidade de estudantes dissidentes sexuais e de gênero.

Totalizando 13% de frequência nas respostas, a categoria “De forma desrespeitosa, com preconceito e/ou piadas homofóbicas” indica que, além daqueles/as técnicos/as que discriminam de forma velada, evitando contato com os/as alunos/as LGBTI+, existem também os/as que expõem abertamente um tratamento vergonhoso que podemos caracterizar como comportamento homofóbico/LGBTI+fóbico em relação à essa parcela do corpo discente.

A categoria “Poucos acolhem os estudantes LGBTI+” aparece apenas em 9% das respostas dos/as participantes, o que indica que a instituição deveria investir na formação continuada do seu corpo técnico, tendo por finalidade o aprimoramento das relações de trabalho, com vistas à promoção de uma educação mais inclusiva, menos segregadora e com respeito às diversidades.

Já a categoria “Não levam a sério denúncias de homofobia” contabilizou 6% de frequência nas respostas, denotando insatisfação dos/as estudantes em relação à forma como os/as técnicos reagem a casos de homofobia/LGBTI+fobia na escola.

A categoria “Estudantes indisciplinados, baderneiros e/ou desinteressados” apareceu em 3% das respostas, compreendendo a visão dos/as estudantes sobre o modo como a comunidade LGBTI+ é tratada pelo corpo técnico da instituição. Comparativamente ao corpo docente, que apareceu com frequência de 14%, nota-se que, apesar do elevado índice discriminatório por parte dos/as técnicos, estes/as não possuem a percepção de que alunos/as LGBTI+ são indisciplinados, baderneiros e desinteressados, o que denota, portanto, o reconhecimento das capacidades e habilidades desse alunado.

Outro elemento que importa destacar é que, costumeiramente, ocorre na sociedade (e na escola não é diferente), a associação de pessoas LGBTI+ a características depreciativas, como as que foram identificadas nesta categoria, o que nos leva a inferir que provavelmente pelo fato de haver maior proximidade e contato entre professores e estudantes, os/as alunos/as sintam e percebam que são mais identificados como baderneiros, indisciplinados e desinteressados pelo corpo docente e menos pelo corpo técnico.

A categoria “Não sabe responder” contabilizou 16% de frequência nas respostas, compreendendo os/as participantes que declararam não ter informações a respeito da pergunta, o que evidencia que há, de fato, uma menor proximidade entre técnicos e estudantes.

Tabela 3: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelo Núcleo Gestor (Direção geral, Direção de ensino, Coordenadores de cursos e Chefias de departamentos como o DAE, a Secretaria e o Setor Pedagógico) do IFCE *campus* Crato?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Bem, com respeito e cordialidade	10	35%
Discriminação velada (olhares atravessados, omissão, indiferença, desrespeito) e não levam a sério denúncias de homofobia	13	45%
Contradição entre discurso e prática	3	10%
Não sabe responder	3	10%
Total	29	100%

Fonte: Autora, 2021.

A tabela 3 expõe quatro categorias encontradas nas respostas dadas à pergunta: *Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelo Núcleo Gestor (Direção geral, Direção de ensino, Coordenadores de cursos e Chefias de departamentos como o DAE, Secretaria e Setor Pedagógico) do IFCE campus Crato?*

A categoria “Bem, com respeito e cordialidade” refletiu a percepção dos/as discentes em relação ao tratamento dado pelo núcleo gestor do *campus* à comunidade de estudantes LGBTI+, totalizando 35% de frequência no conjunto das respostas.

Com maior frequência, porém, a categoria “Discriminação velada (olhares atravessados, omissão, indiferença, desrespeito) e não levam a sério denúncias de homofobia” contabilizou 45% das respostas. Ao analisar as informações contidas nas respostas, observamos que há relatos de discriminação velada praticada por diretores e chefes de departamentos nos relatos que os alunos fizeram de situações vivenciadas e vistas por eles/as em que o suporte de acolhimento e apoio parte apenas de alguns/mas profissionais lotados/as nesses departamentos, quando se esperava a mesma atitude das chefias e diretores.

Isso fica exemplificado no seguinte relato: “O núcleo gestor só lembra dos alunos quando há algum empecilho institucional para ser resolvido ou quando há eleição pra diretor. Somente o pessoal do DAE [Departamento de Assuntos Estudantis], do Setor Pedagógico e alguns Coordenadores de Curso lembram dos alunos, e, sendo assim, os alunos que são gay, lésbicas, bissexuais ou trans, ficam subjugados (grifo nosso)”. Outro relato que corrobora com essa categoria é o seguinte: “A Direção geral tem um diretor surdo para os alunos LGBTs, conservador, claramente sem nenhum preparo para lidar com casos de homofobia/LGBTI+fobia. É um lugar onde uma denúncia de LGBTI+fobia é orientada por funcionários a ficar ‘debaixo do tapete’.”

A categoria “Contradição entre discurso e prática” apareceu com frequência de 10% nas respostas, denotando a percepção de que o núcleo gestor acolhe no discurso, mas efetivamente há carência de ações no combate à homofobia/LGBTI+fobia e promoção da cidadania LGBTI+ provenientes das direções e chefias da instituição.

Por fim, a categoria “Não sabe responder” contabilizou 10% de frequência nas respostas, compreendendo os/as participantes que declararam não ter informações a respeito da pergunta.

Tabela 4: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos demais alunos/as dentro do IFCE *campus* Crato?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
De forma desrespeitosa, com piadas homofóbicas, xingamentos e olhares de repreensão	23	57%
Bem, com respeito e cordialidade	9	22%
Com indiferença e invisibilidade	5	13%
Desvairados e promíscuos	2	5%
Baderneiros, desinteressados e pouco inteligentes	1	3%
Total	40	100%

Fonte: Autora, 2021.

A tabela 4 mostra cinco categorias elaboradas para agrupar as respostas dadas à pergunta: *Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos demais alunos/as dentro do IFCE campus Crato?*

Com 57% de frequência nas respostas, a categoria “De forma desrespeitosa, com piadas homofóbicas, xingamentos e olhares de repreensão” revelou a forma como os/as demais discentes tratam os/as estudantes LGBTI+.

A categoria “Bem, com respeito e cordialidade” apareceu com 22% de frequência nas respostas, revelando a percepção dos/as estudantes pesquisados em relação ao tratamento dos colegas em relação à comunidade LGBTI+.

A categoria “Com indiferença e invisibilidade”, que reuniu os dados que refletiram o sentimento que os estudantes pesquisados percebem quanto ao trato dos/as colegas em relação aos/às discentes LGBTI+, contabilizou 13% de frequência nas respostas.

Já a categoria “Desvairados e promíscuos” apareceu em 5% do total das respostas. Essa categoria compreendeu a ideia de que os/as alunos/as heterossexuais têm medo e demonstram incômodo em estarem próximos a estudantes homossexuais, pois pensam que poderão ser, a qualquer momento, atacados/assediados pelos/as homossexuais. Essa compreensão equivocada em relação à homossexualidade corrobora o estereótipo prevalente no senso comum de que todo homossexual é dado à promiscuidade.

Finalmente, a categoria “Baderneiros, desinteressados e pouco inteligentes” apareceu em 3% de frequência nas respostas. Os/as estudantes pesquisados/as relataram haver, entre estudantes heterossexuais, uma ideia que associa alunos/as homossexuais à falta de cognição e/ou pouca intelectualidade. Essa ideia não está presente na percepção que eles/as possuem sobre o modo como a comunidade LGBTI+ é tratada pelos demais segmentos da comunidade escolar.

Tabela 5: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “Na sua percepção, quais os profissionais e/ou setores do IFCE *campus* Crato que mais apoiam e trabalham no sentido de estabelecer uma cultura de respeito às diversidades? (OBS: não citar nomes de profissionais, apenas os cargos e/ou setores de atuação).”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Assistentes de alunos / Assistência estudantil	23	32%
Assistentes sociais / Serviço social	19	26%
Profissionais do Setor Pedagógico	15	21%
Profissionais do Setor de Saúde e Psicologia	7	10%
Professores de Artes, Filosofia e História	4	5%
Profissionais da Comunicação	2	3%
Funcionários terceirizados / Serviços de limpeza e manutenção	2	3%
Total	72	100%

Fonte: Autora, 2021.

A tabela 5 apresenta sete categorias encontradas nas respostas dadas à pergunta: *Na sua percepção, quais os profissionais e/ou setores do IFCE campus Crato que mais apoiam e trabalham no sentido de estabelecer uma cultura de respeito às diversidades? (OBS: não citar nomes de profissionais, apenas os cargos e/ou setores de atuação).*

A categoria “Assistentes de alunos / Assistência estudantil” contabilizou uma frequência de 32% nas respostas.

Já a categoria “Assistentes sociais / Serviço social” apareceu com 26%.

Por sua vez, a categoria “Profissionais do Setor Pedagógico” apareceu com 21% de frequência.

“Profissionais do Setor de Saúde e Psicologia” foi a categoria que contabilizou 10% das respostas.

A categoria “Professores de Artes, Filosofia e História” totalizou 5% de frequência nas respostas.

E por fim, as categorias “Profissionais da Comunicação” e “Funcionários terceirizados / Serviços de limpeza e manutenção” contabilizaram, cada uma, 3% de frequência nas respostas.

A próxima questão solicitava que os/as participantes da pesquisa analisassem qual das alternativas listadas como situações sofridas por estudantes LGBTI+ dentro da escola é a que mais ocorre dentro do *campus* Crato. O gráfico abaixo ilustra os achados:

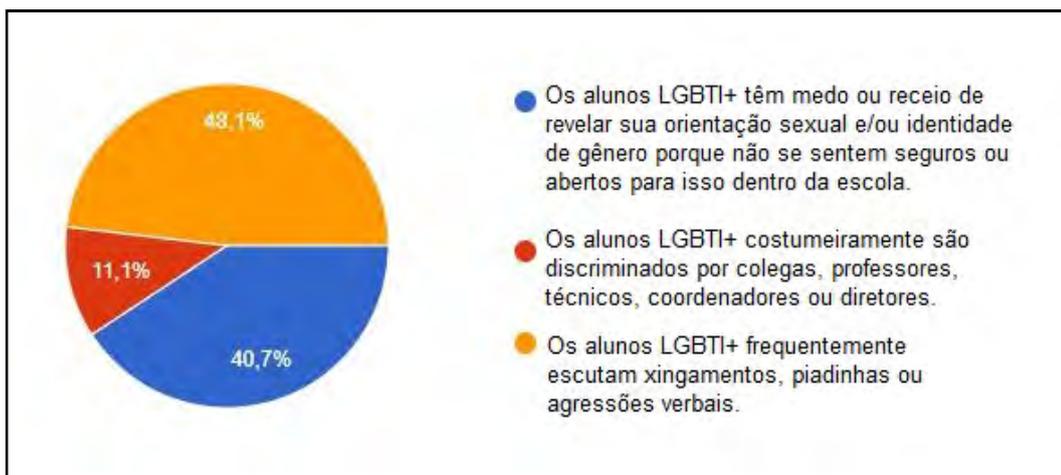


Gráfico 29: Percepção dos/as estudantes sobre as situações que os/as discentes LGBTI+ mais sofrem dentro do IFCE *campus* Crato

Fonte: Autora, 2021.

O gráfico 29 apresenta as respostas dadas para a pergunta: *Analisando o IFCE campus Crato como um todo, das situações relacionadas, qual é a que os/as estudantes LGBTI+ mais sofrem dentro do ambiente escolar?*

Esse gráfico aponta que 48,1% dos/as estudantes pesquisados/as afirmaram que “os alunos LGBTI+ frequentemente escutam xingamentos, piadinhas ou agressões verbais”; 40,7% disseram que “os alunos LGBTI+ têm medo ou receio de revelar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero porque não se sentem seguros ou abertos para isso dentro da escola”, e 11,1% relataram que “os alunos LGBTI+ costumemente são discriminados por colegas, professores, técnicos, coordenadores ou diretores”.

3.2.5 Seção 5 – Impactos do GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) na experiência formativa dos/as estudantes

Esta Seção tem por finalidade cumprir com o objetivo geral da pesquisa, ou seja, analisar os impactos do Projeto GDE para os/as discentes participantes do grupo. Para tanto o questionário dispôs duas perguntas com essa intenção. O gráfico e tabela a seguir apresentam os resultados da investigação.

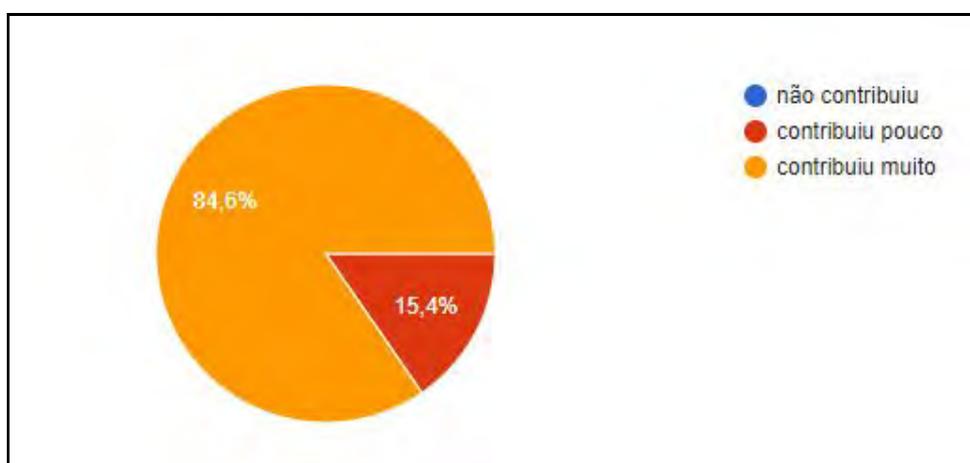


Gráfico 30: Contribuição do GDE na mudança de perspectiva dos/as estudantes em relação aos temas trabalhados pelo grupo

Fonte: Autora, 2021.

Diante da pergunta: *Em que medida o GDE contribuiu para uma mudança de perspectiva em relação aos temas trabalhados pelo grupo? (Fale sobre sua experiência)*, 84,6% dos/as estudantes afirmaram que o grupo “contribuiu muito”; 15,4% disseram que “contribuiu pouco”, e nenhum participante relatou que não houve contribuição.

O gráfico 30 apresenta a percepção dos/as discentes sobre a contribuição do Projeto GDE na sua formação social e acadêmica. Em termos quantitativos, a maioria dos/as pesquisados avaliou que os trabalhos desenvolvidos pelo projeto “contribui muito” para a sua formação, bem como provocou impactos no sentido de haver a mudança de perspectiva diante dos assuntos tratados. Isso pode ser constatado nos seguintes relatos:

Estudante A: *“Mudou tudo porque até então eu tinha muitos pensamentos preconceituosos, via tudo com um olhar extremamente diferente, mas com a participação no grupo comecei a estudar, a me aprofundar nos assuntos e entender que certas coisas que eu considerava erradas na verdade eram só padrões impostos, que devem ser quebrados. Aprendi a respeitar as diferenças. Ajudou também a me descobrir e entender tudo aquilo que estava acontecendo comigo.”*

Estudante B: *“O GDE me fez entender a importância do debate destes temas e de como a educação transforma. Eu entrei no GDE cheia de dúvidas e ainda de preconceitos e saí uma pessoa mais tolerante e respeitadora da diversidade, hoje eu não consigo ver o mundo sem a cor da diferença. A diferença não é um erro, na verdade é a certeza de que o mundo e as pessoas podem ser maravilhosas sem serem iguais.”*

Estudante C: *“Todos os debates geram reflexões acerca dos temas e isso nos faz pensar nos atos diários.”*

Estudante D: *“Os temas que trabalhávamos eram sempre importantes e tudo que era passado para nós se mostrava da maneira mais esclarecedora possível, nunca existiu nenhum tipo de pré-conceito dentro do grupo e desde o começo o grupo [as reuniões] sempre foi feito com muito carinho e por pessoas muito afetuosas, foi muito importante pra minha vida acadêmica e pra minha formação como pessoa.”* (grifo nosso).

Notadamente, tanto o gráfico quanto as experiências expostas revelam que os/as estudantes reconhecem o trabalho realizado pelo GDE e compreendem a importância de a escola abordar temas relacionados a questão de gênero e sexualidade. Há a valorização explícita do GDE como um espaço promotor de educação, reflexão e transformação individual e coletiva.

Observamos que mesmo os 15,4% que aparece no gráfico como “contribuiu pouco” configura-se em uma avaliação positiva do projeto, uma vez que nos relatos dos/as participantes que marcaram essa opção é possível verificar que eles se referiram ao fato de o grupo não abranger maior número de estudantes, e em razão disso, avaliaram como pouca a contribuição do GDE para os/as discentes. Podemos constatar isso através dos seguintes relatos:

Estudante E: *“O grupo ainda não atinge os alunos em geral, pois a maioria ainda pensa que é um assunto bobo.”*

Estudante F: *“Mesmo sendo aberto para todas as pessoas, infelizmente, só as pessoas que já são desse meio [LGBT] frequentam.”* (grifo nosso).

Estudante G: *“Contribuiu pouco pois a informação não chega a muitos, mas de qualquer forma é um bom avanço.”*

É possível inferir, por meio dos discursos acima, que os/as participantes reconhecem a contribuição do GDE em suas trajetórias individuais, mas que, todavia, o grupo não consegue atingir uma maior quantidade de alunos/as. Esse dado indica, portanto, um desafio a ser superado pelo projeto.

A fala do/a estudante F nos chamou a atenção, especialmente, porque reflete uma noção presente no IFCE *campus* Crato, que é justamente a ideia de que só quem participa do

Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE) são os/as alunos/as desviados do padrão, quer dizer, “os viado” / “as bicha”, “as sapatão” e “as trans”. Essa ideia circula entre os três segmentos da escola (estudantes, professores/as e técnicos/as), sobretudo, entre o corpo técnico e docente. De acordo com Louro (2013):

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2013, p. 45-46).

Assim sendo, embora o GDE seja um espaço aberto para a participação de todas as pessoas, independente da orientação sexual, cor, religião ou outra diferença, há um pensamento generalizado de que quem se interessa e se reúne para discutir tais assuntos é porque busca um desvio ou é excêntrico/a por natureza.

No entanto, a proposta de projetos educacionais como o GDE abre a possibilidade de discussão, dinamizando o ambiente escolar e garantindo maior envolvimento dos/as estudantes, ampliando a sua formação integral. A escola, nesse sentido, é vista como um lugar primordial para a ressignificação de conceitos e o estímulo de novas práticas, a partir do cultivo do pensamento crítico e o desenvolvimento de uma consciência voltada para a educação emancipadora (ADORNO, 1995).

A próxima pergunta do questionário foi do tipo aberta e teve por objetivo investigar o que significou/significa a participação no GDE. Para proceder a análise, elaboramos três categorias que refletem a frequência dos dados mais encontrados nas respostas dos/as estudantes.

Tabela 6: Frequências simples e percentuais das categorias referentes à pergunta: “O que significou (ou significa) a participação no GDE – Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola?”

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA SIMPLES	FREQUÊNCIA PERCENTUAL
Espaço para construção de conhecimento, autoaceitação, superação de preconceitos e desenvolvimento das relações interpessoais	16	43%
Espaço de acolhimento, respeito e construção de novas amizades	12	33%
Espaço para compreensão da diversidade existente na sociedade e lugar de promoção da igualdade e do respeito às diferenças	9	24%
Total	37	100%

Fonte: Autora, 2021.

A tabela 6 apresenta as categorias criadas a partir das respostas dadas para a pergunta: *O que significou (ou significa) a participação no GDE – Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola?*

A categoria “Espaço para construção de conhecimento, autoaceitação, superação de preconceitos e desenvolvimento das relações interpessoais” foi a que teve maior frequência, totalizando 43% das respostas.

A categoria “Espaço de acolhimento, respeito e construção de novas amizades” obteve 33% de frequência nos achados.

E por fim, a categoria “Espaço para compreensão da diversidade existente na sociedade e lugar de promoção da igualdade e do respeito às diferenças” apareceu com frequência de 24% no total das respostas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, sobretudo, a partir de 2013/2014, vimos o Brasil tornar-se, gradativamente, um palco aberto propício à disseminação de teorias conspiratórias, *fakenews*, negação da ciência, revisionismo histórico, aumento do fundamentalismo religioso, tudo isso alinhado a um reacionarismo extremo que tem desembocado em uma crescente disposição ao autoritarismo e à barbárie.

Essa disposição se intensificou com a eleição do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Vale ressaltar que este governo foi eleito com base na divulgação de diversas *fakenews*, entre elas, a famosa “ideologia de gênero” cuja concepção, alegava o candidato e seus adeptos, tem a ver com a ideia de que a escola teria se tornado um local estratégico para a imposição de uma agenda global contra as bases fundantes da família tradicional brasileira (pai, mãe e filhos/as), sendo implementada por comunistas, com o intuito de subverter a natureza humana e o ideal cristão. Para tanto, os professores seriam os principais protagonistas dessa agenda, os quais estariam trabalhando na “erotização precoce das crianças” e instigando os/as alunos/as a se interessarem por assuntos como homossexualidade, questões de gênero, aborto, pedofilia, entre outros (JUNQUEIRA, 2019).

Aterrorizados pelo perigo que se instalara no Brasil durante os governos do PT – afirmava o então candidato (e agora ainda afirma o atual presidente) – era preciso um chefe de poder que se colocasse contra a “ideologia de gênero” e que fosse um defensor da família, da moral e dos bons costumes.

Bolsonaro foi eleito. E as ameaças e ataques à educação brasileira e aos/as educadores/as do país, que já eram pujantes antes de sua eleição, tornaram-se ainda mais rotineiras e pertencentes a um quadro de completo descaso com a educação brasileira, haja vista o nível e as ações dos ministros nomeados para comandar uma das áreas mais cruciais para o desenvolvimento do Brasil.

O filósofo Theodor Adorno, que fez parte do nosso arcabouço teórico para o embasamento e a realização desta pesquisa, conceitua a barbárie como sendo um arsenal de elementos que levam aos extremismos exarcebados que se concretizam por meio de preconceitos delirantes, opressões, tortura, violência e genocídio. Ele considera que a principal arma contra a barbárie é justamente a promoção de uma educação emancipadora, capaz de despertar o pensamento e a consciência críticos, a fim de que a tendência ao autoritarismo não se reproduza e nem se perpetue nas estruturas e instituições sociais (ADORNO, 1995).

Como educadora que sou, acredito que o processo de transformação da sociedade perpassa, necessariamente, por três elementos fundamentais: educação, empatia e política. Na lida de nossa profissão, esses três itens andam *pari passu*; e se existe um lugar que deve primariamente se contrapor à barbárie e servir como um espaço de construção de conhecimentos, cultivo do pensamento crítico e que se pautar por uma agenda de resistência frente a investidas autoritárias, esse lugar é a educação. Uma educação verdadeiramente emancipadora, que permita a escola ser um ambiente plural, democrático, inclusivo e laico.

Foi com base nessa visão de educação e motivada pelo contexto educacional e político que atravessa nossa realidade que me propus a realizar uma pesquisa de natureza exploratória, a partir de um estudo de caso. O objeto desse estudo foi o Projeto Educativo GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) desenvolvido, desde 2015, no IFCE *campus* Crato.

Utilizei como suporte teórico a Teoria Crítica, com ênfase nos pensamentos de Adorno (1995), além de me basear também em autores/as do Pós-estruturalismo e da perspectiva Queer, com destaque para Butler (2016), Foucault (2015), Louro (2013; 2016) e Bento

(2017), entre outros. A Teoria Crítica também foi utilizada como método para análise dos dados coletados nesta pesquisa.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar os impactos do projeto GDE para a formação dos/as estudantes participantes do grupo. Os objetivos específicos foram: 1) investigar o que pensam os/as estudantes participantes do GDE a respeito do debate sobre diversidade sexual no IFCE *campus* Crato; 2) caracterizar as relações presentes na escola no âmbito da diversidade sexual a partir das narrativas dos/as estudantes participantes do GDE, e 3) identificar desafios e possibilidades que potencializem o debate sobre diversidade sexual no âmbito da escola, com base na visão dos/as estudantes participantes do GDE.

A respeito dos resultados da pesquisa, o estudo demonstrou que quem mais frequenta (ou frequentou) o GDE são estudantes advindos dos cursos técnico em agropecuária e técnico em informática do ensino médio e do curso superior de zootecnia. Constatou-se a presença apenas de 3 alunos de outros cursos (subsequente em agropecuária e sistemas de informações). A maior parte dos/as participantes eram maiores de idade, possuíam religiões, orientações sexuais e identidades de gênero e sexual diversas, o que confere um *status* de grande representatividade ao GDE.

Verificou-se, através dos discursos e relatos apresentados pelos/as estudantes, que eles/as demonstraram ter aprendido vários conceitos relacionados a gênero e sexualidade e que essa aprendizagem decorreu da participação nas atividades promovidas pelo GDE, o que denota a relevância da existência desse grupo de estudos no IFCE *campus* Crato. Entretanto, notou-se também que apesar de a maioria dos/as alunos/as evidenciarem tais conhecimentos, alguns/as apresentaram certo grau de confusão entre alguns temas. Por exemplo, uma porcentagem de discentes demonstraram não ter clareza ou confundirem temas como “sexo”, “sexualidade”, “identidade de gênero” e “identidade sexual”.

A pesquisa constatou que a homofobia/LGBTI+fobia está presente na escola em um grau bastante elevado e que se encontra em todos os segmentos da comunidade. Apurou, ainda, que a maioria dos setores e profissionais da instituição não estão preparados/as ou qualificados/as para desenvolverem um trabalho de promoção de igualdade e respeito às diferenças, o que indica a necessidade de o *campus* Crato elaborar e executar uma política de formação continuada sobre esses temas, destinada ao aperfeiçoamento do trabalho e das relações que seus servidores/as estabelecem junto aos/às estudantes.

É importante frisar que a existência do GDE, assim como o Encontro sobre Diversidade, desenvolvidos em um ambiente escolar ainda tão marcado por homofobia/LGBTI+fobia e preconceitos diversos, são resultados do esforço individual de algumas servidoras. Esses espaços funcionam como instrumentos de resistência frente às opressões, discriminações e tentativas de silenciamento impetradas por pessoas que ocupam instâncias e hierarquias institucionais, as quais deveriam ser as primeiras a se posicionar na promoção do respeito às diferenças e no combate à homofobia/LGBTI+fobia e às desigualdades.

No entanto, embora haja, nos principais documentos que regem a instituição, indicativos para que os *campi* do IFCE promovam o debate sobre gênero e diversidade sexual, a exemplo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2019-2023), do Regulamento da Organização Didática (ROD) e do Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFCE, há, no *campus* Crato, uma evidente falta de apoio ou de vontade institucional em patrocinar a ampliação e o aprimoramento das discussões, além de tentativas de desestímulo e descontinuidade das atividades do GDE e do Encontro sobre Diversidade.

Os resultados mostram que a totalidade dos/as alunos/as, ou seja, 100% do público pesquisado acredita que temas relacionados à sexualidade e gênero são importantes serem debatidos na escola e que é dever desta promover espaços de discussão a respeito.

Por meio da realização desta pesquisa foi possível averiguar que no IFCE *campus* Crato os/as estudantes se sentem mais apoiados/as pelos/as profissionais da Assistência Estudantil (assistentes de alunos, assistentes sociais, psicóloga, médica, enfermeiras e dentistas), do Setor Pedagógico, do Setor de Comunicação, Professores de artes, filosofia e história e por alguns funcionários terceirizados.

Diante do fato de o Brasil ser considerado um dos países mais violentos para as mulheres e o que mais comete crimes contra a população LGBTI+ e da educação pública estar na mira dos ataques de políticos e religiosos fundamentalistas e reacionários, os resultados deste estudo confirmam a necessidade de se promover, cada vez mais, o debate sobre sexualidade e questões de gênero, as quais estão diretamente relacionadas à violência doméstica, exploração sexual infantil, pedofilia, machismo, misoginia, entre outros.

Com essa pesquisa, foi possível constatar que o IFCE *campus* Crato possui muitas barreiras a serem derrubadas quando o assunto é respeito e valorização dos/as dissidentes sexuais e de gênero no ambiente escolar, haja vista os elevados índices de discriminação por orientação sexual ou por questões de gênero. Todavia, ao mesmo tempo, a instituição possui também algumas potencialidades que precisam ser melhor observadas e incentivadas e que podem auxiliar na construção de uma política institucional efetiva de combate à homofobia/LGBTI+fobia e às desigualdades entre homens e mulheres.

Entre essas potencialidades constatou-se o trabalho desenvolvido pelo GDE e o evento que ocorre anualmente denominado Encontro sobre Diversidade. De acordo com os/as discentes pesquisados/as esses são espaços que possibilitam a abordagem crítica de temas como gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual, culminando na efetivação de uma educação emancipadora, inclusiva e democrática.

Em relação às contribuições do GDE na formação dos/as discentes, verificou-se que o grupo cumpre os propósitos a que se propõe e ocupa um lugar de destaque entre os/as estudantes participantes do projeto, os quais o consideram um importante espaço para construção de conhecimentos, desenvolvimento das relações interpessoais, autoaceitação e superação de preconceitos.

Por fim, diante dos achados desta pesquisa, considero ter alcançado êxito no cumprimento dos objetivos a que me propus investigar. Evidente que este estudo não tem pretensão de esgotar a matéria, pelo contrário, entendo que mais estudos e pesquisas devam ser realizados no sentido de se ampliar o debate sobre sexualidade e gênero no âmbito da escola.

5 REFERÊNCIAS

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

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Organizado por Virginia Helena Ferreira da Costa. Tradução: Virginia Helena Ferreira da Costa, Francisco López Toledo Corrêa e Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ARAÚJO, Rosiléa Agostinha de. [et al]. **Em tempos de pós-verdade: desconstruindo “ideologia de gênero” e “marxismo cultural”**. In: *Corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama*. Organizadores: Iran Ferreira de Melo e Natanael Duarte de Azevedo. Campina Grande: Realize eventos, 2020. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/e-book-iv-desfazendo-genero>> Acesso em: 30 abr. 2021.

ARAÚJO, Rosiléa Agostinha de. [et al]. **Políticas Públicas em gênero e sexualidade na educação e conservadorismo no contexto político brasileiro**. In: *As Metas Preconizadas para a Educação e a Pesquisa Integrada às Práticas Atuais 3* [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

ARAÚJO, Rosiléa Agostinha de. **Gênero e diversidade sexual: discursos no curso de licenciatura em geografia**. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Regional do Cariri - URCA, Crato-CE, 2020. Disponível em: <http://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/images/pdfs/disser_lea.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor; HABERMAS, Jürgen. *Textos escolhidos*. (Coleção: Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. 3rd edition. Bristol, CSIE, 2011.

BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Index para a Inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3^a edição. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. Produzido pelo LaPEADE, 2011.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei nº 6583/2013. Cria o **Estatuto da Família**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9629AE9CA7964383C5F160625C224F41.proposicoesWeb2?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013> Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei nº 6583/2013. Cria o **Estatuto da Família**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9629AE9CA7964383C5F160625C224F41.proposicoesWeb2?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013> Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm> Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. **Declara o educador Paulo Freire patrono da Educação Brasileira**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm> Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. 236 p.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o **Programa Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>> Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei nº 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o **Programa Escola sem Partido**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>> Acesso em: 02 abr. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do faascismo. In: SOLANO, Esther (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p, 34-41. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf> Acesso em: 10 mar. 2021.

COLLING, Leandro. Impactos e tretas dos estudos queer. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (Orgs.). **Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento**. Campinas, Sp: Pontes Editores, 2017. p. 33-50.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH, 1948. Documento disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2017.

FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. São Paulo: Summus, 2009.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-Posições**. Faculdade de Educação: UNICAMP. V. 18, n.2 (53) – mai/ago. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>> Acesso em: 22 ago. 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 3 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

FURLANI, Jimena. Educação sexual: possibilidades didáticas. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana V. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Cap. 5, p. 69-70.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILGA World: Lucas Ramon Mendos, Kellyn Botha, Rafael Carrano Lelis, Enrique López de la Peña, Ilia Savelev e Daron Tan, **Homofobia Patrocinada pelo Estado 2020: Atualização da Visão Geral da Legislação Global** (Genebra: ILGA, dezembro de 2020). Disponível em:

<https://ilga.org/state-sponsored-homophobia-report-2020-global-legislation-overview>. Acesso em: 21 jan. 2021.

JUDITH Butler no Brasil - **Quem tem medo de falar sobre gênero?**. Vídeo produzido pela Boitempo. Entrevista realizada por Isabella Marcatti e Kim Doria. Edição de Heleni Andrade. Tradução de Ana Meira e Isabella Barboza. Revisão de André Albert. São Paulo: Boitempo, 2017. (6 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cozmjJpMakM>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JUDITH Butler sofre agressão no Aeroporto de Congonhas. Vídeo disponibilizado no canal da Carta Capital. São Paulo: Carta Capital, 2017. (135 min.), son., color. Descrição: Ao lado da esposa, a filósofa Judith Butler foi perseguida e xingada por um grupo contrário à presença dela no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=urNAs80yUDU>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOURO, Guacira L.; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora); Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva - **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro/ From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, [S.1.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. ISSN 2179-8966. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria Queer. **Revista Florestan: Graduação em Ciências Sociais da UFSCar**, v 1, n. 2, nov. 2014, p. 8-25. Disponível em: http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62/pdf_23 Acesso em: 20 abr. 2021

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa.** – editora Léa Carvalho. 1ª ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia/ José Marcelo Domingos de Oliveira; Luiz Mott.** – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. **Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia/ José Marcelo Domingos de Oliveira; Luiz Mott.** – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020. Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>> Acesso em: 10 fev. 2021.

PDI-IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Fortaleza-CE: IFCE, 2018. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proap/pdi/pdi-2019-23-versao-final.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2021.

PEREIRA, Lorena Kelly Alves; FEITOSA, Teresinha de Sousa. O debate sobre questões de gênero e diversidade sexual como tema transversal na educação brasileira. In: VIANA, Isabel Carvalho [et al.]. **Ensino Transversal: flexibilidade curricular e inovação.** Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 196-210. Disponível em: <<http://cffh.pt/cffh/public/files/e-book-crosscut-2018.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROUGHGARDEN, Joan. **Evolução do gênero e da sexualidade.** Londrina: Editora Planta, 2004.

ROUGHGARDEN, Joan. **Evolution'sRainbow: diversity, gender and sexuality in nature and people.** Berkely: University of California Press, 2004.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer.** Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.**- 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TIBURI, Marcia. **Delírio do poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TIBURI, Marcia. **Delírio do poder: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBTQ na escola.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

URCA, Universidade Regional do Cariri. **Perfil da violência e monitoramento da violência contra a mulher na região do Cariri em 2017, realizado pelo Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da Região do Cariri - Universidade Regional do Cariri - (URCA)**. /Maria de Lourdes Góes Araújo, Grayce Alencar Albuquerque, Lígia Lucena Gonçalves Medina (organizadoras). Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2018. 65 p. Disponível em: <https://www.esp.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/78/2019/05/Caderno-Viol%C3%Aancia-Contra-a-Mulher-Digital.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

WYLLYS, Jean. **O que será: a história de um defensor dos direitos humanos no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

6 APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Pesquisa: Diversidade sexual na escola: a experiência de um projeto educativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Crato

Pesquisadora: Lorena Kelly Alves Pereira

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

A escolha deste tema deve-se ao fato de haver, na sociedade, altos índices de violência contra a mulher e casos de homofobia em decorrência, muitas vezes, da não atuação devida da escola na formação cidadã dos indivíduos, dadas as recentes investidas por parte de alguns governos e grupos religiosos em subtrair ou mesmo eliminar o debate sobre esses temas no âmbito escolar.

Então considerando a escola como principal espaço de formação cultural e social, a pesquisadora entende ser de máxima importância trabalhar temáticas voltadas para as questões de gênero e diversidade sexual dentro do ambiente escolar como forma de disseminar o debate sobre sexualidade, prevenindo, assim, a reprodução de preconceitos contra mulheres e pessoas LGBT.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade Sexual na Escola) para os(as) estudantes participantes do grupo. Além disso, apresenta os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar o que pensam os(as) estudantes participantes do Projeto GDE a respeito do debate sobre diversidade sexual no IFCE campus Crato; 2) Caracterizar as relações presentes na escola no âmbito da diversidade sexual a partir das narrativas dos estudantes participantes do Projeto GDE e 3) Identificar desafios e possibilidades que potencializem o debate sobre diversidade sexual no âmbito da escola, com base na visão dos estudantes participantes do Projeto GDE.

Procedimentos:

Participando do estudo você será convidado(a) a responder um questionário disponibilizado de forma *online*, através da plataforma *google forms*, com perguntas abertas e fechadas, a fim de possibilitar à pesquisadora investigar quais os impactos do Projeto GDE no IFCE campus Crato, a partir das narrativas de quem participa do grupo. O tempo estimado para responder o questionário é entre 10 e 15 minutos. Junto do questionário, será entregue a você uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual deverá ser assinado, refletindo o seu consentimento em participar da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

Haverá risco de grau mínimo, de natureza psicológica, em virtude de desconforto para lembrar informações e responder perguntas do questionário. Entretanto, você não é obrigado a responder aos questionamentos em que se sinta desconfortável e tem liberdade para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bastando para isso, comunicar à pesquisadora.

Benefícios:

Acreditamos que a realização desta pesquisa trará benefícios por possibilitar a promoção de reflexões acerca do debate sobre questões de gênero e diversidade sexual dentro e fora do ambiente escolar, permitindo, assim, maiores esclarecimentos à comunidade do IFCE campus Crato e à sociedade em geral. Neste sentido, sua poderá ajudar na construção de pesquisa séria e relevante para a comunidade como um todo.

Acompanhamento e assistência:

Caso os procedimentos utilizados no estudo causem algum desconforto ou se forem detectadas alterações que necessitem de acompanhamento e assistência, a pesquisadora se responsabiliza pelo encaminhamento da situação às instâncias formais da Assistência Estudantil do IFCE *campus* Crato que dispõe de serviço prestados por profissionais como médica, psicóloga e assistente social, para que possam sanar algum dano sofrido durante a realização da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação. Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o(a) participante será indenizado(a) nos termos da Lei. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada a sua participação.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora LORENA KELLY ALVES PEREIRA, contato (88) 9.9743-1470. Endereço profissional: IFCE/campus Crato. CE-292, 15 - Gisélia Pinheiro, Crato - CE, 63115-500; telefone (88)3586.8170. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs – na Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br. Reitoria do IFCE – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Consentimento livre e esclarecido:

Eu, _____, portador(a) do documento _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Crato-CE, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do participante)

(Assinatura do responsável legal)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora: Lorena Kelly Alves Pereira

(Assinatura da pesquisadora)

Crato, _____ de _____ de _____.

**Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Responsável pelo
Menor**

Caro Responsável/Representante Legal,

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o(a) menor(a) _____, participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada **“Diversidade sexual na escola: a experiência de um projeto educativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Crato”**.

O objetivo geral deste estudo é analisar os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade Sexual na Escola) para os(as) estudantes participantes do grupo. Acreditamos que os resultados dessa pesquisa contribuirão para a promoção de reflexões acerca do debate sobre questões de gênero e diversidade sexual dentro e fora do ambiente escolar, permitindo, assim, maiores esclarecimentos à comunidade do IFCE campus Crato e à sociedade em geral.

A forma de participação consiste em responder a um questionário disponibilizado de forma *online*, através da plataforma *google forms*, com perguntas abertas e fechadas acerca da percepção do(a) estudante sobre sua participação no GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na escola) e sobre como o debate sobre gênero e diversidade ocorre dentro do campus Crato, a fim de possibilitar à pesquisadora investigar quais os impactos do Projeto GDE no IFCE campus Crato. O tempo estimado para responder o questionário é entre 10 e 15 minutos. Antes do envio do questionário ao(à) estudante, a pesquisadora entregará uma via impressa deste Termo ao responsável pelo(a) estudante e colherá sua assinatura, consentindo o(a) estudante em participar da pesquisa, respondendo o questionário online.

O material coletado (respostas do questionário) ficará disponível para sua consulta em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

O nome do participante da pesquisa não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o anonimato. Também, a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os(as) voluntários(as).

Não será cobrado nada e não haverá gastos decorrentes de sua participação. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação do(a) menor.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como mínimo. O(a) participante pode sentir desconforto em responder as perguntas, dificuldade ou desinteresse e, neste caso, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Mesmo assim, caso os procedimentos utilizados no estudo causem algum desconforto ou se forem detectadas alterações que necessitem de acompanhamento e assistência, a pesquisadora se responsabiliza pelo encaminhamento da situação às instâncias formais da Assistência Estudantil do IFCE *campus* Crato que dispõe de serviço prestados por profissionais como médica, psicóloga e assistente social, para que possam sanar algum dano sofrido durante a realização da pesquisa.

Espera-se como benefício da participação que o(a) participante possa refletir acerca do debate sobre questões de gênero e diversidade sexual dentro e fora do ambiente escolar. Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação e colocamo-nos à disposição para mais informações.

Esse termo terá suas páginas rubricadas pela pesquisadora principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora LORENA KELLY ALVES PEREIRA, contato (88) 9.97431470. Endereço profissional: IFCE/campus Crato. CE-292, 15 - Gisélia Pinheiro, Crato - CE, 63115-500; telefone (88) 3586.8170.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que a pesquisadora LORENA KELLY ALVES PEREIRA explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para participação do(a) menor _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o(a) menor participar como voluntário(a) desta pesquisa.

(Assinatura responsável ou representante legal)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora: Lorena Kelly Alves Pereira

(Local) _____, de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice C: Termo de Assentimento para Menor

Título da Pesquisa: Diversidade sexual na escola: a experiência de um projeto educativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Crato

Pesquisadora responsável: Lorena Kelly Alves Pereira

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/campus Crato

Prezado(a) estudante, você está sendo convidado para participar, de forma voluntária, de um estudo. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe. Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade Sexual na Escola) para os(as) estudantes participantes do grupo, a partir de suas próprias narrativas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita por meio de um questionário disponibilizado de forma *online*, através da plataforma *google forms*, com perguntas abertas e fechadas, a fim de possibilitar à pesquisadora investigar quais os impactos do Projeto GDE no IFCE campus Crato, a partir das narrativas de quem participa do grupo. O tempo estimado para responder o questionário é entre 10 e 15 minutos. Antes do envio do questionário a você, a pesquisadora entregará uma via impressa deste Termo de Assentimento e colherá sua assinatura, aceitando participar da pesquisa e responder o questionário online. A aplicação desse questionário como procedimento de pesquisa é considerada segura, mas ainda assim, apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone indicado abaixo. Vale ressaltar que há coisas boas que podem acontecer se decidir participar da pesquisa, como refletir acerca do debate sobre questões de gênero e diversidade sexual dentro e fora do ambiente escolar, contribuindo, assim, na construção de uma pesquisa séria e relevante para a sociedade como um todo. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o nome dos(as) participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, existe a possibilidade de publicarmos os resultados em eventos científicos e/ou revistas. O material coletado (respostas do questionário) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Se você tiver alguma dúvida, poderá nos perguntar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador do documento _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Crato-CE, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora LORENA KELLY ALVES PEREIRA, contato (88) 9.9743-1470. Endereço profissional: IFCE/campus Crato. CE-292, 15 - Gisélia Pinheiro, Crato - CE, 63115-500; telefone (88)3586.8170. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs – na Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br. Reitoria do IFCE – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Apêndice D: Questionário de Pesquisa

DADOS PESSOAIS:

Idade: () 17 () 18 () 19 () 20 () 21 () 22 () 23 () 24 () 25 () 26 () 27 () 28

Curso em que está (ou esteve) matriculado no IFCE campus Crato?

- Ensino Médio Integrado: () Agropecuária () Informática
- Ensino Técnico Subsequente: () Agropecuária
- Ensino Superior: () Zootecnia () Sistemas de Informações

Série / Módulo / Semestre em que frequenta (ou frequentou) o GDE – Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola: () 1º ano () 2º ano () 3º ano () Mód. I – subsequente () Mód. II – subsequente () Mód. III – subsequente () I ao V semestre () VI ao X semestre

Cor/Raça ou Etnia:

- () Negra () Indígena () Branca () Pardo () Não sabe informar

Religião:

- () Católica () Evangélica/Protestante () Espírita () Candomblé () Umbanda () Não tenho religião () Outra – qual?

Sexo biológico:

- () fêmea/feminino () macho/masculino () intersexo

Qual sua identidade de gênero:

- () mulher cis () homem cis () pessoa não-binária ou trans

Qual sua orientação sexual:

- () heterossexualidade () homossexualidade () bissexualidade () outra – qual?

Qual sua identidade sexual:

- () heterossexual () gay () lésbica () bissexual () travesti () transexual () outra – qual?

PERGUNTAS:

1 – Existe preconceito contra homossexuais, travestis e transgêneros dentro do IFCE campus Crato?

2 – A sexualidade dos/as estudantes é vista como um problema na escola?

3 – No IFCE campus Crato, a diversidade sexual é vista e valorizada como um recurso de aprendizagem no convívio com as diferenças?

4 – Na sua trajetória acadêmica dentro do IFCE campus Crato você se lembra de alguma disciplina ou de algum momento em que tenham sido abordados os temas gênero, diversidade sexual, sexualidade e orientação sexual? (Em que momentos? Fale sobre sua experiência).

5 – Responda, de acordo com a sua compreensão, as seguintes perguntas:

- a) O que você entende por gênero?
- b) O que é sexualidade?
- c) O que é diversidade sexual?

- d) O que é orientação sexual?
- e) O que é homofobia?

6 – Você acredita que esses temas devem ser debatidos/trabalhados na escola? Por quê?

7 - Você considera que todos/as os/as professores/as e técnicos/as estão qualificados para trabalhar com esses temas? (A partir da sua experiência no campus, discorra sobre o que você pensa, citando, se possível, exemplos de situações que justifiquem sua resposta).

8 – Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados/as pelos/as professores/as no IFCE campus Crato?

9 – Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos/as técnicos-administrativos no IFCE campus Crato?

10 - Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelo Núcleo Gestor (Direção geral, Direção de ensino, Coordenadores de cursos e Chefias de departamentos como o DAE, Secretaria e Setor Pedagógico) do IFCE campus Crato?

11 - Como os/as estudantes LGBTI+ são tratados pelos demais alunos/as dentro do IFCE campus Crato?

12 - Na sua percepção, quais os profissionais e/ou setores do IFCE campus Crato que mais apoiam e trabalham no sentido de estabelecer uma cultura de respeito às diversidades? (OBS: não citar nomes de profissionais, apenas os cargos e/ou setores de atuação).

13 - Analisando o IFCE campus Crato como um todo, das situações relacionadas, qual é a que os/as estudantes LGBTI+ mais sofrem dentro do ambiente escolar?

() alunos LGBTI+ têm medo ou receio de revelar sua orientação sexual e/ou identidade de gênero porque não se sentem seguros ou abertos para isso dentro da escola.

() alunos LGBTI+ costumam ser discriminados por colegas, professores, técnicos, coordenadores ou diretores.

() alunos LGBTI+ frequentemente escutam xingamentos, piadinhas ou agressões verbais.

14 - De que forma a escola contribui para a existência do preconceito contra pessoas LGBTI+?

() Não contribui.

() Contribui na medida em que não inclui no seu currículo, ou seja, nas suas disciplinas, temas como gênero, sexualidade, diversidade sexual e orientação sexual.

() Contribui na medida em que se omite diante da discriminação e preconceito sofridos por estudantes LGBTI+.

() Contribui quando não qualifica seus professores e técnicos para acolherem estudantes LGBT.

15 - Como um/a professor/a deve proceder diante de um ato de discriminação em sala de aula praticado por um/a estudante contra um/a estudante LGBTI+?

() deve omitir-se diante do fato e não fazer nada, reagindo de forma indiferente.

() deve coibir o ato discriminatório e provocar um debate sobre homofobia, ressaltando a importância do respeito à diversidade sexual.

() deve mostrar-se indiferente e depois repassar o caso para o Setor Pedagógico ou para o Departamento de Assuntos Estudantis.

() deve isentar-se de qualquer reação ou providência, pois sexualidade é um assunto que deve ser tratado apenas pela família do/a estudante.

16 - Você conhece algum trabalho (evento, grupo, projeto, disciplina etc) do IFCE campus Crato que seja realizado no sentido de superar e dirimir as situações de conflitos e o preconceito contra a diversidade sexual? (Fale sobre o que você conhece)

17 - Na sua opinião, qual deve ser o papel da escola diante da diversidade sexual?

18 - O que significou (ou significa) a participação no GDE – Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola?

19 - Em que medida o GDE contribuiu para uma mudança de perspectiva em relação aos temas trabalhados pelo grupo? (Fale sobre sua experiência).

não contribuiu

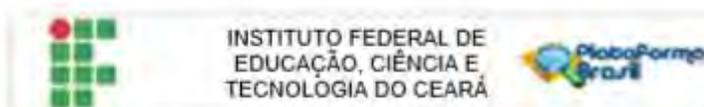
contribuiu pouco

contribuiu muito

Por quê?

7 ANEXOS

Anexo: Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diversidade sexual na escola: a experiência de um projeto educativo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - campus Crato.

Pesquisador: Lorena Kity Alves Pereira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 45167718.0.0000.5500

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.795.869

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O IFCE campus Crato, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional, tem a missão de "produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de questões integralmente da formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando sua total inserção social, política, cultural e ética" (PDI, 2013, p. 22). Trata-se de um estudo de caso, com apoio da pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa. Seu objetivo principal é analisar os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade Sexual na Escola) sobre os(as) estudantes participantes do grupo. O instrumento para a coleta de dados será um questionário composto por perguntas abertas e fechadas sobre a percepção do(a) estudante sobre o debate acerca das questões de gênero e diversidade sexual no campus e sobre sua participação no GDE. A análise dos dados será feita a partir dos pressupostos da Teoria Crítica. Os resultados esperados são: 1) identificação do pensamento corrente dos estudantes participantes do grupo a respeito do debate sobre diversidade sexual no IFCE campus Crato; 2) caracterização das relações de gênero e sobre diversidade sexual presentes na escola a partir das narrativas dos estudantes e 3) identificação dos desafios e possibilidades que potencializam ações de fomento sobre essas questões no interior da escola.

METODOLOGIA

Endereço: Rua João Pessoa, nº 4708
Bairro: Santa Amélia
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-2332 **E-mail:** cep@ifce.edu.br

Formulário CEP

A pesquisa bibliográfica, como em todo projeto, é de máxima importância e se fará presente durante todo o percurso do trabalho.

Esta pesquisa adotará como procedimento metodológico o estudo de caso de cunho descritivo-analítico, em uma abordagem qualitativa. Além disso, trata-se de uma pesquisa fundamentalmente bibliográfica. De acordo com Gil (2002):

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos (GIL, 2002, p. 54). Assim sendo, utilizaremos como objeto neste estudo de caso o GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola) por entendermos que esse grupo produz relevantes resultados em sua atuação e, por conta disso, possui a significância e a representatividade necessárias para a realização desta pesquisa. Para Severino (2007, p. 121), "o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências". Atualmente é frequente a utilização do estudo de caso no âmbito das ciências sociais, especialmente na área de educação. Esse procedimento visa diferentes propósitos, desde expor situações de vida real, descrever determinados contextos, conservar o caráter contário e a unicidade própria do objeto estudado, bem como formular hipóteses e desenvolver análises que possam fazer analogias com outros realidades (GIL, 2002).

Farão parte desta pesquisa estudantes do IFCE, com faixa etária entre 17 e 28 anos de idade. Como critérios de inclusão, terão parte desse estudo os(as) discentes que fizeram ou fazem parte do Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Serão excluídos(as) os(as) estudantes que nunca participaram de nenhuma atividade do grupo e os que estiverem sob condições físicas ou mentais para responder os questionários.

Para a coleta de dados utilizaremos um questionário disponibilizado de forma online, através da plataforma google forms, com perguntas abertas e fechadas, que será proposto a todos(as) os(as) participantes do grupo. O tempo estimado para responder o questionário é entre 10 e 15 minutos. Os dados coletados serão analisados de acordo com os pressos da Teoria Crítica que descarta a geração de conhecimentos a partir de teoria tradicional. Para tanto, serão realizadas análises das discursões produzidas pelos estudantes no momento em que responderam ao questionário. A adoção da lógica da Teoria Crítica não considera interesses de outros se não o do próprio discurso que se encontra nos argumentos apresentados nos dados da coleta.



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Anexo 4 (GDE-03)

Após término dessas etapas, realizaremos a análise e interpretação dos dados com base na Teoria Crítica conforme já dito, e os resultados colhidos serão transformados em materiais que, posteriormente, poderão ser apresentados em congressos e seminários, e culminarão, finalmente, na elaboração da dissertação de mestrado.

Critério de Inclusão:

Farão parte desta pesquisa estudantes do IFCE com faixa etária entre 17 e 26 anos de idade. Como critério de inclusão, farão parte desse estudo os(as) docentes que fazem ou fazem parte do Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade na Escola (GDE) do IFCE campus Crato.

Critério de Exclusão:

Serão excluídas(as) aquelas/os estudantes que nunca participaram de nenhuma atividade do GDE e os participantes que estiverem em condições físicas não capazes para responder ao questionário.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Analisar os impactos do Projeto GDE (Grupo de Estudos sobre Gênero e Diversidade Social na Escola) sobre as(as) estudantes participantes do grupo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar e que pensam os(as) estudantes participantes do Projeto GDE a respeito do debate sobre diversidade sexual no IFCE campus Crato;

Caracterizar as relações presentes na escola no âmbito da diversidade sexual a partir das narrativas dos estudantes participantes do Projeto GDE.

Identificar desafios e possibilidades que potencializem o debate sobre diversidade sexual no âmbito da escola, com base na visão dos estudantes participantes do Projeto GDE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Desconfortos e riscos:

Haverá risco de grau mínimo, de natureza psicológica, em virtude de desconforto para fornecer informações e responder perguntas do questionário. Entretanto, você não é obrigado a responder aos questionamentos em que se sinta desconfortável e tem liberdade para deixar de participar da pesquisa e qualquer momento, bastando para isso, comunicar à pesquisadora.

Benefícios:

Endereço: Rua Jorge Dantas, nº 1709
Bairro: Jardim Aracá **Cidade:** 63.115-000
UF: CE **Município:** FORTALEZA **E-mail:** gde@ifce.edu.br
Telefone: (85)3461-2332



Contratação Pessoa: 2 (05-20)

Acreditamos que a realização desta pesquisa será benéfica por possibilitar a promoção de reflexões acerca do debate sobre questões de gênero e diversidade sexual dentro e fora do ambiente acadêmico, permitindo, assim, maiores esclarecimentos à comunidade do IFCE campus Crato e à sociedade em geral. Neste sentido, sua poderá ajudar na construção de pesquisa séria e relevante para a comunidade como um todo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Pesquisa apresentado como parte do processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) – Mestrado em Educação Agrícola – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentadas: Informações Básicas do Projeto; TCLE, TALE, TCLE para os pais, Projeto Cronograma, Declaração de infraestrutura, Questionário, Folha de rosto, Declaração de garantia de regresso dos benefícios da pesquisa, Declaração de compromisso de apresentação dos resultados. Orçamento

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadaptações:

O projeto não possui pendências.

Considerações Finais e Critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Protocolo	Assin	Situação
Informações Básicas do Projeto	PIB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_12/09/2021.pdf	18/06/2021 21.58:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento	TCLE_Responsavel_pelo_mestrado_junho_2021.pdf	18/06/2021 21.54:59	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento	Termo_de_assentimento_junho_2021.pdf	18/06/2021 21.51:46	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Assentimento	TCLE_atualizado_junho_2021.pdf	18/06/2021 21.48:08	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Projeto Detalhado / Brasília	Projeto_ppgea_atualizado_junho_2021.pdf	18/06/2021 21.47:39	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito

Endereço: Rua João Dornas, nº 1769
Bairro: Jardim América
UF: CE Município: FORTALESA
Telefone: (081)401-2100 E-mail: cep@ufrrj.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Coordenação: Renata J. Pereira

Investigador	Projeto_ppqes_atualizado_junho_2021.pdf	16/06/2021 21:47:39	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_registro_assinada.pdf	30/03/2021 20:38:59	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_compromisso_apresentacao_assinada.pdf	30/03/2021 20:39:35	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Cronograma	cronograma_assinado.pdf	30/03/2021 20:39:08	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Outros	questionario_de_pesquisas.pdf	02/06/2016 11:28:50	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Outros	termo_de_autorizacao_pesquisas.pdf	29/06/2016 16:11:38	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_autorizacao_e_infraestrutura.pdf	29/06/2016 16:07:38	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	29/06/2016 16:07:00	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/06/2016 16:04:16	Lorena Kelly Alves Pereira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da COHEP:

Não

FORTALEZA, 21 de Junho de 2021

Assinado por:
Jefê Ferreira da Silva
(Coordenadora)

Criado em: 1993, pelo Decreto nº 1796

Endereço: Av. Aldeota, 1200

CNPJ: 06.941.600

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2100

E-mail: cohep@cefetce.br

Revisão: 01