

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

RAFAELA SANTOS AMORIM

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL SOB A ÓTICA
DA TEORIA QUEER: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFRN**

NATAL

2024

RAFAELA SANTOS AMORIM

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL SOB A ÓTICA
DA TEORIA QUEER: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos.

NATAL

2024

Amorim, Rafaela Santos.

A524d Diversidade de gênero e formação humana integral sob a ótica da teoria queer : uma análise do currículo integrado do IFRN / Rafaela Santos Amorim. – 2024.

114 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

Orientador (a): Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos.

1. Transfobia – Escolar. 2. Currículo integrado. 3. Formação humana integral. 4. Teoria Queer. I. Título.

Catálogo na Publicação elaborada pela Bibliotecária Sandra Nery da Silva Bigois – CRB-15/439

Biblioteca Central Sebastião Fernandes (BCSF) – IFRN

RAFAELA SANTOS AMORIM

**DIVERSIDADE DE GÊNERO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL SOB A ÓTICA
DA TEORIA QUEER: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO INTEGRADO DO IFRN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Fábio Alexandre Araújo dos Santos.

Trabalho de Dissertação aprovado (a) em 04/04/2024 pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ALEXANDRE ARAUJO DOS SANTOS**
Data: 17/07/2024 12:07:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
 **LETICIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO**
Data: 30/07/2024 09:18:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Dra. – Membro titular externo
Universidade Federal do Piauí

Documento assinado digitalmente
 **AVELINO ALDO DE LIMA NETO**
Data: 17/07/2024 13:52:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Avelino Aldo de Lima Neto, Dr. – Membro titular interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **RENATA ARAUJO JATOBA DE OLIVEIRA**
Data: 16/07/2024 20:22:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Renata Araújo Jatobá de Oliveira, Dra. – Membro suplente externo
Instituto CRIAP – Psicologia e Formação Avançada Porto/Portugal



Andrezza Maria Batista Tavares do Nascimento, Dra. – Membro suplente interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luzinete e Antonio Ozimar (*in memoriam*), pelos esforços que sempre realizaram em priorizar a minha educação; e ao meu irmão Rafael e cunhada Inês por todo apoio em cada etapa que percorro.

À amiga Alana Rocha, pela presença constante e ouvido acolhedor; e aos amigos Leo de Quadros, Marcelo Amorim, Bruno Gazola e Diêgo Leandro por me apoiarem e vibrarem com minhas conquistas. Se as minhas caminhadas são possíveis, é principalmente pelo amor e suporte que encontro em vocês.

Aos amigos do Percorso Livre em Psicanálise, o lugar que despertou em mim, dentre tantas coisas, o desejo pela escrita e pela pesquisa. Em especial, a Cecília Santos, Kátia Caldas, Mariana Rodrigues, Ana Yara e Pedro von Sohsten. Com vocês aprendo e redescubro o meu potencial a cada dia.

Aos sobrinhos que a vida me presenteou, Samuel e João Gabriel, por me impulsionarem a construir um mundo melhor para as próximas gerações.

Ao meu orientador, Fábio Santos, por ter acreditado no potencial deste trabalho e por ter sido, com sua criatividade, a bússola necessária para que esse caminho fosse trilhado de forma transformadora.

Ao professor Avelino Neto e demais pesquisadores do Grupo de Pesquisa Observatório da Diversidade, pelo olhar cuidadoso com essa pesquisa e pelas ricas e divertidas tardes de quintas-feiras. Vocês foram essenciais para que esse trabalho fosse possível.

À professora Letícia Carolina, força mobilizadora desta pesquisa e a referência em educação que carrego na minha prática docente.

Às colegas do PPGEF Carolina Xavier e Juliana de Assis, por todo afeto e leveza que trouxeram à minha jornada acadêmica e pelos risos compartilhados nas rosquinhas do CNAT. Vocês me ensinaram a importância do vínculo na vida acadêmica.

Às professoras do PPGEF Andrezza Tavares, Francinaide Lima, Daniela Terto, Ana Lúcia Sarmiento e Ilane Ferreira, por terem sido luz em momentos distintos do meu mestrado, e por serem, cada uma ao seu estilo, representação da força feminina que me inspira na pesquisa e na docência.

A todos os professores membros da banca, pela disponibilidade e pelas importantes contribuições para afinarmos este trabalho.

“Nossa revolução se opõe ao capital e à sua Norma, e tem a libertação universal como seu objetivo.”

Mieli (2023, p. 280)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no que diz respeito à diversidade de gênero, em vista ao combate à transfobia escolar. O objetivo geral é analisar, a partir da Teoria *Queer*, os elementos da diversidade em identidade de gênero, na perspectiva de uma Formação Humana Integral (FHI), no currículo do IFRN; já os objetivos específicos são: (1) compreender as relações entre a Formação Humana Integral e a Teoria *Queer*; (2) verificar se e como o currículo do Ensino Médio Integrado do IFRN aborda a diversidade em identidade de gênero e (3) analisar o silenciamento dos corpos divergentes do padrão cis-heteronormativo na Formação Humana Integral da Educação Profissional (EP). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e com objetivos exploratório e explicativo. Para isso, as técnicas utilizadas serão revisão bibliográfica e análise documental, com apreensão indireta de dados, a partir da análise do currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN. O estudo tem inspiração no Materialismo Histórico-Dialético enquanto polo epistemológico e na Teoria *Queer* enquanto campo teórico, por esta trabalhar as questões de gênero, corpo e sexualidade. A pesquisa inicia com um estado do conhecimento, seguido de revisão bibliográfica e análise documental. Para a etapa da análise documental, utilizamos a Análise de Discurso (AD) da escola francesa, e trabalhamos com as categorias de ideologia e silenciamento. Um outro recurso metodológico presente nesta pesquisa é a utilização de cenas do filme *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016), com a intenção de trazer o corpo para o nosso texto. Os resultados da análise apontam que a Educação Profissional defendida pelo IFRN, aquela pautada em uma Formação Humana Integral, tem aproximações com a noção de emancipação do poder hegemônico que a Teoria *Queer* propõe, e que esta pode ser um campo de grandes contribuições à EP que vise a transformação social e a formação humana de seus sujeitos. Contudo, a análise do currículo do EMI do IFRN nos mostra que ainda há um caminho a ser trilhado, pelo currículo, para desvelar algumas violências que ocorrem nos espaços escolares – como o que ocorre com a transfobia. Por ser organizado a partir de uma construção democrática e considerar o eixo da cultura em seus princípios, o currículo do IFRN tem potencial de revolução e transformação social, que, aliado à grande capacidade de interiorização desta rede, pode contribuir para um mundo do trabalho mais justo e menos violento e excludente à população LGBTQIAPN+.

Palavras-Chave: Transfobia Escolar. Currículo Integrado. Formação Humana Integral.
Teoria Queer.

ABSTRACT

This research has as its object of study the curriculum of the Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), regarding gender diversity, with a view to combating school transphobia. The general objective is to analyze, based on the Queer Theory, the elements of diversity in gender identity, from the perspective of Integral Human Formation (FHI), in the IFRN curriculum; and the specific objectives are: (1) understand the relationships between Integral Human Formation and Queer Theory; (2) verify whether and how the IFRN Integrated High School curriculum addresses diversity in gender identity and (3) analyze the silencing of bodies that diverge from the cis-heteronormative standard in the Integral Human Formation in Professional Education (EP). This is a research with a qualitative approach and with exploratory and explanatory objectives. For this, the techniques used will be bibliographic review and document analysis, with indirect data collection, based on the analysis of the curriculum of the Integrated High School (EMI) in IFRN. The study is inspired by the Historical-Dialectical Materialism as an epistemological pole and the Queer Theory as a theoretical field, as it works on issues of gender, body and sexuality. The research begins with a state of knowledge, followed by a bibliographic review and document analysis. For the document analysis stage, we used Discourse Analysis (DA) from the French school, working with the categories of ideology and silencing. Another methodological resource present in this research is the use of scenes from the film *Stonewall: where the pride began* (2016), with the intention of bringing the body into our text. The results point that the Professional Education defended by IFRN, that based on Integral Human Formation, is close to the notion of emancipation from hegemonic power that Queer Theory proposes, and that this can be a field of great contributions to EPT that aims at social transformation and the human formation of its subjects. However, the analysis of the EMI curriculum in IFRN shows us that there is still a path to be taken, by the curriculum, to reveal some violence that occurs in school spaces – such as what occurs with transphobia. Because it is organized based on a democratic construction and considers the axis of culture in its principles, the IFRN curriculum has the potential for revolution and social transformation, which, combined with the great internalization capacity of this network, can contribute to a fair and less violent and excludent world of work to the LGBTQIAPN+ population.

Keywords: School Transphobia. Integrated Curriculum. Integral Human Formation. Queer Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Letícia Carolina Pereira do Nascimento.....	5
Figura 2	Sara Wagner York.....	14
Quadro 1	Dissertações abordando <i>Identidade de Gênero, Sexualidade e/ou Corpo</i> no Objeto de Pesquisa.....	16
Gráfico 1	Categorias abordadas nas dissertações.....	19
Quadro 2	Dissertações mencionando as palavras Gênero, Sexualidade ou Corpo....	20
Figura 3	Olhares no corredor.....	26
Figura 4	Sequência 1 – A inércia escolar.....	27
Figura 5	Sequência 2 – Sala do treinador.....	27
Figura 6	A mala.....	29
Figura 7	Classe trabalhadora atravessada pelas questões de gênero.....	35
Figura 8	Jovanna Cardoso.....	40
Figura 9	A chegada.....	42
Figura 10	Pertencimento.....	44
Figura 11	Trabalho.....	44
Figura 12	Placa no Stonewall Inn.....	45
Figura 13	Sequência 3 – Batida policial.....	56
Figura 14	A branquitude.....	60
Figura 15	Travesti Preta Deputada Eleita.....	64
Figura 16	2º EPPTRANS.....	65
Figura 17	Jaqueline Gomes de Jesus.....	67
Figura 18	Teorias de Currículo.....	75
Quadro 3	Concepções norteadoras do IFRN.....	82
Figura 19	Megg Rayara Gomes de Oliveira.....	91
Figura 20	A nudez que esconde.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
ASTRAL	Associação de Travestis e Liberados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONSUP	Conselho Superior
EMI	Ensino Médio Integrado
EP	Educação Profissional
EPTRANS	Encontro Paraibano de Pessoas Trans
FHI	Formação Humana Integral
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais/Polissexuais, Não-binários e mais
NEABI	Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras e Indígenas
NEGED	Núcleo de Gênero e Diversidade
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEDH	Secretaria Estadual dos Direitos Humanos

SUMÁRIO

1 AFETAÇÕES INICIAIS.....	5
1.1 DAS AFETAÇÕES AO MÉTODO	8
2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ENQUANTO PRÁXIS TRANSFORMADORA	14
2.1 SEXUALIDADE, CORPO E IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....	15
2.2 O RESPEITO À DIVERSIDADE COMO UM ATO DE RECONHECIMENTO.....	24
2.3 CLASSE TRABALHADORA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	34
3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A TEORIA QUEER: POR UMA PEDAGOGIA DA TRANS-FORMAÇÃO	41
3.1 A REVOLTA DE STONEWALL E OS MUROS DERRUBADOS PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS	42
3.2 DIVERSIDADE OU DIFERENÇA? QUESTIONANDO A NORMA A PARTIR DE FOUCAULT E BUTLER.....	48
3.3 O CONTEXTO BRASILEIRO: A TRAVESTILIDADE ENQUANTO ATO POLÍTICO.....	56
4 ANÁLISE CURRICULAR	67
4.1 UM CURRÍCULO VIVO.....	68
4.1.1 Teorias Críticas e a Formação Humana Integral.....	70
4.1.2 Teorias Pós-Críticas e a Teoria <i>Queer</i>	74
4.2 CURRÍCULO INTEGRADO DO EMI NO IFRN.....	79
4.2.1 A identidade institucional e os princípios do IFRN.....	80
4.2.2 A abordagem da diversidade e o combate às violências de gênero e sexualidade	84
5 A EPT E O SILENCIAMENTO DOS CORPOS QUE ESCAPAM AO PADRÃO CIS- HETERONORMATIVO	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	94
REFERÊNCIAS	100

1 AFETAÇÕES INICIAIS

Figura 1 – Letícia Carolina Pereira do Nascimento



Foto: G1 Piauí, 2024

A epígrafe que inicia esta dissertação foi retirada da fala da pedagoga, professora e travesti Letícia Nascimento, em uma aula transmitida pelo *Youtube* em maio de 2021. Nela, a professora Letícia problematiza o discurso de uma “pedagogia do amor” que é tão proliferado nos cursos de licenciatura – e também nas próprias escolas – e que finda por inviabilizar o reconhecimento do sofrimento que existe nestes espaços, fazendo com que muitos estudantes, na verdade, vivenciem o que Letícia Nascimento descreve como uma “pedagogia da dor”. A contradição dialética a qual a professora nos convida a refletir é que a escola é, sim, um espaço reprodutor de violências e ódio, e a partir do momento em que nós, educadores, sustentamos um discurso romantizado e fantasioso de uma pedagogia dita do amor, estamos, na verdade, negando toda a dor que também se apresenta nesses espaços. Além disso, em sua fala, a professora Letícia denuncia que a escola não é apenas um lugar de reprodução de agressões, mas também de criação, onde diversas violências são produzidas. Assim, se pretendermos falar de uma pedagogia do amor, devemos, antes de tudo, reconhecer a dor que existe no ambiente escolar.

Essa reflexão me leva à minha própria prática. Lecionando Língua Inglesa em turmas de ensino médio da rede estadual de ensino desde 2012, aos poucos, passei a notar a ausência e/ou desaparecimento de alunas travestis e transexuais nas salas de aula, além de presenciar diversas violências veladas sofridas por essa população nestes espaços – como o não respeito ao nome social, a dificuldade destas alunas ao utilizar o banheiro e a omissão de professores

frente a casos de violência de gênero em sala de aula. Não raro, eu observava um início de ano letivo permeado por uma diversidade de estudantes em sala de aula, que se esvaíam nas semanas seguintes, quase que em um processo de peneira normativa que filtrava aqueles que poderiam permanecer ali dos que não eram bem vindos. Aliás, sobre isso, concordo com a autora Berenice Bento (2017), que nomeia esse movimento como expulsão, e não evasão, visto que a própria instituição não consegue sustentar e ofertar o acolhimento necessário para que estes estudantes permaneçam em seus ambientes. Ao longo desses anos de docência, essa questão passou a me inquietar e afetar cada vez mais, despertando interesse em questionar e entender o meu lugar de professora frente a essas violências que presenciava.

Foi a partir da aula com a professora Letícia, em 2021, que o meu objeto de pesquisa se apropriou de alguns sentidos e começou a tomar forma. Uma temática que já me inquietava há alguns anos parece ter conseguido ser nomeada ao escutar o depoimento de uma professora travesti que viveu, ainda enquanto estudante, sucessivas violências de gênero diante dos olhos de professores que se mantiveram inertes. Friso, aqui, que essa fala não carrega a intenção de culpabilizar uma classe que já carrega tanta sobreposição de funções na sala de aula, e da qual também faço parte. Mas o depoimento de Letícia Nascimento traz marcas de dores não vistas e não escutadas, e é com base nesse recorte que essa pesquisa se propõe a refletir sobre modos de mudar essa realidade, convocando os dispositivos de formação docente a pensar as potencialidades e limites não só do currículo, mas também de todos agentes envolvidos na educação.

De acordo com o Dossiê de Assassinatos e Violências da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), de autoria de Bruna Benevides e Sayonara Nogueira (2021), a estimativa é que apenas 6% das mulheres trans e travestis estão no mercado formal de trabalho, enquanto estima-se que aproximadamente 90% delas tem a prostituição como fonte de renda. As autoras enfatizam a prostituição compulsória como destino dessa população por não ser uma escolha, mas uma falta de outras oportunidades dessas mulheres. Além disso, soma-se a falta de profissionalização, por terem tido os estudos interrompidos, reforçando as dificuldades de inserção no mercado formal não só pelo estigma e preconceito, mas também pela ausência da formação que o mercado exige. Abaixo, trago um relato pessoal de Maria Clara Araújo dos Passos (2022) a respeito dessa realidade:

As violências por conta de minha identidade sempre trouxeram retaliações em salas, corredores e banheiros durante toda minha permanência na escola. [...] Vi, de pouco em pouco, outras possíveis travestis e transexuais desaparecendo daquele ambiente, porque ele nunca simbolizou um espaço de

acolhimento, educação e aprendizagem. Mas sim de opressão, dor e rejeição. Uma vez encontrei na rua com uma colega que estudou comigo. Eu voltava do curso, ela ia se prostituir. ‘Mulher, o que tu ainda faz em lugares desses?’, ela me perguntou. Indignada, aliás. Ela me questionava com a testa franzida porque eu insistia em permanecer em um lugar que, cada vez mais, apontava que eu não era bem vinda. (PASSOS, 2022, p. 22)

Maria Clara Araújo dos Passos é pedagoga e mestranda em educação. O seu livro *Pedagogia das travestilidades*, lançado em 2022, traz a história dos movimentos sociais das travestis no Brasil e o potencial educativo que produzem, sendo uma das fontes da qual essa pesquisa beberá, principalmente na seção 3. O seu relato mostra a realidade bruta e violenta vivida pela população trans no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que afirma o seu lugar de luta e resistência, sendo uma travesti na educação. Enquanto professora, o depoimento de Maria Clara me afeta, e me questiono frequentemente: quantas Marias Claras já não estiveram em minhas salas de aula e eu não pude enxergá-las? Quantas, por não terem sido enxergadas, desistiram de estar ali? Qual a responsabilidade, nessas lacunas, das instituições e dispositivos que me formaram para a docência?

O problema relatado por Passos (2022) se prolonga quando essa população, já adulta e sem conseguir inserção no mercado formal, tenta retomar os estudos. Ao se matricularem no ensino básico, muitas vezes sofrem preconceitos diários e negação de suas identidades, fato que é tonificado pelo próprio estigma que já carregam de não estarem formalizadas no mercado de trabalho¹, e essa situação reforça a exclusão, fazendo com que não concluam seus ciclos formativos. A escola não oferta acolhimento para que adquiram a formação para se inserirem no mercado, ao passo que a informalidade e a prostituição reafirmam a marginalização, dificultando ainda mais o retorno às escolas. Essa contradição se coloca como um problema urgente a ser pensado com relação à população trans, que demanda que sejam viabilizadas maneiras de garantir, com segurança, sua permanência nos espaços escolares e de trabalho.

A partir das referências que primeiro me afetaram, aproximo minha pesquisa do pensamento *queer* por este ser um campo que não dita regras, que não trabalha com rótulos, mas com falhas representacionais – “nem isso, nem aquilo” (LEOPOLDO, 2020, p. 25), tensionando a norma e o poder hegemônico. O *queer* não diz de uma identidade, mas de um constante questionamento sobre nomeação dos corpos e sexualidades. Contesta saberes

¹ Aqui, cabe demarcar uma distinção conceitual entre as expressões *mercado de trabalho* e *mundo do trabalho*. Sempre que utilizarmos a primeira, estamos nos referindo a uma noção fragmentada entre trabalho e educação, na qual o trabalhador é visto apenas como um objeto a satisfazer as demandas do mercado. Já por *mundo do trabalho*, compreendemos uma formação total dos trabalhadores, com uma educação visando sua capacidade de transformação social e alinhada à concepção da Formação Humana Integral.

enrijecidos e convida à fluidez. A Teoria *Queer* acolhe e abraça todos os corpos. É nessa perspectiva que buscarei observar como a Educação Profissional (EP)² tem olhado para os diferentes corpos em seus espaços escolares, tomando o currículo do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN como objeto de análise, instituindo, por conseguinte, meu objeto de pesquisa como sendo o currículo do IFRN no que diz respeito à diversidade de gênero, em vista ao combate à transfobia escolar.

Apesar de pouco associada ao campo da EP, a Teoria *Queer* e os debates da Educação Profissional que contemplam a concepção de uma Formação Humana Integral discorrem acerca de um pensamento muito próximo, que é o de uma emancipação das normas do poder hegemônico em busca de promover transformação social. Dessa forma, pôr esses dois campos em diálogo nos dá um embasamento sólido e de consonância de ideias para avançarmos na produção de conhecimento a qual nos propomos aqui, trazendo, como problema de pesquisa, a seguinte questão: sob a ótica da Teoria *Queer*, como se expressam os elementos da diversidade de gênero, na perspectiva de uma Formação Humana Integral, no currículo do IFRN?

1.1 DAS AFETAÇÕES AO MÉTODO

Postas as afetações iniciais, essa pesquisa se justifica, então, como sendo de grande importância para pensar a invisibilidade e o silenciamento dos corpos divergentes do padrão cis-heteronormativo³ na Educação Profissional, trazendo como objetivo geral: analisar, a partir da Teoria *Queer*, os elementos da diversidade em identidade de gênero, na perspectiva de uma Formação Humana Integral, no currículo do IFRN. Para este fim, foram estabelecidos três objetivos específicos, que são: (1) compreender as relações entre a Formação Humana Integral e a Teoria *Queer*; (2) verificar se e como o currículo do Ensino Médio Integrado do IFRN aborda a diversidade em identidade de gênero e (3) analisar o silenciamento dos corpos divergentes do padrão cis-heteronormativo na Formação Humana Integral da EP.

A partir desse problema observado na minha prática docente, elejo o materialismo histórico-dialético enquanto polo epistemológico para esta pesquisa, na intenção de mergulhar

² No decorrer da dissertação, optamos por utilizar a nomenclatura *Educação Profissional (EP)*, por esta ser mais abrangente ao campo. Porém, em alguns momentos, e em respeito a autores que iremos referenciar, utilizaremos *Educação Profissional e Tecnológica (EPT)* sempre que esse termo estiver presente no texto original referenciado. Para a finalidade da nossa dissertação, trataremos os dois termos como sinônimo.

³ Por cis-heteronormativo compreendemos o padrão corporal e sexual imposto pelo poder hegemônico, a partir do qual espera-se que todos sejam cis gênero e heterossexuais.

na essência dessas questões em busca de algum nível de compreensão que me provoque transformação social, mas não sem antes atentar para as limitações teóricas que precisam ser superadas, na teoria marxista, na intenção de acompanhar os avanços sociais do nosso tempo.

Do ponto de vista das opressões de gênero⁴, há que se reconhecer que as relações entre gênero e classe – ou, dito de outra forma, entre capitalismo e patriarcado/opressão das mulheres – foram muitas vezes negligenciadas ou secundarizadas pelas análises marxistas, assim como pelas organizações socialistas, contribuindo para o predomínio de um divórcio entre a maioria das análises sociais e perspectivas de luta de marxistas e feministas. Reconhecer essa debilidade da perspectiva marxista e das organizações socialistas não significa necessariamente negar seu potencial para explicar a complexidade das relações entre classe e gênero e intervir para transformá-las. Nesse sentido, o primeiro elemento explicativo deve partir da constatação de que as formas patriarcais de opressão de gênero antecedem o capitalismo, mas sobreviveram à sua emergência e se combinaram às relações sociais capitalistas de modo muito próprio. (MATTOS, 2019, p. 75)

Corroborando com o pensamento de Marcelo Mattos (2019), justifico a escolha da Teoria *Queer* enquanto polo teórico para iluminar meu objeto de pesquisa. Compreendo que esse campo, diferente da corrente marxista, não tem o trabalho como categoria fundante de seus estudos sobre a sociedade. Apesar disso, e considerando as limitações dos estudos de Marx, que só pôde avançar até onde as questões de seu tempo e de suas implicações o permitiram, considero imprescindível a necessidade de recorrer a teóricos pós-estruturalistas para avançar nas discussões de corpo, gênero e sexualidade, como Foucault (2017) e Butler (2019). São autores que trazem avanços sociais dos quais Marx não se ocupou em sua teoria, de maneira que devem ser vistos como um acréscimo, e não como uma oposição às suas ideias. Dessa forma, esta pesquisa se inspira no método do materialismo histórico-dialético, mas em um diálogo com teóricos que trabalham as categorias de corpo, gênero e sexualidade.

Nessa esteira, também foram traçados alguns pressupostos metodológicos que serão elucidados nas linhas seguintes.

O trabalho em questão trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e com objetivos exploratório e explicativo. Para isso, a técnica principal utilizada será a análise documental, com apreensão indireta de dados, visto que pretende analisar os documentos que já estão postos e problematizar as implicações do currículo a respeito daquilo ainda inviabiliza

⁴ Nota de rodapé do autor: *aqui optamos pelo uso de “gênero” por entendermos como o conceito mais amplo para explicar diversas relações sociais marcadas por opressões, as quais, entretanto, mantêm suas especificidades, como as relativas a mulheres, gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e intersexuais. O texto, porém, concentra-se na opressão das mulheres por uma razão de espaço e domínio do objeto pelo autor, reconhecendo a necessidade de aprofundamento da análise sobre as referidas especificidades.* (MATTOS, 2019, p. 95)

o acesso e a permanência de estudantes travestis e transexuais nas escolas. Essa etapa, que será conduzida na seção 4, estará em aproximação com a Análise de Discurso (AD) da escola francesa, com Michel Pêcheux (2015) e Eni Orlandi (2007; 2015). Tal escolha se justifica por esta linha teórica fazer uma interlocução com o campo marxista e, também, por compreender as noções de ideologia, discurso e sujeito em conformidade com o nosso trabalho. A partir do conceito de ideologia em Pêcheux (2015), temos uma possibilidade de análise intercambiando entre o Materialismo Histórico-Dialético e os movimentos sociais que lutavam por outros grupos marginalizados:

Ao meu ver, os movimentos que aconteceram no fim da década de 1960 em torno da escola, da família, da religião, da divisão social do trabalho, e o relacionamento com o meio-ambiente constituem, todos eles, aquilo que chamo de *lutas ideológicas de movimento*. Ao mesmo tempo em que, sem dúvida, são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações. (PÊCHEUX, 2015, p. 97)

A respeito do caráter ideológico presente na nossa análise, compreendemos ser um caminho pelo qual a Teoria *Queer* não percorre, visto que ela se furta de construir novas identidades, buscando, na verdade, um processo de desconstrução do que está posto. Por outro lado, a linha francesa da AD se vale da ideologia para pensar as construções de discurso e, por conseguinte, identidades. Apesar dessa divergência com a Teoria *Queer*, reafirmamos nossa escolha pela AD enquanto método de análise por considerarmos que o currículo do IFRN está pautado nas teorias críticas de currículo, que, por sua vez, têm a ideologia (SILVA, 2022) como uma de suas marcas. Dessa forma, entendemos que o caráter ideológico reveste esse documento, e à Teoria *Queer* reservaremos o lugar de tensionamento, de mudança, de desconstrução. Para isso, a noção de emancipação, comum aos dois campos – Materialismo Histórico-Dialético e Teoria *Queer* – nos será valiosa para a condução do trabalho. Além disso, entendemos ser importante que o viés ideológico seja considerado em nossa análise, pois

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2015, p. 15)

Enquanto herdeira teórica de Pêcheux, a linguista Orlandi (2015) compreende o discurso como sendo produzido a partir do encontro da língua com a ideologia, ou seja, o discurso não é analisado pela língua em si, mas em como essa língua é utilizada, quem a utiliza para comunicar determinada mensagem e a quem essa mensagem é direcionada. Nessa esteira, corroboramos também com o que a Análise de Discurso de Pêcheux (2015) e Orlandi (2015) pensa como o lugar de sujeito:

Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. [...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, pelos fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever/dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. (ORLANDI, 2015, p. 50-51)

Apesar de ser um campo distinto da Teoria *Queer*, temos que a AD transita por uma noção muito familiar ao que os teóricos *queer* defendem: a incompletude e transitoriedade dos sujeitos. A compreensão que a AD traz dos sujeitos como seres incompletos não dita, necessariamente, que algo lhes falta, mas sim que nada é definitivo e que não possa se deslocar. Nesse ponto, a AD não se distancia por completo da Teoria *Queer*, visto que ambos se colocam enquanto campos que não concordam com o enrijecimento de sujeitos e discursos. A partir dessas colocações, observamos que a AD não trabalha com verdades estabelecidas e imutáveis, mas toma o meio e os sujeitos como condição para que um discurso tome sentido.

Ainda a respeito da AD, Orlandi (2015) atribui ao marxismo, à linguística e à psicanálise as bases fundantes da Análise de Discurso da escola francesa, reconhecendo ainda que, ao se valer desses campos,

Não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que se teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Marxismo perguntando pelo simbólico e se demarca na Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p. 18)

Assim, guiados pelas noções de sujeito, ideologia e, principalmente, discurso da AD francesa, buscaremos analisar o currículo do IFRN a partir da produção de sentidos que este

causa em seu espaço. Para fins de recorte desta pesquisa, nossa análise curricular se ocupará do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Ensino Médio Integrado (EMI), aprovado pela resolução 38/2012 do Conselho Superior (CONSUP). Os critérios para essa escolha serão melhor justificados na etapa da análise, na subseção 4.2.

No decorrer das seções da dissertação, será feito um diálogo com cenas do filme *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016). A película é centrada na vida de Danny, jovem branco e cis que é expulso de casa pelo pai após a descoberta da sua homossexualidade. É em Nova Iorque, mais precisamente na Rua Christopher – onde está localizado o *Stonewall Inn*, que Danny é acolhido e se reconhece enquanto pertencente a um grupo, passando também a lidar com diversas violências destinadas à população LGBTQIAPN+⁵. O filme também traz a marginalização circunscrita na realidade da prostituição, ilustrando muito bem a maneira como essa se mostra como rota compulsória para muitos que decidem romper com os caminhos hegemônicos que a sociedade impõe, principalmente aqueles atrelados a gênero, raça e classe. Dessa forma, algumas cenas do filme trarão o corpo ao nosso texto e servirão de interlocução para problematizarmos a classe trabalhadora e seus atravessamentos, na Seção 2, assim também como as lutas dos movimentos sociais em busca por emancipação do poder dominante, na Seção 3.

Feitas as explanações acerca do que essa pesquisa se propõe, demarco também alguns caminhos pelos quais esse trabalho não enveredará. Para além da pesquisadora, compreendo o meu lugar de fala de professora e que se entende enquanto mulher cis, portanto não falarei em nome da comunidade trans, mas do lugar de alguém que busca enxergar as violências sofridas por essa população e, a partir disso, rever as próprias práticas. Além disso, esse trabalho não pretende assumir um papel pedagógico a respeito das identidades de gênero dissidentes do padrão cis-heteronormativo, e não caminhará em uma tentativa de explicar diferenças identitárias ou de investigar como essas identidades se constituem.

A dissertação está organizada em cinco seções, sendo esta primeira um percurso introdutório e explanatório sobre a pesquisa e suas motivações; a segunda seção é delineada a partir de um estado do conhecimento, que permitiu mapear os estudos de gênero e sexualidade na Educação Profissional e contribuiu, a partir da produção de conhecimento já realizada anteriormente por outros pesquisadores, para afinar as rotas teórico-metodológicas, assim

⁵ Existem grandes debates acerca da sigla e de suas constantes modificações. Por não ser o foco da presente pesquisa, optei por utilizar, no decorrer do texto, a sigla LGBTQIAPN+, que engloba os grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais/Polissexuais, Não-binários e mais. Ainda assim, algumas variações dessa sigla poderão aparecer nos momentos em que estivermos fazendo referência à produção de outros pesquisadores e teóricos, pois manteremos os mesmos termos por eles utilizados.

como também possibilitou situar esta pesquisa no campo da Educação Profissional; a historicização do objeto de pesquisa é realizada, principalmente, na terceira seção. Neste momento, é feito um passeio histórico e teórico, tomando como ponto de partida os movimentos sociais da década de 1960, até o que pode ser compreendido atualmente como Teoria *Queer*. A quarta seção se detém à análise curricular a qual essa pesquisa se propõe e, por fim, uma síntese da pesquisa é apresentada na última seção.

Cada uma das cinco seções inicia com uma epígrafe de uma mulher trans e/ou travesti de relevância na militância e/ou educação, ao lado de sua fotografia e mini biografia, como um compromisso de trazer visibilidade a essas potências epistemológicas, dando destaque às suas vozes, e rostos aos seus nomes. A esse propósito, também demarco a minha escolha em mencionar o meu referencial teórico com nome e sobrenome, no decorrer do texto da dissertação, com a intenção de desvelar o gênero que, por vezes, ao constar apenas o sobrenome da autoria, deduz-se por ser uma produção masculina no meio acadêmico e reforça o apagamento de pesquisadoras mulheres. Além disso, também é importante reforçar que, apesar de tratar de um tema que ainda ocupa pouco espaço na academia, este trabalho não se dedicará a explicar conceitos identitários básicos referentes às questões de gênero e sexualidade, e sempre que precisar discorrer a respeito destes, as referências utilizadas serão de pesquisadoras e pesquisadores LGBTQIAPN+, que já possuem uma vasta produção e podem falar por si. Bruna Benevides (2023; 2022; 2021), Jaqueline Gomes de Jesus (2021), Jovanna Cardoso (2022), Letícia Nascimento (2021), Maria Clara Passos (2022), Megg Oliveira (2023; 2018), Sayonara Nogueira (2021) e Sara York (2022; 2020) serão algumas das referências que sustentarão essas discussões ao logo da pesquisa.

2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ENQUANTO PRÁXIS TRANSFORMADORA

Figura 2 – Sara Wagner York



Foto: Portal Catarinas, 2024

Iniciamos esta seção com a fala de uma travesti na/da educação, que tem produzido ciência questionando os modelos educacionais enrijecidos, apontando as falhas dos espaços que se dizem inclusivos. O que Sara York denuncia, em sua fala, é que o reconhecimento da população trans enquanto sujeitos e cidadãos é essencial para que estes consigam se inserir no mundo do trabalho. Além disso, é a partir do reconhecimento do outro que podemos nos enxergar enquanto pertencentes a um grupo também. O ato de reconhecimento é essencial para a criação e a manutenção de vínculos entre pessoas, não importa em qual esfera estejam situadas, e na escola não é diferente. Aliás, esta deveria ser a primeira preocupação da instituição escolar: reconhecer todos os corpos que a constituem.

Nesse sentido, tomamos o reconhecimento como sendo também um passo inicial desta pesquisa. Assim, esta seção trará um Estado do Conhecimento, por compreendermos que é preciso conhecer o caminho já percorrido por outros pesquisadores, assim como reconhecer a importância da ciência já construída até então, considerando a relevância de pesquisas já produzidas nesta área. Esta etapa da pesquisa está justificada em Morosini e Fernandes (2014, p. 155), quando elas trazem que o Estado do Conhecimento é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e

livros sobre uma temática específica”. É dessa forma que pode ser observado o contexto no qual a pesquisa se insere, com que campos dialoga e de onde pode e deve herdar referências.

2.1 SEXUALIDADE, CORPO E IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTADO DO CONHECIMENTO

No campo científico, a função social de uma pesquisa justifica sua relevância, assim como o rigor com o qual a construção do conhecimento é trabalhada traz confiabilidade ao material produzido. Dessa maneira, é importante que o pesquisador situe o seu objeto de pesquisa em sua própria história, observando o que já fora produzido anteriormente e as lacunas que ainda permeiam o campo.

Álvaro Vieira Pinto (1979) tece uma crítica importante a determinados pesquisadores, quando diz que falta a estes, na maioria dos casos, o conhecimento da natureza dos fundamentos de seus objetos de pesquisa. Com efeito, os conceitos não surgem do vazio, de modo que devemos considerar os contextos histórico e social nos quais eles estão inseridos, e observar o conhecimento já produzido até então. O autor diz que

O cientista em ato de pesquisar o significado dos fenômenos da realidade não parte de um vácuo mental, mas de um mundo de ideias, de concepções que recebeu como herança cultural e que lhe vão permitir dirigir-se ao mundo munido de um conjunto de conceitos já produzidos, em função dos quais apreende pela experiência novos dados da realidade. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 304)

Com o intuito de construir um solo consistente para as discussões as quais esta pesquisa se proporá nas seções seguintes, iniciaremos⁶ essa trajetória com um Estado do Conhecimento para mapear os estudos de gênero e sexualidade na Educação Profissional. Assim, poderemos situar cientificamente esse objeto de pesquisa, observando o conhecimento já produzido por estudos anteriores, o que possibilitará pensar as lacunas ainda existentes, tal como também oportunizará a familiarização com a constituição dos conceitos que serão trabalhados no decorrer da pesquisa.

⁶ Passadas as motivações iniciais da pesquisadora, a partir de agora será utilizada, também, a primeira pessoa do plural para ocupar o lugar de sujeito nesta escrita. Essa escolha se dá pelo fato de reconhecer que a construção desta pesquisa não ocorreu de forma solitária, mas em constante diálogo com orientador, leitores e pares de discussão no PPGEP.

Para a realização deste Estado do Conhecimento, os dados foram coletados na base de periódicos da SciELO e no catálogo de teses e dissertações da CAPES. A busca foi realizada no dia 22 de agosto de 2022, em uma única etapa, utilizando dois descritores com aspas e um booleano: “*formação humana integral*” AND “*educação profissional*”. A escolha se deu com a intenção de filtrar todos os trabalhos que abordassem a EPT⁷ a partir da concepção de uma Formação Humana Integral, tendo em vista que, por esta considerar o homem em todas as suas dimensões, compreendemos que é neste recorte que encontraremos as pesquisas sobre gênero e sexualidade. Foram obtidos 2 resultados na SciELO e 69 resultados na CAPES, totalizando 71 produções.

Em seguida, foram adotadas três categorias de análise como critério de avaliação para selecionar os trabalhos que estariam em diálogo com a presente pesquisa. São elas: *identidade de gênero, sexualidade e corpo*. A escolha por essas três categorias se justifica por atravessarem as vivências dos corpos trans, sendo campos conceituais importantes para situar a presente pesquisa. Além disso, são três categorias abarcadas também no escopo da Teoria *Queer*, campo com o qual dialogaremos nas seções seguintes. Essas categorias foram utilizadas como uma espécie de filtro, na leitura dos títulos e resumos dos 71 trabalhos encontrados, para decidir quais deles tinham ou não pertinência com nosso objeto.

Durante a leitura dos títulos e resumos dos 71 trabalhos, foi constatada a ausência de artigos e de teses abordando, na centralidade de seus objetos de pesquisa, ao menos uma dessas três categorias de análise. Entre as dissertações, três delas foram selecionadas por contemplarem uma ou mais categorias de análise da pesquisa. Essas dissertações estão elencadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações abordando *Identidade de Gênero, Sexualidade e/ou Corpo* no Objeto de Pesquisa

N.	Fonte e Tipo de Publicação	Título	Autor/Ano	Objeto de Pesquisa	Palavras-Chave	Categorias Abordadas
1	CAPES / Dissertação	Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na Educação Profissional	Robério Maia (2021)	Os lugares das sexualidades dissidentes no PPP do IFRN.	Educação Profissional; Corpo; Sexualidades Dissidentes; Cinema; Formação Humana Integral.	Sexualidade; Corpo.

⁷ Alguns autores consideram Educação Profissional (EP) como sinônimo para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tornar a busca mais abrangente, optou-se por utilizar o primeiro termo como descritor.

2	CAPES / Dissertação	Formar para o cuidado: a formação humana integral das mulheres no curso técnico em enfermagem da escola de saúde da UFRN	Larissa Souza (2021)	A feminização do curso Técnico em Enfermagem e os processos de subjetivação das técnicas, com ênfase ao corpo e gênero.	Cuidado; Educação Profissional em Saúde; Enfermagem; Gênero; Subjetivação.	Identidade de Gênero; Corpo.
3	CAPES / Dissertação	O núcleo de gênero e diversidade e a população lgbtqi+: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia	Ivanildo Lima Júnior (2020)	Orientações sexuais e identidades de gênero não hegemônicas no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.	Educação Profissional e Tecnológica e Formação Humana Integral; Identidade de Gênero e Diversidade Sexual; Populações LGBTQIA+; Núcleo de Estudos de Gênero e Diversidade.	Sexualidade; Identidade de Gênero.

Fonte: elaborada pelos autores.

De todo material encontrado, apenas três trabalhos se mostraram em diálogo mais aproximado com a intenção buscada, considerando que eles abordam ao menos uma das três categorias de estudo de modo central em seus objetos de pesquisa, sendo dois deles de pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa Observatório da Diversidade: o de Robério Maia (2021) e o de Larissa Souza (2021). O trabalho de Souza (2021), que destaca a escassez de estudos sobre corpo e gênero no campo da Educação Profissional, já denuncia a ausência desses estudos na EP.

Souza (2021) utiliza a Escola da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como lócus de pesquisa, e tem como objetivo compreender a articulação entre a formação profissional em saúde e os processos de subjetivação vivenciados pelas estudantes do curso Técnico em Enfermagem, analisando, também, as relações dessas experiências com o trabalho enquanto princípio educativo. Em seus resultados, a pesquisadora revelou que o atravessamento das questões de gênero nas profissões tidas como femininas provocam precarização do trabalho, e observou que as práticas pedagógicas aplicadas no curso Técnico em Enfermagem são essenciais para a Formação Humana Integral. Dessa forma, apesar de não ter como foco as dissidências de gênero e sexualidade, a pesquisa de Souza (2021) se mostra como um rico suporte para nos ajudar a pensar alguns vieses nas construções de gênero e corpo na Educação Profissional, sustentando também o nosso diálogo com a concepção de Formação Humana Integral.

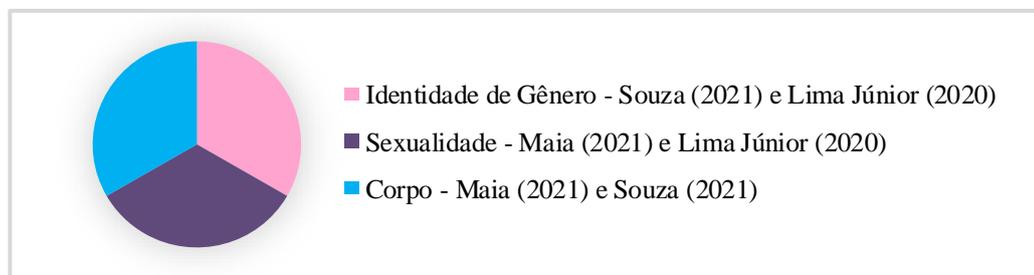
No mesmo ano de publicação, também encontramos o trabalho de Robério Maia (2021). Ao problematizar o currículo integrado, o pesquisador trabalha as sexualidades dissidentes na proposta pedagógica da Educação Profissional. O autor também possibilita, através da inserção do cinema em sua dissertação, um olhar sensível às subjetivações dos sujeitos, principalmente no que concerne os aspectos da sexualidade. A partir disso, Maia (2021) faz uma análise do Projeto Político-Pedagógico do IFRN, observando se e como a instituição norteia suas práticas pedagógicas na perspectiva de uma Formação Humana Integral. O trabalho de Maia (2021) faz grandes contribuições ao campo da Educação Profissional, por apontar as diversas lacunas ainda existentes no que diz respeito aos corpos e à sexualidade, que por muitas vezes são temas tratados de forma superficial nas propostas pedagógicas, inseridas na grande categoria “diversidade”. Além disso, essa produção se aproxima com a de Souza (2021) na abordagem do corpo, visto que percebemos que algumas referências para trabalhar o tema foram utilizadas em ambas as dissertações, como: Foucault (1984, 1987, 1988), Louro (2014) e Gleyse (2018).

A terceira dissertação selecionada parte da observação da atuação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) enquanto espaço de acolhimento à população LGBTQIA+ do IFPE, e conclui que o NEGED é essencial para a política inclusiva da instituição. Em sua pesquisa, Ivanildo Lima Júnior (2020) faz uso de conceitos marxianos, multiculturalistas e pós-estruturalistas para trabalhar as identidades de gênero e sexualidade na Educação Profissional, conferindo ao trabalho um rigor teórico para um diálogo com o campo da EP de forma coerente. Além disso, Lima Júnior (2020) também traz teóricos *queer* para discorrer acerca do dinamismo da sexualidade e das vivências identitárias não hegemônicas, fazendo uma boa ponte juntamente com a noção de Multiculturalismo, a qual também confere uma riqueza um trabalho que se propõe a debater a diversidade na educação. O trabalho de Lima Júnior (2020) traz boas referências e ganchos a serem explorados nas esferas de gênero e educação, além de ser – dentre os filtrados neste Estado do Conhecimento – o que mais se aprofunda nas vivências trans e na transfobia escolar.

Apesar do baixo número de trabalhos selecionados, estes se mostraram como importantes contribuições aos estudos de gênero, sexualidade e corpo na Educação Profissional, estando todos eles considerando a concepção de uma Formação Humana Integral. Ao atentarmos para as categorias presentes em cada trabalho, constatamos que cada um deles abordou duas do total de três que foram escolhidas para a análise do Estado do

Conhecimento, ao mesmo tempo que também temos que cada uma das três categorias apareceu em dois trabalhos dos três selecionados. O gráfico a seguir ilustra essas observações:

Gráfico 1 – Categorias Abordadas nas Dissertações



Fonte: elaborado pelos autores.

A análise do **Gráfico 1** nos permite observar que as três categorias foram abordadas com a mesma frequência nos objetos de pesquisa das três dissertações e, além disso, nenhuma delas foi abordada de forma isolada, visto que todas as dissertações abordaram duas dessas categorias em seus objetos. Essa constatação nos leva a atentar para um pensamento interseccional nas pesquisas, entendendo que categorias como gênero, sexualidade e corpo estão sempre em diálogo e são interdependentes, e abordá-las de forma isolada seria ignorar as raízes históricas em comum que esses conceitos carregam em suas construções.

Além dessas três pesquisas expostas no **Quadro 1** e **Gráfico 1**, durante a análise dos 71 trabalhos também foi observado que outros artigos tocavam em aspectos gerais da diversidade na Formação Humana Integral, chegando a mencionar, em algum momento, as dissidências sexuais, de corpo e de gênero. Porém, por não serem questões centrais nos objetos de pesquisa desses trabalhos, optei por apresentá-los em um quadro a parte, por entender que a menção, mesmo que ocorrendo de maneira *en passant*, também tem algo a nos dizer.

Para a seleção desses dados, foi utilizada a ferramenta de busca do Adobe Acrobat Reader – que permitiu detectar, em uma varredura simples, a existência das palavras *Gênero*⁸, *Sexualidade* ou *Corpo* em todo o texto das dissertações. Ao localizar a presença desses termos, foi ponderado o contexto no qual estavam inseridos para avaliar sua pertinência ou não com a pesquisa. A palavra *Gênero* só foi considerada quando se relacionava a questões

⁸ Nesta etapa da análise, optou-se por reduzir a expressão “identidade de gênero” a apenas “gênero”, com o intuito de filtrar o máximo de resultados possíveis para análise, de forma que, para fins de categoria na análise e tabulação de dados, “identidade de gênero” e “gênero” foram considerados aqui como sinônimos.

identitárias, sendo descartado qualquer trecho que se referisse a outras modalidades, como gênero textual, por exemplo. Dessa forma, outras cinco dissertações foram acrescentadas:

Quadro 2 – Dissertações mencionando as palavras *Gênero*, *Sexualidade* ou *Corpo*

N.	Fonte e Tipo de Publicação	Título	Autor/Ano	Objeto de Pesquisa	Palavras-Chave	Palavras Mencionadas
1	CAPES / Dissertação	Projeto de vida como instrumento para a formação humana integral: proposta de uma sequência didática interativa	Flaviana Moura (2021)	Aplicação de uma Sequência Didática Interativa com o tema Projeto de Vida para a Formação Humana Integral de estudantes de um Técnico Integrado em Agropecuária.	Projeto de Vida; Formação Humana Integral; Juventudes.	Gênero; Sexualidade; Corpo.
2	CAPES / Dissertação	Formação humana integral e a proposta de construção coletiva de ações de conscientização e prevenção ao <i>cyberbullying</i> na educação profissional e tecnológica	Xenia Araujo (2021)	<i>Cyberbullying</i> e a Formação Humana Integral de estudantes da EPT.	<i>Cyberbullying</i> ; Formação Humana Integral; Prevenção; Conscientização; Trabalho Coletivo.	Gênero; Sexualidade; Corpo.
3	CAPES / Dissertação	Percepção da imagem corporal: contribuições da educação física para a formação humana integral de adolescentes	Gabriela Cabral (2020)	A percepção da imagem corporal de estudantes do Curso Técnico em Informática Integrado do IFTO.	Imagem Corporal; Educação Física; Formação Humana Integral; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado.	Gênero; Sexualidade; Corpo.
4	CAPES / Dissertação	Futebol para a vida: o gol de placa é esse	Josiane Morais Marinho (2019)	Contribuições da Educação Física, através da prática do futebol, para a Formação Humana Integral dos alunos.	Educação Física; Esporte; Jogo; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Humana Integral.	Gênero; Sexualidade; Corpo.
5	CAPES / Dissertação	Arte, cultura e produção cultural na formação humana integral:	Rodrigo Nolte Martins (2021)	Desenvolvimento e acesso à produção cultural na Educação	Educação Profissional e Tecnológica; Arte e Produção	Gênero.

		concepções e práticas na educação profissional e tecnológica		Profissional e Tecnológica por meio de dinâmicas educativas.	Cultural; Indústria Criativa; Guia; Institutos Federais; IFRS Campus Osório.	
--	--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da leitura do **Quadro 2**, podemos observar que nenhum dos cinco trabalhos traz, em seus títulos, objetos de pesquisa ou palavras-chave, ao menos uma das três categorias de análise – *Gênero*, *Sexualidade* ou *Corpo*, como ocorreu com os trabalhos expostos no **Quadro 1**. Apesar disso, esses cinco trabalhos são trazidos para a discussão pelo fato de mencionarem, de forma muito abrangente, alguns aspectos relacionados à diversidade na Formação Humana Integral.

Diferente do que pôde ser visto na análise do **Quadro 1** – em que cada trabalho explorou duas categorias, no **Quadro 2**, a maioria dos trabalhos mencionam os três termos das nossas categorias, o que reforça ainda mais a defesa de que essa discussão deve ser realizada de maneira interseccional, e não de forma isolada.

O trabalho de Rodrigo Martins (2021) foi o único que mencionou apenas uma categoria – gênero – e de modo genérico, ao trazer alguns dados da representatividade escolar e industrial de gênero. A dissertação de Martins (2021) também foi a única que não utilizou “Formação Humana Integral” como uma de suas palavras-chave, apesar do termo aparecer no próprio título do trabalho.

Já com relação ao trabalho de Xenia Araujo (2021), a autora se refere às três categorias apenas a título de exemplificar maneiras de como o *cyberbullying* pode se materializar atualmente, mas não se detém a explorar esses conceitos ou de investigar a reverberação dessas práticas na população LGBTQIA+ de maneira mais enfática em sua pesquisa, tendo em vista que a autora trabalha o *cyberbullying* em todas as suas esferas, e não apenas com um público específico.

Continuando a análise pelas produções mais atuais, temos o trabalho de Flaviana Moura (2021) desenvolvendo, como produto educacional, um diário de bordo que tem como estratégia a criação de um projeto de vida. Moura (2021) traz a Formação Humana Integral como um dos pontos norteadores de seu trabalho, considerando não só os aspectos cognitivos dos estudantes, mas também os pessoais e sociais. A autora não explicita as três categorias de maneira enfática em seu texto, mas, ao tratar de aspectos identitários no diário de bordo, abre

espaço para que essas discussões sejam trazidas pelos estudantes. Apesar de ser um trabalho de aproximação com a presente pesquisa, chamou a atenção essa espécie de silenciamento dado às categorias nessa dissertação.

Por fim, trago os dois trabalhos mais antigos – ainda assim, bastante atuais: Josiane Marinho (2019) e Gabriela Cabral (2020), ambos voltados para a disciplina de Educação Física e, apesar de mencionarem as três categorias, notadamente trazem o corpo de maneira mais presente no texto. A pesquisa de Cabral (2020) discorre acerca da (in)satisfação corporal dos estudantes, enfatizando as mídias sociais como fatores determinantes na percepção da imagem corporal que os alunos têm de si. Já na dissertação de Marinho (2019), que tem a prática do futebol como centro da pesquisa, são abordadas com uma maior frequência as questões de preconceito de gênero e sexualidade nesse esporte. Ainda que não traga uma das três categorias de modo central em seu objeto de pesquisa, e que não explore a historicização desses três conceitos, a dissertação de Marinho (2019) foi a que mais utilizou os termos *gênero*, *sexualidade* e *corpo* em seu texto, mostrando que a autora teve o cuidado de nomear e deixar marcado, em sua escrita, essas categorias que hoje se fazem cada vez mais presentes nos debates sobre a diversidade.

O caminho feito por Marinho (2019) nos leva a perceber que a maneira como os demais trabalhos do **Quadro 2** abordam a diversidade ainda ocorre de modo generalista, reforçando o silenciamento dos grupos marginalizados e invisibilizados na sociedade. Essa conduta se assemelha aos nossos documentos norteadores da educação vigentes no Brasil, como o que ocorre com a Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB estabelece, em seu Art. 3, diretrizes como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, “pluralismo de ideias”, “respeito à liberdade e apreço à tolerância” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 9), princípios esses que estão em total consonância com o respeito à diversidade sexual e de gênero, mas, por não marcarem tais termos em suas redações, reforçam o silenciamento de práticas contra-hegemônicas em benefício da população trans no ambiente escolar.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei 13.005/2014, Art. 2, traz, como uma de suas diretrizes, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43), sem fazer menção explícita à discriminação sexual ou de identidade de gênero. Desse modo, temos que, de um lado, a Lei tem o respaldo em se mostrar como sendo inclusiva, permitindo que as sexualidades e identidades de gênero dissidentes sejam contempladas no termo “todas as formas de discriminação”, por outro lado, sabemos que a

não menção explícita das categorias *gênero* e *sexualidade* reforçam as dificuldades para que a abordagem de tais questões seja exigida em ambientes escolares que não se proponham a trabalhar por um viés contra-hegemônico.

Na mesma linha da LDB e do PNE, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já na sua introdução se diz ser um documento normativo “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). A BNCC enquanto documento normativo de referência nacional para a criação dos currículos escolares é instrumento fundamental para a garantia e permanência de todos na educação básica. Ao mencionar a intenção de uma Formação Humana Integral, mas sem trazer, em sua redação, uma ênfase também às diversidades de gênero e sexualidade, falha enquanto base norteadora para que as instituições educacionais do país avancem nesse quesito.

A partir desse breve apontamento nas redações de nossas leis e normas, é perceptível que as lacunas percebidas nelas se refletem em pesquisas como as selecionadas no **Quadro 2**, que, apesar de proporem ações inovadoras e inclusivas, ainda não conseguem abordar, de maneira mais incisiva, a diversidade sexual e de gênero.

O baixo número de trabalhos encontrados e o fato do mais antigo deles ser datado em 2019 mostra que esse terreno ainda precisa se solidificar para que possamos ver seus efeitos reais nas vivências de nossas salas de aula. Apesar disso, os três trabalhos do **Quadro 1** já se colocam como caminhos traçados a serem revisitados pelos pesquisadores que se propuserem enveredar por esse objeto, de tal modo que, para além de apontar as lacunas a serem exploradas por trabalhos futuros, também é importante reconhecermos a solidez das pesquisas já realizadas e fazer uso dos referenciais teóricos pelos quais esses autores passaram, seja para corroborar, ou para refutá-los em nossa pesquisa.

A maneira como todos os trabalhos achados trataram as três categorias de forma não isolada nos sinaliza como *gênero* e *sexualidade* e *corpo* devem ser pensados de maneira conectada, para que possam fazer um diálogo profícuo com os princípios da Formação Humana Integral, visando uma não normatização dos corpos na construção dos saberes contra-hegemônicos na Educação Profissional. Em vista disso, a *Teoria Queer* se mostra como um campo teórico de fundamental importância para essa pesquisa, visto que ela trabalha com essas três categorias, além de reforçar, também, os saberes contra-hegemônicos que norteiam a noção de *práxis* na Formação Humana Integral.

Também apontamos para a importância do trabalho inovador desenvolvido pelas pesquisas do Observatório da Diversidade, uma vez que dois dos três trabalhos são de

pesquisadores deste grupo – do qual também fazemos parte, e trazem pesquisas ainda escassas na academia e extremamente essenciais. Esse dado constata que estamos em consonância com as pesquisas do campo, além de mostrar que temos uma boa rede de pares para debates na construção dessa dissertação.

A partir desse material encontrado e analisado, o rumo a ser tomado nas duas subseções que se seguem será o aprofundamento das questões conceituais que contribuem para uma Formação Humana Integral, com o intuito de nos munirmos de elementos para fortalecer a análise documental a qual esta pesquisa se propõe mais à frente.

2.2 O RESPEITO À DIVERSIDADE COMO UM ATO DE RECONHECIMENTO

As questões de sexualidade e gênero têm sido, cada vez mais, problematizadas nos diversos espaços, mas, apesar da visibilidade crescente dessa temática, ainda estamos em um estado muito distante de aceitação das diferenças. Louro (2000) lembra que, mesmo nas sociedades ocidentais modernas, ainda é muito difícil compreender a sexualidade como sendo fluida e inconstante, com caráter transitório, plural, histórico e cultural. A sexualidade e o gênero são temas que abarcam diversas questões vistas como tabu por fazerem tremer os valores enrijecidos do cristianismo conservador e das estruturas do patriarcado, por isso, enfrentam fortes resistências ao sinal de qualquer ameaça à cis-heteronormatividade compulsória estabelecida socialmente. A transfobia, então, se enraíza nos diversos lugares, sendo o mundo do trabalho um dos mais comuns espaços de exclusão. Assim, temos que

Dentre as principais pautas trans até aqui estão o acesso à educação e alternativas de empregabilidade. Para que estas agendas se concretizem, é fundamental que estejam deflagradas no conjunto de instituições da sociedade, processos de educação em gênero e sexualidade, para que se promova mudanças de valores e mentalidades. Há também que se promover alternativas de qualificação profissional, as políticas de educação, trabalho e assistência precisam atuar de forma integrada. Há de se garantir condições de sobrevivência, nos espaços sociais, e permanência na escola. Ou seja, a pauta principal ainda é o respeito! (YORK, 2020, p. 151-152)

Ao trazer a importância da garantia de condições de manutenção da existência desses corpos no mundo do trabalho, Sara York (2020) atenta para o fato de que uma formação profissional por si só não é o suficiente para que a população trans acesse oportunidade de empregos. Antes disso, se faz necessário o respeito a essas identidades no espaço escolar, para

que elas consigam permanecer e adquirir a formação desejada e, ao mesmo tempo, que esse respeito se amplie a todo o mundo do trabalho – nas ofertas de emprego. Os processos educativos não-transfóbicos devem ocorrer não apenas nas escolas, mas também em outras instituições, empresas e quaisquer ambientes que precisem da força de trabalho humana para seu funcionamento. Apenas assim, podemos alcançar uma verdadeira mudança social.

Lembramos que o nosso sistema é estruturalmente heterossexual e centrado a partir de um determinismo biológico. Essa problemática da dicotomia homem/mulher é abordada em Judith Butler (2019), que defende a ideia de uma *performatividade* a partir de atos e gestos produzidos no corpo, entendendo que os meios discursivos também ocasionam efeitos corporais. Butler (2019) acredita não existir uma identidade de gênero pré-existente ou permanente, ou os gêneros reais/distorcidos, como por vezes é sugerido pela psiquiatria. A partir da conhecida fala de Simone de Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, de que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Butler (2019) questiona se existe algum ser humano que, em determinado momento, se torne de um gênero. E, se de fato existe tal momento, de que gênero esse ser humano seria antes disso? A autora acrescenta:

Como é que alguém ‘se torna’ de um gênero? [...] Haverá humanos que não tenham um gênero desde sempre? A marca do gênero parece ‘qualificar’ os corpos como corpos humanos, o bebê se humaniza no momento em que a pergunta ‘menino ou menina?’ é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumano e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece. (BUTLER, 2019, p. 193-194)

Pensando nos meios discursivos, lembramos que a língua nem sempre dá conta de nomear alguns fenômenos por completo, além de estar, ela mesma, em constante mutação. O termo *queer*, por exemplo, que inicialmente era utilizado nos Estados Unidos de maneira pejorativa, para insultar os desviantes da norma hegemônica, vem assumindo novas significações que têm auxiliado nas construções dessas múltiplas identidades. Leopoldo (2020) propõe o entendimento de *queer* a partir de uma falha representacional, aquilo que não pode ser definido e/ou enquadrado em um rótulo.

O *queer*, ante isto, toma outra forma; não se trata de uma identidade, mas, sobretudo, de um questionamento contínuo das identidades, um questionamento aos processos de naturalização e normalização. [...] O *queer* vai questionar esses saberes de forma contundente e propor, a todo momento, que haja dentro desses outros grupos uma mutação. (LEOPOLDO, 2020, p. 29)

A partir do que vemos em Leopoldo (2020), o queer não reivindica um novo rótulo ou nova identidade, mas a fluidez. Desse modo, se propõe enquanto um campo que não direciona um olhar estranho àquilo que é diferente, e que por vezes tem como fim um processo de exclusão. A Figura 3 traz uma cena do filme *Stonewall: onde o orgulho começou*. Nela, o estudante Danny se sente estranho, excluído, não pertencente ao ambiente escolar. Essa exclusão é marcada pelos olhares a ele dirigidos, que o seu corpo marca uma diferença naquele grupo.

Figura 3 – Olhares no corredor



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

Apesar de não trazer marcas significativas de diferença em sua estética – Danny é um rapaz estadunidense branco e com uma expressão corporal dentro da cis-heteronormatividade, ainda assim, a sua sexualidade se mostra como um marcador daquilo que os olhos não podem ver. Momentos antes dessa cena, o jovem havia sido flagrado em momentos de intimidade com outro colega. Após ter sido “descoberto”, Danny encara olhares atravessados de seus colegas na escola. Seu andar constrangido, de cabeça baixa, é acompanhado por sussurros de colegas que o julgam e fazem comentários depreciadores sobre sua sexualidade, enquanto ele caminha pelo corredor que parece não ter fim. Da mesma forma, o enquadramento da câmera também nos coloca (os telespectadores) em posição de julgá-lo pelas costas, postura essa que facilmente passará despercebida pelo telespectador desatento, e que da mesma forma acontece em nosso cotidiano escolar. Sem nos darmos conta, julgamos a diferença, e julgamos de um modo coletivo, o que contribui para a validação desse olhar opressor. Aquele que foge à norma hegemônica é sempre visto como o estranho, o esquisito, o não pertencente e digno de

olhares de julgamento, como se aquilo fosse errado – é contra isso que a Teoria *Queer* se impõe.

Quando estamos do lado do que oprime e temos pares que validam esse pensamento, nos sentimos em um ambiente normalizador das mais variadas violências, que reforça a permissão para que os atos de violência ocorram deliberadamente. Vemos isso quando Danny, ao passar por seu armário, observa uma pichação: *faggot* – em português, “bichinha”:

Figura 4 – Sequência 1 – A inércia escolar



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

A violência sofrida por Danny é reforçada pela escola quando, na outra figura que compõe a sequência de imagens acima, uma das educadoras da instituição apenas observa a cena, inerte. Ela não demonstra uma sensibilidade frente ao que vê. Não bastasse, ela informa ao estudante que o seu treinador o aguarda para ter uma conversa – de modo a ser inferido que o rapaz havia feito algo de errado e uma punição o aguardava. Na sequência, com a Figura 5, o que é visto é uma série de papéis de gênero reforçados nesse ambiente: o futebol, esporte tipicamente ocupado pelos jovens americanos; uma sala rodeada de troféus, como objetos fálicos representantes de uma força tida como masculina e o treinador, em uma postura opressora e de rejeição, ao sequer olhar nos olhos do jovem Danny, que passa a ser visto como uma vergonha para o esporte e para a masculinidade da época.

Figura 5 – Sequência 2 – Sala do treinador



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

Esses papéis de gênero, que nos convocam a performar de acordo com um sexo designado ao nascimento, atingem a todos. A cena ocorrida com Danny denota apenas uma superfície das violências sofridas, principalmente pela população LGBTQIAPN+, no ambiente escolar. Nessa direção, Bento (2017) questiona a forma como essas concepções acerca do masculino e feminino são excludentes ao não considerarem também os corpos trans, denunciando a hegemonia do binarismo na nossa sociedade, ao mesmo tempo em que vemos, cada vez mais, pessoas vivenciando novas e múltiplas possibilidades com seus corpos e sexualidade.

O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021), de modo que é urgente a necessidade de trazer as questões de gênero e sexualidade ao debate, a fim de que possam ser pensadas não só as causas, mas também que vise uma transformação dessa realidade, caminhando para uma sociedade na qual o corpo e a sexualidade consigam ser sentidos e vividos com liberdade pelos sujeitos.

Benevides e Nogueira (2021) lembram que a população trans sofre um alto índice de rejeição familiar, o que, por vezes, acarreta em um isolamento dos espaços sociais e,

grande lacuna entre o que é estabelecido na lei e o que é observado prática. Sem uma discussão constante sobre esse tema na rotina da comunidade escolar, a tendência é que esses ideais da teoria se tornem ainda mais difíceis de serem alcançados na prática.

No sentido de promover reflexões dessas questões nos ambientes escolares, Paula Cruz e Sara York (2022) não só reconhecem a importância social da presença desses temas na escola, mas também sinalizam maneiras possíveis de trazê-los ao debate, sem entrar em discordância com o projeto político pedagógico que norteia a instituição:

Educar para a diversidade e romper com as estigmatizações enraizadas ao longo do processo social brasileiro pode fazer da escola um espaço para a reflexão do respeito às diferentes orientações sexuais e ou identidades de gênero e contribuir para a inserção, no projeto político pedagógico, como tema central nas questões que são recorrentes, tanto quanto ignoradas: trans/homossexualidades como desvio, heterossexualidade compulsória como natural, lesbianidade e intersexualidade como temas tabus nunca mencionados. (CRUZ e YORK, 2022, p. 73)

As autoras trazem a ideia da escola como um ambiente que, além de fomentar habilidades e competências formativas dos estudantes, também atue visando uma preparação para uma vida em sociedade de maneira crítica e empática. Para isso, a própria escola deve ser um espaço de acolhimento à diversidade, fazendo com que todos os seus membros sintam-se pertencentes e livres para exercerem suas identidades.

Ainda assim, partir da noção de diversidade como um norte nas discussões de sexualidade e gênero na educação deve ser um movimento realizado com discernimento e cautela, para que não caiamos em mais uma generalização que se diz dar abertura, mas não oferta acolhimento ao não nomear determinadas dissidências. Receber alunas travestis e transexuais, por si só, não denota uma atitude inclusiva, visto que em muitas instituições esses estudantes se veem deslocados dos demais e segregados juntamente com outros grupos invisibilizados. Inclusão sem reconhecimento é segregação, e com relação a esse tipo de discriminação, Vera Candau (2014) traz apontamentos importantes ao papel dos educadores:

Profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, a dialogar com diversos conhecimentos e sentidos, a desenvolver valores e práticas sociais, a reconhecer os diferentes atores presentes no seu dia a dia, a valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação, assim como a construir vínculos interpessoais significativos com diferentes atores. (CANDAU, 2014, p. 41)

Em vista disso, um dos primeiros pontos a serem observados com um olhar mais atento, dentro do escopo da diversidade, é com relação aos grupos sociais que se encontram em maior vulnerabilidade – aqui, situamos as travestis e transexuais. Sara York e Leonardo Nolasco-Silva (2022), considerando a escola também como um espaço de políticas sociais, revelam que os grupos mais vulneráveis e necessitados de assistência são as pretas, pobres e dissidentes sexuais e de gênero.

Por isso, quando falamos da importância de se considerar alguns marcadores sociais da diferença – Gênero, Sexualidades e Raça, numa perspectiva interseccional – ao pensarmos as escolas, a formação de professores e as políticas educacionais, queremos destacar que os conceitos, as ideias, os modos de vida que parecem estranhos, exóticos ou, para muitos, errados, precisam compor o nosso repertório de *saberes-fazer*s. Formação não é formatação, mas processos de subjetivação. (YORK e NOLASCO-SILVA, 2022, p. 24)

O que os autores nos chamam a atenção é para o fator do apagamento dessas identidades, que cometemos muitas vezes sem perceber, sob a declaração da oferta de um “tratamento igualitário para todos”. Esse discurso não é o suficiente, e os marcadores sociais precisam ser reconhecidos se quisermos nos disponibilizar a evitar que violências escolares ocorram deliberadamente – e de forma naturalizada – sob nossos olhos. Guacira Lopes Louro (2021) é enfática ao dizer que a presença dessas questões dentro dos muros da escola não pode ser ignorada pelos educadores. Ela afirma que

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada. (LOURO, 2021, p. 26-27)

A autora convoca a Educação para que esta também olhe para as expressões contra-hegemônicas emergentes e as novas marcas identitárias, observando que, para o educador, não é uma opção estar alheio às mudanças que estão ocorrendo ao nosso redor. E não apenas isso. O cenário exige mudança, e somente uma atitude humana transformadora, fundada na ideia de

práxis e numa perspectiva de revolução social (ARAÚJO, 2014), é capaz de promover os avanços necessários. Araújo (2014) lembra, ainda, que a *práxis* enquanto atividade de transformação é reconhecida como princípio epistemológico do ensino integrado.

No mesmo caminho, Marise Ramos (2011) acredita em uma pedagogia que reconheça as diferenças, e pensa a harmonia de uma sociedade como sendo aquela em que seus componentes se aceitem e respeitem todas as individualidades. Para Ramos (2016), o currículo não deve ser fragmentado ou articulado apenas para atender às demandas da produção neoliberal. Pelo contrário, a pesquisadora se ancora na pedagogia histórico-crítica e na defesa pela abordagem dos elementos culturais ao argumentar que “a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real – físico e social –, dos processos históricos de representação, valorização e conceituação desse mundo” (2016, p. 67).

No campo da Educação Profissional (EP), a autora orienta a construção de um currículo integrado que considere os sujeitos como seres capazes de transformar a realidade em que vivem, para isso, postula a importância da oferta de uma formação humana nas instituições escolares. Ainda nessa direção, também o Projeto Político Pedagógico

Deveria considerar os principais problemas da vida escolar face à realidade, a explicitação de divergências, o enfrentamento de conflitos e, finalmente, a construção de uma cultura comprometida com a formação humana dos sujeitos, visando-se superar o risco de um Ensino Médio propedêutico na forma e profissionalizante no conteúdo. (RAMOS e FRIGOTTO, 2017, p.40-41)

Na EP, ter um currículo orientado por uma concepção de formação humana e omnilateral possibilita a inserção de elementos que forneçam aos educadores diretrizes para trabalhar a diversidade de forma mais específica e consistente em suas aulas, ações em consonância com a pedagogia histórico-crítica. Essa tendência pedagógica (SANTOS; TAVARES; SANTOS e MOREIRA, 2018) é ainda mais defendida quando vamos à modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI), visto que o EMI se propõe a integrar as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Assim como esses autores, também entendemos que a prática social é o ponto de partida para a prática educativa.

É nessa perspectiva que Silva e Sousa (2022) sustentam que a Formação Humana Integral tem, em seu cerne, uma análise crítica dos fenômenos sociais, questionando e propondo mudanças nos contextos que promovem desigualdades. Os autores dizem que

Discutir a temática da diversidade a partir da perspectiva da Formação Humana Integral é justificada, portanto, pela necessidade de se apresentar

outras perspectivas de análise acerca da produção de diferenças e identidades, colaborando para um aprofundamento crítico dos fenômenos sociais e para a identificação de possibilidades de atuação e intervenção no combate a fenômenos, como racismo, machismo, homofobia e xenofobia, dentre outros, que são permeados por relações de poder e construídos historicamente a partir de relações de exploração e dominação. (SILVA; SOUSA, 2022, p. 3)

Apesar dos autores proporem um trabalho que inclua a diversidade, ainda assim, é preciso ter um cuidado com a forma como esse tema vem sendo abordado nos nossos currículos, de forma que não se banalize ou que seja utilizado de forma generalista, sem que sejam trabalhadas as múltiplas especificidades que são agrupadas no escopo da diversidade. Nesse sentido, concordamos com Rodrigues e Abramowicz (2013), quando trazem que

Nos últimos vinte anos, a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação. Tal expressão passou a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo brasileiro, bem como de suas secretarias e publicações. Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17)

Assim, esse viés contra-hegemônico da Formação Humana Integral nos fornece recursos para trabalhar a diversidade de gênero e sexualidade, mantendo um olhar crítico e transformador da realidade, da mesma forma que também se faz prudente eleger categorias inseridas campo da diversidade, que sejam capazes de contemplar as experiências de gênero e sexualidade vividas por travestis e transexuais nos espaços escolares.

É a partir destas referências que entendemos que, para falar de respeito à diversidade sexual e de gênero, considerando também o corpo enquanto espaço de experimentação e vivências, a Teoria *Queer* se mostra como um rico terreno de construções com os que pretendem caminhar na direção de processos contra-hegemônicos, no âmbito da Educação Profissional, para que tenhamos uma escola que acolha e oferte dignidade à população trans.

2.3 CLASSE TRABALHADORA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

O capitalismo, enquanto sistema econômico vigente e estruturado em contradições, tende a perpetuar suas diferenças a partir do distanciamento e isolamento da classe operária, para que esta se mantenha alienada e não questionadora de seus direitos. Como todo sistema econômico, no entanto, está a serviço de uma sociedade, e de tempos em tempos é tensionado para que preste as contas àqueles que se levantam a conclamar por seus direitos.

As transformações sociais, políticas e econômicas exercem forte influência sobre a educação, e é nesses atravessamentos que as revoluções são mobilizadas e chegam aos muros das escolas, de forma que não é possível ficarmos alheios às tensões existentes no ambiente escolar. Dentre essas questões, as violências sexuais e de identidade gênero têm ocorrido de forma cada vez mais frequente, tanto dentro da escola – através presença crescente da transfobia, que não acolhe e expulsa essa população de seus espaços educacionais, como no mercado de trabalho – quando observamos a ausência de pessoas trans e travestis no mundo trabalho formal⁹.

Ao pensar a Educação Profissional a partir do ponto de vista do trabalhador, Justino de Souza Júnior (2011) problematiza quais sujeitos estariam contemplados nesse coletivo denominado proletariado, dizendo que

Nenhuma elaboração em particular, correspondente a um determinado grupo ou corrente política, pode aparecer como única e exclusiva expressão do proletariado, como a própria representação da “ótica do trabalhador”. Por isso, nem mesmo as elaborações de Marx e Engels, que alcançaram um grau de sistematização superior a muitas outras, podem ser tomadas como a única expressão desse ponto de vista. O ponto de vista proletário é uma construção plural resultante da busca coletiva que explora as riquezas de diversos caminhos e representa, em cada momento histórico, o horizonte comum a um conjunto de forças políticas e intelectuais, sociais e culturais, que se reivindicam como formas de expressão da visão proletária e assumem o projeto da emancipação social. (SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 114)

Souza Júnior (2011) parte dos princípios marxistas para discorrer sobre a luta de classes, e, por isso mesmo, reforça que um caráter emancipatório e transformador da realidade possibilita para que entendamos que o “trabalhador” é um agrupamento composto por diferenças e singularidades e que, ao nos propormos a enveredar por um estudo da luta de

⁹ Em dados brasileiros fornecidos pela ANTRA (2022), atualmente temos que: cerca de 4% da população trans feminina se encontra em emprego formal e 6% em empregos informais, estando os outros 90% recorrendo à prostituição como fonte de renda. (BENEVIDES, 2022)

classes, devemos considerar, também, as diferenças existentes no interior dessa categoria. Seguindo esse fio, Giovanni Semeraro também traz contribuições gramscianas a esse respeito ao dizer que

Gramsci não sacraliza a classe popular nem atribui a um “sujeito coletivo”, naturalmente unitário, a “tarefa histórica” da revolução. Em Gramsci, não há nenhum “sujeito homogêneo” portador de uma prévia orientação revolucionária, uma vez que os projetos políticos qualitativamente superiores e a visão mais avançada dos trabalhadores só podem derivar da capacidade de luta, da formação de sua autonomia, da organização e das conquistas sociais abertas a uma história que não garante nada *a priori*. (SEMERARO, 2006, p. 29)

Dessa forma, pensar a classe trabalhadora é considerar um grupo composto por diversas outras classes que, apensar de se reconhecerem a partir de uma luta em comum – contra a burguesia e o sistema capitalista opressor – têm também suas tantas outras lutas que atravessam seus espaços conquistados no mundo do trabalho. A figura abaixo ilustra os recortes de gênero dentro da luta de classes.

Figura 7 – Classe trabalhadora atravessada pelas questões de gênero



Descrição da figura: a imagem é composta, em sua centralidade, pelos símbolos do martelo e da foice, ícones representantes da classe trabalhadora. Em sobreposição, estão três símbolos que remetem às questões de gênero – vênus, representando o feminino; marte, representando o masculino e, à esquerda superior, a união de vênus e marte, que, em conjunto com os dois anteriores, representa o símbolo trans.

Fonte: ferramenta de desenho gráfico Canva.

A compreensão da importância da junção de todos esses elementos da Figura 7 só é possível a partir de um pensamento interseccional da realidade econômica. Ou seja, se pretendemos vislumbrar possibilidades de transformação da realidade vivida por travestis e transexuais no mundo do trabalho, é preciso questionar os modelos hegemônicos de gênero e sexualidade, assim como também o controle exercido pelo Estado nos corpos dos sujeitos. E a escola, enquanto espaço formador dessa classe trabalhadora, se tem em vista processos

emancipatórios, precisa estar pautada em uma Formação Humana Integral que considere a omnilateralidade na educação.

A Formação Humana Integral considera o homem não só pelo trabalho em si, mas também pela sua vida em sociedade, e ao trazer essa concepção de Educação Profissional, é importante nos situarmos desde as suas origens até o nosso contexto atual do Ensino Médio Integrado. Tomaremos como um primeiro momento o final do século XIX, quando as forças produtivas do capitalismo exigiram uma maior complexidade técnica e a educação precisou reformular a formação desses trabalhadores. Enquanto espaço de relações sociais, a escola deveria ter como norte não só uma educação tecnicista, mas uma formação humana pautada em todas as dimensões desses sujeitos, no entanto, as urgências dos interesses capitalistas se põem de forma que

A divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. [...] Como, então, pensar uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que, portanto, seja voltada para a formação humana integral, onilateral conforme a tradição marxiana (e marxista)? Materializá-la em uma sociedade capitalista é possível? (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012. P. 2)

É nesse terreno que as reflexões marxistas¹⁰ convergem para a proposta de uma educação pautada numa formação humana, considerando todas as dimensões da vida dos sujeitos, a qual denominou de Politecnicia. A formação politécnica não se volta apenas para o ensino técnico, mas também para o domínio intelectual de todo seu processo (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012), de modo que é a partir de uma educação politécnica que se começa a conceber a ideia de uma Formação Humana Integral – integrando, além de trabalho, cultura, artes e todas as dimensões humanas.

Dessa noção de Politecnicia também se amparou o filósofo e ativista político Antonio Gramsci, que, já no início do século XX, ao fazer articulações entre trabalho e educação, entendia que esta tinha o caráter humanizador, ao passo que o trabalho, enquanto princípio educativo, integrava cultura e ciência (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012). Gramsci fez

¹⁰ A esse respeito, é prudente destacar que a produção de Marx e Engels trabalha as questões de ensino e educação profissional considerando a totalidade das relações sociais e de produção, e não de forma isolada. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012)

uma leitura moderna da obra marxista, trazendo grandes contribuições para o que culminou na sua proposição de uma Escola Unitária. A esse respeito, Semeraro traz que

A proposta de escola unitária feita por Gramsci visa não apenas integrar os diversos componentes do processo educativo, mas, principalmente, “significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial na escola e em toda vida social. Por isso, não fica alheia às contradições do mundo da produção, à estrutura econômica, às “relações de forças” em jogo na sociedade e às múltiplas formas da cultura. Ao combater a reprodução de uma sociedade desigual, a proposta revolucionária de “escola unitária” mina não apenas a antiga concepção vertical e dualista, mas também a visão individualista e liberal da escola nova. (SEMERARO, 2006, p. 203)

Gramsci observava as desigualdades e estruturas de poder em vista de superá-las. Sua concepção de *práxis* se antagonizava com a lógica do capital e buscava por espaços de emancipação e transformação da realidade (SEMERARO, 2006; MOURA, LIMA FILHO E SILVA, 2012). A Escola Unitária se funda, então, como um contraponto à escola tradicional, trazendo um caráter revolucionário em sua estrutura, e tendo como base processos pedagógicos contra-hegemônicos centrados na defesa do homem enquanto sujeito omnilateral.

Apoiado na ideia gramsciana do trabalho como princípio educativo, Dermeval Saviani (2022) observa que, desde o ensino fundamental, a relação entre trabalho e educação já ocorre, dado que o currículo propõe um conhecimento sistemático nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências sociais – disciplinas essenciais para a compreensão das transformações que o homem exerce sobre o meio em que vive. Ainda que essa aproximação do trabalho com educação já ocorra no ensino fundamental, Saviani (2022) assinala que é apenas no ensino médio que essa relação ocorre de forma explícita e direta, considerando que é apenas nessa etapa de ensino que passa-se a exigir um domínio das técnicas de produção, através de propostas de profissionalização.

O problema, para o autor, é que, dentro de uma proposta geral do ensino médio, essa formação para o trabalho ocorre de forma limitada, sem a articulação das habilidades com todo o processo produtivo, e sem promover o desenvolvimento humano para o exercício da cidadania. Para ele,

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística

e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2022, p. 6)

Saviani (2022) pensa a formação humana como sendo necessária ao exercício da cidadania e que tenha a finalidade de promover transformação social. Nesse sentido, potencializamos esse pensamento com Robério Maia e Avelino de Lima Neto (2022), que defendem uma Formação Humana Integral como sendo aquela que não se limita apenas à profissionalização. Maia e Lima Neto trazem recortes de filmes que retratam cenas escolares para discorrer acerca de alguns problemas que ainda perpassam pela nossa realidade, como os recortes de gênero, raça e classe. O cotidiano vivido dentro nos muros da escola representa a pluralidade do que encontramos quando estamos do lado de fora também, e quando pensamos que à escola cabe apenas discutir o conteúdo programático de cada disciplina,

Isso mostra o quanto os comportamentos e as relações tensionadas em sala de aula são desprezados ou, não raro, sequer percebidos pelos docentes, que terminam, devido a múltiplas razões, por se interessar tão somente pelo cumprimento do conteúdo estabelecido. (MAIA e LIMA NETO, 2022, p. 7)

O Decreto nº 5.154/2004, que trata da Educação Profissional e Tecnológica, também considera, em seu Art. 2º, Inc. III, “a centralidade do trabalho como princípio educativo”. Apesar disso, o mesmo decreto não menciona uma educação pautada na formação humana, além de trazer a educação integrada de forma muito vaga, mencionada apenas no seu Art. 4º, Par. 1º, Inc. I:

§ 1º. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

É preocupante o tom amplo e vago, no uso de algumas terminologias, com o qual nos deparamos em nossos documentos legislativos, que acaba por não só permitir diversas interpretações, como também a fornecer orientações parcas a serem seguidas pelos órgãos do poder executivo. O Decreto nº 5.154/2004 não menciona, em sua redação, termos como *Formação Humana* ou *Formação Integral*, e, ao falar de *Formação Integrada*, não propõe uma educação integrada no sentido de uma articulação entre conteúdos e formação para

cidadania. Em vez disso, reduz a palavra *integrada* à uma mera integração da Educação Profissional ao ensino médio. A esse respeito, Ciavatta (2005) considera esse conceito partindo do entendimento de que

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.2-3)

Ciavatta (2005), que faz um passeio histórico sobre a constituição desse conceito, evidencia que a noção de formação integrada está correlacionada à noção de omnilateralidade, ao considerar as dimensões física, cultural, mental, política e científico-tecnológica dos sujeitos. É importante frisar que a defesa por uma educação omnilateral, pautada na Formação Humana Integral, não desconsidera de maneira alguma a articulação entre educação e trabalho, mas, para além disso, reconhece os vínculos culturais e políticos inerentes ao cotidiano de indivíduos em sociedade. De modo que, apesar de não ser uma realidade observada na vivência da maioria dos estudantes da Educação Profissional, a Formação Humana Integral, por se mostrar como uma concepção inclusiva e contempladora das diversas extensões do ser humano, deve estar presente nas diretrizes pedagógicas dos espaços educacionais. A esse pensamento, acrescento a provocação de Marise Ramos (2008), que diz

A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? (RAMOS, 2008, p. 1)

É necessário o constante exercício de pensar a sociedade em que vivemos e a nossa relação com o trabalho, onde estamos e para onde queremos ir. A criticidade deve nortear nossas práticas e nos tensionar a olhar para a realidade em vista de modificá-la quando necessário, sempre objetivando avanços e melhorias para a sociedade. Além disso,

A finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida. [...] O sentido da vida está na consciência e na vontade de realizarmos, de agirmos, mesmo em condições adversas, pois o que significaria somente constatarmos que as condições são difíceis e dizermos: então façamos o de sempre. Acreditemos na capacidade transformadora dos sujeitos, especialmente na aliança coletiva que caracteriza a prática social dos educadores. (RAMOS, 2008, p. 28)

Dessa forma, se faz o entendimento de que o trabalho e a sua formação para se constituem não como uma finalidade, mas como o *meio* pelo qual exercitamos nossas capacidades de convivência em coletividade. E, para que sejamos capazes de superar as relações opressoras de poder, é imprescindível que reconheçamos a multiplicidade de fatores e lutas e a diversidade que nos atravessa enquanto sujeitos sociais.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A TEORIA QUEER: POR UMA PEDAGOGIA DA TRANS-FORMAÇÃO

Figura 8 – Jovanna Cardoso



Fonte: Página de Instagram (@jovannacardoso), 2024

Jovanna Cardoso, conhecida também como Jovanna Baby, esteve presente nos primeiros movimentos de lutas das travestis no Brasil. Até hoje, exerce papel de fundamental importância para os avanços no combate às práticas transfóbicas, e ela mesma percebe que seu ativismo sempre esteve presente em sua vida de alguma forma: “eu acho que nasci com esse espírito combativo. Lembro de, adolescente, ver a Rogéria na televisão e pensar: essa mulher deve saber lutar pelos direitos dela. E eu também queria ter o direito de ser a mulher que eu sou.” (2022). A fala de Jovanna nos direciona para a importância das experiências coletivas e dos movimentos sociais na busca por avanços nas questões de gênero. E, nesta seção, trataremos de alguns desses movimentos, partindo de gênero como categoria central em sua historicidade.

Antes disso, porém, ponderamos que temos gênero enquanto uma categoria de domínio social que, por vezes, é empregada de forma superficial em diversos campos do saber, o que implica que, nem sempre, as pessoas que a utilizam se apropriam de seus sentidos teóricos (MOSCHKOVICH, 2022; 2018). Esse conceito, que tem suas primeiras elaborações na teoria feminista, é fundamental para as construções teórico-críticas acerca da transfobia, de modo que corroboramos com a socióloga Marília Moschkovich, quando ela diz que “às vezes

no senso comum fala-se em gênero e sexualidade, mas a partir do conceito entendo aqui que se trata de dimensões de um sistema único chamado Gênero, orientado pela matriz heterossexual” (2022, p. 16). Dito isso, esta seção se debruçará nas categorias de gênero, corpo e sexualidade a partir da historicidade da categoria gênero, por compreender que esta assume a centralidade no objeto de pesquisa em questão, além de se manter em consonância com os estudos *queer*, que também convergem seus debates em torno dessa categoria.

3.1 A REVOLTA DE STONEWALL E OS MUROS DERRUBADOS PELOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Foi com as reivindicações das operárias e as lutas por direito ao voto feminino que os movimentos sociais das feministas inicialmente se constituíram, em meados do século XIX e início do século XX. Até então, nesse momento que é compreendido como a primeira onda do feminismo (NASCIMENTO, 2021), sexo era a categoria utilizada para distinguir homens e mulheres, sendo apenas a partir da segunda metade do século XX que os estudos feministas puderam trazer outros desdobramentos e reconfigurações para o conceito de gênero (MOSCHKOVICH, 2018).

Nessa conjuntura, apesar dos avanços das mulheres conquistados com essas primeiras lutas coletivas, o feminismo já se constituía impregnado pelo senso bioessencialista da categoria gênero, que ainda era representada por um grupo específico de mulheres – aquelas que haviam sido designadas ao sexo feminino em seu nascimento. Essa mulher é chamada por Letícia Nascimento (2021) de “mulher original do feminismo”, em uma crítica metafórica de que haveria um mito fundador do feminismo, tomando como universal uma experiência singular. Em função disso, para delinear a historicidade do objeto dessa pesquisa, reconheço os avanços conquistados com a primeira onda do feminismo, mas tomarei como marco histórico inicial um fato ocorrido no período da segunda onda feminista: a Revolta de Stonewall, no ano de 1969.

Ao final da década de 1960, nos embalos de movimentos estudantis e lutas sociais em ascensão na época pelo mundo (ANTUNES, 2022), e no cenário de uma Nova Iorque de vida noturna badalada, localizava-se o *Stonewall Inn*, um bar clandestino frequentado pela população marginalizada da época. Naquele tempo, era expressamente proibido vender bebida alcoólica aos homossexuais, e o *Stonewall Inn* era um dos locais dominados pela máfia que,

por vender bebida ilegalmente, tornou-se ponto de encontro daqueles que não eram bem vindos em outros espaços.

O pub ficava localizado em uma região marginalizada de Nova Iorque, em uma rua bastante frequentada por homossexuais e transgressores da norma. No filme *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016), é possível identificarmos um perfil dessas pessoas: em sua maioria, jovens que foram expulsos de casa e precisavam recorrer à prostituição como meio de sobrevivência – ocupando, também, um lugar de marginalização e exclusão na sociedade. No centro da Figura 9, temos a figura do personagem Danny – jovem cis, branco, oriundo de uma família tida como tradicional, chegando à Rua Christopher.

Figura 9 – A chegada



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

A imagem traz vários elementos contrastantes a serem observados. Na centralidade, é possível ver a entrada de um jovem cis, branco e padrão estadunidense no subúrbio de Nova Iorque, local habitado por pessoas jogadas ao submundo. Danny chega carregando apenas uma mala na mão, como se da sua vida anterior pouca coisa fosse permanecer. Às margens da imagem, os dejetos – as pessoas marginalizadas: gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, *drags* e todos aqueles que habitavam as imediações do *Stonewall Inn* naquele tempo. A penumbra da cena, contrastando com a luz do sol incandescente, nos desvela algo: essas pessoas não existem apenas na vida noturna. Além disso, simboliza uma intensa luta por visibilidade dessa população, que vivem em constante apagamento. Benevides (2023) chama a atenção para os efeitos dessa invisibilidade:

Apesar de todos os esforços feitos pelas instituições que produzem informações sobre a violência contra pessoas LGBTQIA+, continuamos com uma ausência extrema de dados governamentais e sem informações sobre a população LGBTQIA+ vinda do Estado. Sejam dados populacionais ou específicos sobre acesso à saúde e os impactos da violência, entre outros. A invisibilização continua junto ao apagão e a subnotificação intencionais. (BENEVIDES, 2023, p. 12)

Dar visibilidade a esses corpos e apontar as diversas violências sofridas por eles é o ponto de partida para termos condições mais justas e igualitárias à população LGBTQIAPN+, principalmente às pessoas trans. A invisibilização denunciada por Nogueira (2023) é responsável pela ausência de políticas públicas voltadas para esse público. Na área da educação, entendemos que o currículo é um dispositivo com potencial de transformação, no sentido de auxiliar nas mudanças que visem emancipação dessas normas que oprimem e se materializam em atos de violência.

O jovem Danny, logo que chega à Rua Christopher, é recebido por um grupo de frequentadores do ambiente, que passam a deixá-lo a par das dinâmicas sociais daquela rua. Na Figura 10, Danny já está integrado ao grupo, e a cena mostra todos sentados em uma escadaria de um prédio nas proximidades do *Stonewall Inn*.

Figura 10 – Pertencimento



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

A imagem revela uma experiência de coletividade, essencial para a articulação dos movimentos sociais. Danny logo se sente acolhido, pertencido, em um grupo de pessoas tão diferentes do ambiente no qual havia sido criado – e expulso. No contexto mostrado no filme, essas pessoas ocupavam a rua do *Stonewall Inn*, sendo possível observar, através de suas

roupas e comportamentos, a expressão de uma identidade pulsante. Ainda que excluídos de seus espaços originários, a experiência de coletividade parece dar-lhes uma noção de grupo, de pertencimento. Nesse momento do filme, o espectador também passa a visualizar um outro tom de iluminação utilizado nas cenas: o azul de antes passa a dar lugar a tons amarelados, que aos poucos vão incandescendo em cenas seguintes. Seria uma nova luz nascendo na vida de Danny?

O cenário da Rua Christopher, naquele contexto, era de insegurança e de busca constante por meios de sobrevivência. Longe de casa e sem o apoio das próprias famílias, a vida de muitas dessas pessoas era levada à prostituição como único meio de subsistência. Na Figura 11, vemos Ray, travesti¹¹ que acolhe Danny em sua chegada, encontrando um cliente para fazer programa. Neste momento, ela estava sentada com os amigos na escadaria da Rua Christopher. Quando o cliente para o carro, ela levanta e vai até ele.

Figura 11 – Trabalho



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

Após essa cena, Ray entra no carro e sai com o cliente. Ao se despedir, ela vira para Danny – seu mais novo amigo e recém membro no grupo, e diz: “a gente se vê mais tarde, mamãe precisa trabalhar”. Sua fala, mais uma vez, remete à noção de pertencimento que atravessa Danny. Ao se nomear como “mamãe”, Ray atribui novos sentidos à noção de

¹¹ Apesar de travesti ser uma palavra usada em referência a identidades latinas, optamos pelo uso dela também nesse contexto de *Stonewall* por considerarmos ser o vocábulo que melhor contempla algumas dessas pessoas marginalizadas no cenário do filme. É uma identidade feminina, apesar de romper com alguns muros entre masculino e feminino. Entendemos ser importante manter essa distinção de outros sujeitos, como lésbicas ou homens gays, para chamar atenção ao poder revolucionário e político das identidades travestis.

família para Danny e sinaliza que está ali para cuidar dele também. De fato, em cenas posteriores do filme, Ray é aquela que sempre está lá para socorrer o jovem recém chegado naquele mundo.

No final da década de 1970, esse era o retrato cotidiano nos arredores do *Stonewall Inn*. Traduzido do inglês, o nome do bar é a junção das palavras *pedra* e *muro*, como se, desde o início, já se antecipasse ao simbolismo que representaria para uma população marginalizada, que até os dias atuais ainda vive em constantes batalhas para derrubar os muros da opressão do poder hegemônico. Abaixo, a placa que atualmente está fixada na parede externa do *Stonewall Inn* – reconhecendo o bar como um local histórico de Nova Iorque.

Figura 12 – Placa no *Stonewall Inn*¹²



Fonte: Instagram (@j.stona), 2024

Foi no dia 28 de junho de 1969 que, em uma batida policial no *Stonewall Inn*, os clientes reagiram ao que se sucedeu em uma rebelião que durou dias, juntando centenas de pessoas em protesto contra a perseguição policial aos gays, lésbicas, travestis e *drag queens*. Conhecida como a Revolta de *Stonewall*, a data foi um marco no movimento gay americano, e o dia 28 de junho ainda hoje é celebrado como o Dia Internacional do Orgulho LGBTQIA+.

¹² Placa na parede do Stonewall Inn. Tradução: *O Stonewall Inn. Os eventos que começaram no Stonewall Inn em 1969 marcaram uma mudança monumental para lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e queer (LGBTQ) americanos. Stonewall, que ocupava o endereço 51-53, na Christopher Street, era um bar gay que foi invadido em 28 de junho de 1969. Os clientes e uma multidão do lado de fora resistiram e os confrontos continuaram nas noites seguintes próximo ao Christopher Park e nas ruas adjacentes. Essa revolta catalisou o movimento pelos direitos civis LGBT, resultando no aumento da visibilidade para a comunidade que continua a ressoar na luta pela igualdade. Local histórico do Estado de Nova Iorque.*

Genny Beemyn¹³ (2014) lembra que este ato não ocorreu de forma isolada, sendo compreendido como a culminância de mais de uma década de militância da classe trabalhadora LGBT nos Estados Unidos. A intersecção trazida por Beemyn (2014) de que esse movimento foi realizado pela população LGBT pertencente à classe trabalhadora é um dado importante para a compreensão de que a luta de classes é, sim, atravessada por outras lutas. Assim como as indagações feministas, que ganharam força ao se unir com o movimento abolicionista (DAVIS, 2016), os movimentos LGBTQIAPN+ foram cruzados pelo recorte de classe, visto que as reivindicações por reconhecimento de um lugar atravessavam, inevitavelmente, as necessidades de espaço no mercado de trabalho, já que a prostituição era a fonte de renda que restava para grande parte dessas pessoas. Essa situação, infelizmente, não é diferente da nossa realidade atual. Como já exposto anteriormente a partir de dossiês da ANTRA (BENEVIDES e NOGUEIRA, 2020; BENEVIDES, 2021; BENEVIDES, 2022), travestis e transexuais ainda são estigmatizados na busca por inserção no mercado de trabalho.

Atentemos para o fator histórico de que a década de 1960 é permeada pelo surgimento de movimentos sociais, como a luta pelos direitos civis, liderada por Martin Luther King, e o início da segunda onda do feminismo, que foi marcada por se debruçar no conceito de gênero (NASCIMENTO, 2021).

De maneira similar aos demais movimentos de sua época, a Revolta de *Stonewall* mostrou que os movimentos sociais são ferramentas de luta potentes e necessárias para os avanços da sociedade, e impulsionou um caminho de batalhas contra as desigualdades e opressão à população LGBTQIAPN+. Miskolci¹⁴ (2020) lembra que esses movimentos eram diferentes do precursor movimento operário do século XIX, visto que atravessava diversas camadas de classe, não ficando restrito a fatores econômicos, mas que, ainda assim, seguiam uma lógica em comum:

A maior parte do movimento feminista e do movimento homossexual das décadas de 1960 e 1970 era liberacionista, ou seja, via mulheres e homossexuais como sujeitos oprimidos que deveriam lutar pela liberdade.

¹³ Genny Beemyn é um homem trans, educador, escritor, palestrante e consultor estadunidense que, desde 2006, coordena o UMass Amherst Stonewall Center – um programa criado, na Universidade de Massachusetts, para desenvolver pesquisas que visam a proteção da comunidade LGBTQIAPN+ da universidade.

¹⁴ Aqui destacamos o nosso posicionamento acadêmico frente ao sociólogo Richard Miskolci, que no ano de 2023 foi reconhecido por boa parte de pesquisadores e de grupos de pesquisa de gênero enquanto *persona non-grata* ao transfeminismo, após declarações deste em não reconhecer a cisgeneridade enquanto categoria de estudo. Entendemos que a cisgeneridade é categoria essencial para os estudos feministas que se alinham à causa trans e, sobre isso, reiteramos nosso posicionamento em desacordo com o que Miskolci vem defendendo. Já a respeito do transfeminismo, discorreremos um pouco mais na subseção 3.3 deste trabalho, com Letícia Nascimento (2021). Desse modo, a referência que fazemos ao sociólogo Miskolci nessa pesquisa se restringe apenas ao recorte histórico dos movimentos sociais trazidos na obra do autor.

Eram movimentos que concebiam o poder como repressivo e operando de cima para baixo, por exemplo, pelas elites dominantes contra o povo. A respeito das demandas inovadoras de reconhecimento das diferenças, operavam com a inspiração teórica marxista que mascara o antigo movimento operário. De forma muito simplificada, era como se a luta de trabalhadores contra o capital estivesse sendo apenas adaptada a um contexto em que novos sujeitos lutavam contra outras formas de opressão. (MISKOLCI, 2020, p. 28)

Os movimentos referidos por Miskolci (2020) estão compreendidos no período reconhecido como Revolução Sexual, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1980, principalmente, na região ocidental. Esse foi um momento crescente das lutas sociais, e quando também começaram a tomar força os debates sobre os controles e regulações dos desejos e dos corpos (MISKOLCI, 2019).

A esse respeito, Miskolci (2020) traz que, após essa disseminação do conceito de gênero com o feminismo, outras questões foram emergindo na cultura, como as problemáticas de trabalhadores transexuais e travestis, além de outras pessoas que não se viam pertencentes ao modelo cis-heteronormativo imposto. O foco dos movimentos era, então, o de questionar e se contrapor à norma ditada pelo poder hegemônico.

3.2 DIVERSIDADE OU DIFERENÇA? QUESTIONANDO A NORMA A PARTIR DE FOUCAULT E BUTLER

Pensar um lugar de questionamento sob a ótica da Teoria *Queer* é, antes de tudo, quebrar com as amarras normativas que ditam e nomeiam aquilo que é lido como normal, comum, padrão. Assim, ao discorrer acerca da diversidade, a partir da Teoria *Queer*, devemos inicialmente problematizar a respeito os efeitos causados pelo fato de que a própria noção de diversidade já pressupõe a existência de algo que escapa ao comum – o diferente. Nesse sentido, pesquisadora Karla Bessa (2014) traz que uma das grandes potencialidades desse campo teórico é

Propor algo além da inclusão da diversidade sexual, ou seja, propor estudos direcionados para novas identidades de gênero, formas de conjugalidade, gestões, afetos, ou práticas eróticas singulares. [...] Questiona-se assim os padrões de perfeição e originalidade que constituem o pretense gênero verdadeiro e a respectiva sexualidade nele presumida. É por isso que, na perspectiva queer, uma mulher trans não é menos mulher do que uma que tenha sido assim designada desde o nascimento. A diferença é política e não da ordem da natureza humana. (BESSA, 2014, p. 1).

Dessa forma, a problematização que gostaríamos de trazer, a partir do diálogo com a Teoria *Queer*, é sobre essa marcação da diferença. O diferente não nasce diferente, então quem crava essa diferença? A quem interessa que essa diferença seja estabelecida? Essa estrutura de funcionamento nas relações sociais, que é tensionada pela Teoria *Queer*, reforça os lugares de poder e opressão de classes dominantes, seja no sistema capitalista, no de gênero ou em qualquer outro. Se as relações de poder e opressão existem, é porque antes disso houve uma marcação da diferença promovendo essa hierarquia. Ou seja,

Pode-se dizer que há diversas formas de se compreender as diferenças, mas, quando se trata de desigualdades e injustiças sociais, são os sujeitos (não por acaso) considerados “minorias” os que são marcados pela diferença: mulheres, negros, gays, lésbicas, travestis, transexuais, etc. [...] No esteio da contestação daquilo que é negado pela hegemonia social, os aspectos relacionados aos processos de produção da “diferença” e da “normalidade” são o principal foco de análise dos estudos queer, que emergem como uma reação às teorias iluministas sobre o sujeito e às teorias identitárias e assimilacionistas do “movimento homossexual”. (RODRIGUES e PORTCHAT, 2018, p. 4)

A partir disso, e retomando nosso ponto inicial desta subseção, afirmamos que diversidade e diferença não são utilizados como sinônimo em nossa pesquisa. A noção de *diferença* que adotamos em aproximação com os teóricos *queer* é da ordem da produção, do que se constrói nas relações. Não diz respeito a algo marcado no corpo ou sexualidade, mas daquilo que socialmente é construído – inclusive a partir das relações de poder. Já o termo *diversidade* é mais utilizado em nossa legislação e documentos oficiais, incluindo os currículos escolares, porém entendemos que sua abrangência é estática, ou seja, trabalha com o que está definido a partir do que é lido como aquilo que escapa ao normal. Os autores ainda nos lançam uma série de questionamentos válidos:

Quem é o outro da educação? Quais são os corpos lidos como “diferentes” e “estranhos” nas salas de aula e o que faz com que sejam lidos assim? Estas talvez sejam importantes questões para se começar a pensar em possíveis articulações entre a pedagogia e os estudos queer, iniciando assim a discussão pela implicação com a condição de abjeção vivida no espaço escolar. [...] Historicamente a escola tem se mostrado uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funcionando como uma das principais instituições guardiãs das normas de sexualidade, de gênero e de outros marcadores sociais como os de raça, etnia, classe social, deficiências e estética corporal. (RODRIGUES e PORCHAT, 2018, p. 11)

Rodrigues e Porchat (2018) nos chamam a atenção para o lugar de abjeção ocupado por aqueles que são vistos como diferentes. E é nesse ponto que gostaríamos de tocar para justificar que, antes de pensarmos formas de combater a exclusão escolar de pessoas que escapam ao padrão cis-heteronormativo, se faz necessário refletirmos sobre de onde vem esse padrão, e como essa diferença entre os corpos se instaura.

Assim, não conseguiremos abrir mão de nenhum dos dois termos em nossa pesquisa – *diversidade* e *diferença* – mas dialogaremos com olhar *queer* a respeito da diferença, para questionarmos os furos presentes nos discursos normativos que se valem da noção de diversidade para justificarem uma suposta inclusão nos ambientes escolares. Nesse sentido, utilizaremos os parágrafos seguintes para trazer o escopo teórico *queer* que norteia nossa pesquisa.

Apesar de não atribuir a criação da Teoria *Queer* a Michel Foucault, nem tampouco caracterizá-la como sendo a finalidade de todos os estudos do filósofo, Tamsin Spargo (2019) reconhece que a inter-relação que Foucault conseguiu propor entre saber, poder e sexualidade fazem dele o maior catalisador intelectual da Teoria *Queer*. Spargo (2019) ainda postula que a Teoria *Queer* não se origina de um movimento ou teórico isolado, mas de uma série de construções na corrente do pós-estruturalismo que vão de encontro com a norma, ou, como a própria autora nomeia categoricamente, o *queer* é “a-normal”.

O percurso delineado pela Teoria *Queer* e seus apreciadores subverte a norma e se orienta por uma visão contra-hegemônica crítica e libertadora. Na Teoria *Queer*, essa recusa não se refere a uma norma específica, mas a quaisquer tentativas de controlar, exercer poder ou oprimir alguém ou um grupo de pessoas. Esse caráter subversivo confere às produções *Queer* a possibilidade de se manterem em uma constante posição de rejeição normativa, evitando riscos do próprio campo fabricar novas normas. É nesta noção que se ancora esse estudo. Acreditamos que, por estes motivos, a Teoria *Queer* corrobora e tem potencial para enriquecer os debates em prol de uma educação emancipadora, voltada para uma Formação Humana Integral dos indivíduos.

No volume I da *História da sexualidade*, escrito na década de 1970, Foucault propõe a sexualidade como uma construção discursiva e um dispositivo de poder (SPARGO, 2019), avançando nas discussões ao sair do viés puramente biológico e entrar no discursivo. Foucault, aliás, não rejeita a biologia, mas privilegia o discurso na construção das sexualidades (SPARGO, 2019), e essa é uma de suas grandes contribuições para a Teoria *Queer*. Ainda neste livro, Foucault (1976/2017) vai de encontro à noção de repressão da

psicanálise, a qual propõe as relações de poder como algo a silenciar e impedir determinadas manifestações.

O que Foucault (1976/2017) traz, a partir de relações como a de professor-estudante ou médico-paciente, por exemplo, é que estas são explicitamente relações de hierarquia e de poder, mas que, ao invés de silenciar e esconder as sexualidades, as relações de poder fertilizam um terreno para que elas se manifestem, que busquem prazer.

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas as sexualidades errantes ou improdutivas¹⁵, mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter de escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. (FOUCAULT, 1976/2017, p. 50)

É o jogo de prazer e poder que confere a essas relações um caráter sexual, de dupla sedução e de confronto. É o prazer em exercer o poder e o prazer em escapar ao poder. Ou seja, a sexualidade está impregnada na estrutura dessas relações. O que apreendemos, a partir de Foucault, é que as tentativas de controle e de normalização impostas pela classe dominante não são o suficiente para barrarem os corpos de se expressarem e viverem suas sexualidades.

Por isso, também em Foucault (1976/2017) vemos uma relação direta da sexualidade com o capitalismo. Para o filósofo, o capitalismo incentivou a manifestação da sexualidade, através das relações de poder institucionais.

As instituições escolares ou psiquiátricas com sua numerosa população, sua hierarquia, suas organizações espaciais e seu sistema de fiscalização constituem, ao lado da família, uma outra maneira de distribuir o jogo dos poderes e prazeres; porém, também indicam regiões de alta saturação sexual com espaços ou ritos privilegiados, como a sala de aula, o dormitório, a visita ou a consulta. Nelas são solicitadas e implantadas as formas de uma sexualidade não conjugal, não heterossexual, não monogâmica. (FOUCAULT, 1976/2017, p. 52)

Sobre a sexualidade conjugal, Foucault (1976/2017) traz que ela não é propriedade exclusiva do casal heterossexual, como a sociedade moderna tentou reduzir, mas que se encontra numa rede de prazer-poder atravessada por diversos pontos que a constituem. A separação de adultos e crianças, meninos e meninas, a repressão da sexualidade infantil, a

¹⁵ Nesta citação, compreendemos que a expressão “sexualidades errantes e improdutivas” não reflete o ponto de vista do autor a respeito destas expressividades, mas a forma como estas sexualidades eram vistas pelo poder dominante.

vigilância dos pais, os segredos, todos esses são fatores que Foucault aponta como estando em articulação, como sexualidades múltiplas, nas famílias. E reduzir a noção de família a uma sexualidade conjugal é fechar os olhos para os tantos outros lugares em que essas relações de prazer e poder se fazem presentes.

As sexualidades múltiplas – as que aparecem com as idades (sexualidade do lactente ou da criança), as que se fixam em gostos ou práticas (sexualidade do invertido, do gerontófilo, do fetichista...), as que investem difusamente no relacionamento (sexualidade da relação médico-paciente, pedagogo-aluno, psiquiatra-louco), as que habitam os espaços definidos (sexualidades do lar, da escola, da prisão) – constituem o correlato de procedimentos precisos de poder. (FOUCAULT, 1976/2017, p. 53)

Foucault (1976/2017) faz uso de exemplos de instituições como família, escola e medicina para ilustrar as diversas maneiras nas quais o poder está presente na base das relações nesses espaços. As sexualidades periféricas, ou seja, aquelas que fogem das normas comportamentais estabelecidas, constituem essa dinâmica em que prazer e poder se cruzam.

É através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas. [...] Essa conexão, sobretudo a partir do século XIX, é garantida e relançada pelos inumeráveis lucros econômicos que, por intermédio da medicina, da psiquiatria, da prostituição e da pornografia, vincularam-se ao mesmo tempo a essa concentração analítica do prazer e a essa majoração do poder que o controla. Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam. Encadeiam-se através de mecanismos complexos e positivos, de excitação e incitação. (FOUCAULT, 1976/2017, p. 54)

Essa relação de coexistência entre prazer e poder feita por Foucault (1976/2017) denota o fracasso da tentativa de barrar a sexualidade dos sujeitos, seja na escola ou em outras instituições. As sexualidades marcam espaço, são disseminadas através dessa dupla de forças que se retroalimentam. Prazer e poder são, então, pensados de maneira dialética: não são dois opostos que se excluem, pelo contrário, um reforça o outro. As tentativas de interdição mostram um lugar de poder, e contestar essa dominação é ocupar uma posição de contraponto, levando esses sujeitos questionadores a um movimento de emancipação discursiva.

É em período próximo ao desenvolvimento dessas proposições feitas no volume I da *História da sexualidade* que Foucault trabalha, também, a noção de disciplina. Em *Vigiar e*

punir (1975/1987), o autor discorre acerca do controle social, trazendo a ideia de disciplina ao falar sobre o controle dos corpos.

O filósofo marca que, desde a época clássica, o corpo é visto como objeto e alvo de poder, mas que é apenas entre os séculos XVII e XVIII, com a figura do soldado, que essa disciplina ganha força (BERTOLINI, 2019). “Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1975/1987, p. 117). Foucault segue sua ilustração do soldado mostrando as diversas formas como esses corpos são manipulados, através de regras, e moldados à um modelo padronizado: farda, postura, corte de cabelo, posição das pernas e ombros, o ritmo da marcha – a fisionomia do soldado reflete um automatismo e apaga singularidades. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 1975/1987, p. 118). A partir disso,

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. [...] Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1975/1987, p. 119)

A disciplina trazida por Foucault propõe uma relação entre obediência e utilidade: quanto mais obediente e dominado, mais útil. Por isso, a disciplina está presente em toda estrutura do capitalismo. Na escola, a disciplina também se constitui nas relações de poder, que operam desde o momento em que se atribuem diferenças entre as meninas e os meninos – seja nos esportes ou nas habilidades artísticas ou espaciais que desenvolvem, levando-os a um lugar de regulação sem que percebam. Por isso, as problematizações foucaultianas nos serão úteis para pensarmos um currículo questionador das normas, que valoriza a diversidade dos corpos e trabalha com um pensamento contra-hegemônico.

Mesmo que Foucault não tenha intencionado fundar o campo que hoje é compreendido como Teoria *Queer*, as suas problematizações acerca de corpo e sexualidade foram basilares e essenciais para que outras construções fossem possíveis, assim como fez Judith Butler, com a noção de performatividade, no livro *Problemas de Gênero* (1990/2019). Esta é uma obra

emblemática de Butler que, apesar de ter sido lançada em 1990, apenas em 2013 teve a sua primeira tradução lançada no Brasil. Não podemos deixar de notar que essa distância de duas décadas se assemelha ao início tardio dos movimentos sociais de gênero aqui no Brasil também.

A filósofa estadunidense defende que o gênero é performado através do discurso e da cultura. Ela critica a teoria feminista que parte da ideia de uma única mulher, ao dizer que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (BUTLER, 1990/2019, p. 18). A autora traz ainda que a construção do que se entende por sujeito é política, ou seja, é enviesada por sistemas jurídicos de legitimação, exclusão e poder. A esse respeito, Letícia Nascimento (2021) acrescenta:

Por isso, não somos corpos, fazemos corpos. Compreender esse processo de fabricação como constante reiteração das normas regulatórias possibilita o questionamento e ruptura com as mesmas. Se as normas precisam ser constantemente reiteradas é porque não existem “homens” e “mulheres”, ou, melhor dizendo, não existem corpos generificados/sexuados de modo essencial e imutável. (NASCIMENTO, 2021, p. 126)

A leitura que Nascimento (2021) faz de Butler reafirma a noção de que performar gênero e sexualidade são práticas que estão constantemente tensionando as normas, visto que a cultura exerce influência nesses processos e, conseqüentemente, as formas discursivas também. A partir disso, Nascimento (2021, p. 128) afirma que “a performatividade de gênero não é um privilégio das pessoas trans, é uma realidade para todas as corporalidades”. Ou seja, compreender esse fenômeno enquanto uma instabilidade e fluidez do sistema de gênero é importante não só para pensar as identidades transexuais, mas para todas as demais, já que esse sistema oprime quaisquer corpos que não obedeçam às regras impostas, afinal, “tanto pessoas cisgêneras quanto transgêneras possuem desconfortos com suas corporalidades” (NASCIMENTO, 2021, p. 143).

A performatividade nos convida a sair de uma lógica de binarismo de gênero, que agrupa os indivíduos em duas classificações: masculino ou feminino e nos força a ser homem ou mulher, masculino ou feminino, um ou outro. Essa lógica binarista força o sistema a uma homogeneização das subjetividades, já que compreendem todos de uma mesma classificação como sendo iguais. Butler (1990/2019) propõe, aliás, sairmos de uma lógica pré-estabelecida, derrubando as fronteiras entre o que é compreendido como natural e artificial (NASCIMENTO, 2021). No campo da educação, essa defesa de Nascimento (2021) de que a performatividade compreende todas as corporalidades pode trazer uma grande contribuição

para expandirmos a noção de diversidade em sala de aula, promovendo aceitação e emancipação de todos os corpos. Se alcançarmos isso, no ambiente escolar, a emancipação das amarras de gênero também poderá ser possível transpor os muros da escola, já que os estudantes também fazem parte de outros coletivos, como família e trabalho.

No nosso contexto da Educação Profissional, Nogueira, Cavalcanti e Cavalcante (2021) convocam as categorias de gênero e sexualidade para ampliarmos o conceito de Formação Humana Integral. As autoras dizem que

Percebe-se que o pensamento heteronormativo dita normas. [...] O que se tem notado é a construção de um discurso de ódio ou de desvalorização a tudo aquilo que foge a esse referencial. O olhar para o gênero e a diversidade sexual, portanto, se faz necessário para a observação das pluralidades das experiências sociais, cuja escola é um dos seus reflexos. (NOGUEIRA; CAVALCANTI; CAVALCANTE, 2021, p. 4)

A partir do que as autoras trazem, acreditamos que, se nos ancoramos na concepção da Formação Humana Integral no ambiente escolar, que acolhe as diferenças, a ideia de performatividade nos é útil para que saibamos acolher os corpos que escapam da regra hegemônica, para que estes não sejam vistos como não pertencentes e não bem-vindos. E mais: para que encontrem lugar ao se expressarem, ao invés de repressão. Assim, temos que a ideia de performatividade em Butler está em consonância com o que é proposto, no campo da Educação Profissional, em Nogueira, Cavalcanti e Cavalcante (2021). Essas autoras defendem que uma educação politécnica só é possível se articularmos as demais dimensões da vida dos estudantes do Ensino Médio Integrado, e que o combate à transfobia deve fazer parte das práticas escolares (NOGUEIRA; CAVALCANTI; CAVALCANTE, 2021).

Dessa maneira, no âmbito da nossa pesquisa, a Teoria *Queer* se põe como um grande campo de diálogo por conceber o gênero e a sexualidade enquanto construções discursivas e atos de performatividade. E, afinado com uma pedagogia histórico-crítica, esse pensamento corrobora com práticas educativas com função social, acompanhando os avanços e mudanças da cultura. Além do mais, também se faz importante compreender as formas de controle exercidas pelo Estado e a importância dos movimentos sociais como um contraponto a esses modos de opressão. A seguir, traremos, então, a identidade travesti enquanto um ato político de resistência nesse contexto de lutas.

3.3 O CONTEXTO BRASILEIRO: A TRAVESTILIDADE ENQUANTO ATO POLÍTICO

Para adentrarmos no contexto brasileiro, elegemos a luta das travestis enquanto rota histórica para percorrermos nos avanços dos movimentos sociais. Uma identidade marcadamente latino-americana, a travesti é símbolo político de luta, revolução. Pode-se compreender que este tenha sido o primeiro registro de espaços brasileiros frequentados por travestis data entre as décadas de 1960 e 1970, ainda que de forma mais acanhada, a princípio.

Coacci (2018), revela que, nesse período, bailes de travestis aconteciam pelo Rio de Janeiro, atraindo aqueles que, mesmo – em sua maioria – não se identificando enquanto transexuais, já viviam e apreciavam a liberdade dos corpos na época. Nesse momento, se instaurava a ditadura militar no país, e a repressão à essa população se materializava através das frequentes batidas policiais, que prendiam as travestis em situação de prostituição, ou nos bares e festas noturnas, sob pretexto de “vadiagem” (COACCI, 2018).

Os movimentos sociais dessa população, no entanto, só passaram a criar forma e organização, no Brasil, a partir dos anos de 1990, tendo muitos pontos em comum com aqueles já mostrados sobre a Revolta de *Stonewall*. A Figura 13 mostra uma batida policial no filme:

Figura 13 – Sequência 3 – Batida Policial



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

A cena mostra o interior do *Stonewall Inn* durante uma batida policial. Na primeira imagem, um Danny assustado, por ser sua primeira vivência desse tipo, acompanhado de

outro rapaz no momento em que os oficiais anunciam a batida. Na película, uma leitura facilmente é feita pelo espectador: ainda que pertencente à sigla LGBTQIAPN+, o jovem que conversa com Danny é branco e “bem vestido”, com roupas lidas como masculinas. Ao notar medo no olhar de Danny, prontamente o tranquiliza: “eles só prendem *os* travestis, existe uma regra das três peças de roupa. Eles também prendem as lésbicas porque usam roupa de homem”. Essa regra era adotada pelos policiais durante as batidas, e aqueles que não estivessem usando, pelo menos, três peças de roupa de acordo com seu gênero poderiam ser presos. Tal conduta se assemelha à disciplina trazida por Foucault, desde a época do século VXII com os soldados, e a forma como o poder dominante controla os corpos, ditando as normas que devem seguir e punindo aqueles que dela divergem.

A fala que o jovem dirige a Danny reflete uma segregação dentro do próprio movimento LGBTQIA+, que hierarquiza e põe alguns sujeitos em posição ainda mais subalterna frente aos demais. Além da travesti não ser reconhecida enquanto identidade feminina – quando o personagem se refere a elas no masculino, a roupa se coloca como um elemento revelador da norma. Se pensarmos a realidade dos dias atuais, com as travestis sendo constantemente rejeitadas do mundo do trabalho por causa da sua identidade visual, o que mudou de *Stonewall* até aqui?

Apesar de, no Brasil, tais questões se fazerem mais presentes apenas na década de 1990, observamos que não destoam dos problemas vivenciados pela população LGBTQIAPN+ de vinte anos antes em Nova Iorque. Tal fato nos permite inferir que, não importa quanto tempo demore para que essas questões se façam presentes em determinados espaços, ainda assim elas chegarão em movimentos iniciais, e precisarão passar por lutas e avanços já ocorridos em outras localidades. Por isso, na realidade brasileira, também traremos a história dos avanços desses movimentos em ondas, nos ancorando na divisão proposta por Coacci (2018).

Foi na década de 1990, então, que temos o que Coacci (2018) chama de “primeira onda” do Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais no Brasil, com a criação da Associação de Travestis e Liberados (Astral), cunhando um teor político à luta. Sobre esse período, Maria Clara Passos (2022) faz menção ao uso de conceitos como libertação e emancipação, alinhando esses movimentos a uma tradição de pedagogia crítica, nos possibilitando, também, uma aproximação com o que é compreendido como uma educação pautada na formação humana integral.

Antes de prosseguirmos, neste ponto, cabe um adendo ao uso do termo “travesti”:

‘Travesti’ parece ser, por definição, uma categoria de negação do Gênero. Sabe-se ser uma identidade que é da ordem do feminino mas de um feminino negado (a identidade travesti não se quer exatamente “mulher” ou “mulher trans”, também porque isso seria uma imposição limitadora de certa forma em relação às possibilidades e tecnologias do corpo e da expressão de gênero, ou carregaria uma série de exigências e normas das quais quer se libertar); ligada a uma construção histórica de dupla marginalização, uma vez que essa construção vem tanto das margens do modo de produção capitalista (América Latina e, em especial, Brasil), quanto como um dispositivo de marginalização ativa das travestis por sua condição de classe, posteriormente reapropriado por elas no processo de organização e construção enquanto sujeitos políticos. (MOSCHKOVICH, 2020, p. 122).

Reconhecida enquanto uma identidade política latino-americana, a travesti – no feminino – carrega em sua construção histórica sentidos de luta e resistência. Resistência pelo reconhecimento de uma existência. Por isso, acreditamos que qualquer estudo que preze por um pensamento crítico-reflexivo acerca das questões de gênero deve estar referenciado, também, na luta das travestis. A respeito do nosso contexto, Passos (2022) acrescenta que

As experiências identitárias das travestis no Brasil apontam a existência de traços constitutivos singulares produzidos na realidade vivida por elas. Ainda que certos interesses coletivos ultrapassem fronteiras geopolíticas, há os modos específicos como as/os sujeitas/os estão ordenadas/os socialmente em cada país e a trajetória percorrida pelas brasileiras reivindica um lugar de enunciação próprio. A voz da travesti brasileira é fortemente marcada não só pela localização em que está inserida, como também pelas colonialidades que incidem sobre o corpo latino-americano que vocaliza. (PASSOS, 2022, p. 72)

Assim, voltando à primeira onda do Movimento, esta vem como uma resposta à opressão vivida pelas travestis e transexuais no Brasil, que passam a tomar consciência cidadã e a se constituírem enquanto resistência, a partir da criação da Astral – tendo Jovanna Cardoso como uma de suas fundadoras.

Em um momento em que a necropolítica se fazia presente com o forte discurso da aids no país, Passos (2022) ressalta que a criação da Astral foi importante para a constituição de uma identidade coletiva dessa população, levando à necessidade por encontros e trocas, o que reverberou na organização de reuniões como o I Encontro Estadual de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro, em 1993.

A partir desse delineamento, temos dois fatores propulsores para a constituição desses movimentos sociais da primeira onda: a violência sofrida pelas travestis nas batidas policiais e a epidemia de aids no Brasil (COACCI, 2018). E, nessa década, alguns resultados de lutas já

podem ser observados, como a criação do primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I¹⁶), em 1996, mencionando os direitos dos homossexuais em sua redação:

Direitos humanos são os direitos fundamentais de todas as pessoas, sejam elas mulheres, negros, homossexuais, índios, idosos, portadores de deficiências, populações de fronteiras, estrangeiros e migrantes, refugiados, portadores de HIV, crianças e adolescentes, policiais, presos, despossuídos e os que têm acesso à riqueza. Todos, enquanto pessoas, devem ser respeitados, e sua integridade física protegida e assegurada. (BRASIL, 1996, p. 7)

Daniliauskas (2011) atenta para o fato deste ser o primeiro movimento de ações afirmativas para essa população, já que o documento as nomeia e sinaliza que as pessoas que sofrem estigmas sociais também possuem os mesmos direitos que quaisquer outras, como garantia à vida e integridade física. Destacamos que esse documento foi gerado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que defendia a bandeira de que dos direitos humanos devem ser direitos de todos, sem distinção. A criação do PNDH-I abriu espaço para que, no ano seguinte, fosse criada a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, que passou a se chamar Secretaria Estadual dos Direitos Humanos (SEDH) a partir de 1999 (DANILIAUSKAS, 2011).

A segunda onda do Movimento é delimitada, por Coacci (2018), a partir dos anos 2000, com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) se firmando enquanto espaço jurídico de defesa a essa população, ao passo que agenda do Movimento de travestis e transexuais vai se fortalecendo progressivamente no Brasil. A ANTRA é, hoje, a instituição responsável por dar visibilidade, em números, às violências sofridas pela população LGBTQIA+. Desde 2018, a associação lança, anualmente, um dossiê com dados de um mapeamento no país inteiro sobre as violências e assassinatos sofridos por pessoas trans. Esse trabalho é muito importante para justificar a necessidade de políticas públicas para essa população, visto que, até então, essas mortes entravam para estatísticas gerais (homens, mulheres, adultos, adolescentes, crianças), e o país não tinha conhecimento do recorte de gênero e sexualidade dessas vítimas. É graças a esse trabalho que sabemos que o Brasil ainda lidera com a menor expectativa de vida para pessoas trans no mundo, em torno de 35 anos. Da mesma forma, é de extrema importância observarmos esses recortes de gênero nas violências sofridas dentro da escola também.

O caráter político da ANTRA está em sua raiz desde o seu início, tendo como marcante um episódio ocorrido nesse período, quando uma de suas líderes, Jovanna Cardoso,

¹⁶ Atualmente, o Plano Nacional de Direitos Humanos encontra-se em sua versão 3 (PNDH-3), editado em 2009.

convoca as travestis a rasgarem seus títulos eleitorais como um sinal de protesto: “se somos reconhecidas como cidadãs apenas em épocas de eleição, não queremos! Vamos rasgar o que nos dá essa única oportunidade, pois queremos ser cidadãs todos os dias” (ANTRA, 2023).

Apesar de ter sido marcada pela consolidação de alguns direitos e ocupação em alguns coletivos, houve muita resistência de homossexuais brancos e sulistas para que as travestis ocupassem esses espaços públicos, e as delegações nordestinas tiveram grande contribuição para o reconhecimento das travestis nesses lugares de coletividade (PASSOS, 2022). A seguir, uma das cenas do filme que retrata uma situação similar:

Figura 14 – A branquitude



Fonte: DVD *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016)

A Figura 14 mostra Danny em uma das reuniões de um grupo de homossexuais que lutavam pelos seus direitos. Apesar da reunião ocorrer, também, em um dos prédios da Rua Christopher, o contraste entre essas pessoas e as frequentadoras do *Stonewall Inn* é visível. Em sua maioria, homens gays, brancos e cis, eles representavam uma parcela higienizada da população LGBTQIAPN+ e, conseqüentemente, mais aceita nos espaços sociais. Nas batidas policiais, por exemplo, eles não eram tratados da mesma forma que as travestis ou as lésbicas. Se um mínimo de dignidade era ofertado no tratamento aos homossexuais, era a estes que tinham uma passabilidade dentro dos conformes das normas sociais de gênero – homens cis, brancos e bem vestidos.

Nesse ponto, reforçamos a necessidade de se considerar o fator interseccional ao pensarmos a lgbtphobia historicamente. O que estamos propondo, aqui, é que o gênero atravessa a classe quando pensamos no mundo do trabalho. Mas, para além disso – e mesmo que este não seja o foco da presente pesquisa – não podemos desconsiderar que a raça também atravessa gênero e classe.

Todos estão imbricados. E desconsiderar o fator racial seria não só irresponsável, mas também reforçaria o apagamento histórico de pessoas que foram ainda mais marginalizadas, e que também exerceram papel importante, nas lutas dos movimentos sociais, para que avanços tenham sido alcançados. Sobre isso, Passos (2022) lembra que, às travestis, sempre foi ofertado um lugar de sub-humanidade, de não cidadãs. E acrescenta que:

A cidadania crítico-reflexiva dos movimentos sociais latino-americanos conduz, de forma singular, a compartilhar com o mundo uma ‘produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos’¹⁷. [...] Nesse sentido, a construção de um projeto político foi essencial para fazer frente às constantes tentativas de desumanização a que essas travestis são submetidas – uma questão essencial desde, pelo menos, a ditadura-civil militar e que se estende até a contemporaneidade. (PASSOS, 2022, p. 72-73)

O que é trazido por Passos (2022) é que o Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais do Brasil marca, também “a emergência de novas sujeitas sociopolíticas” (p. 74), se constituindo como uma nova era ancorada em uma *práxis* político-pedagógica de aprendizagem e emancipações.

Foi nesse período que as travestis e transexuais passaram a ter diálogo com o Estado e a fortalecer uma agenda de direitos com o governo, sendo o programa Brasil Sem Homofobia (BSH) uma das principais conquistas do período, no ano de 2004. Esse programa traz uma série de ações direcionadas a diversos âmbitos da sociedade: segurança, educação, saúde, trabalho e cultura, e, como bem nota Marcelo Daniliauskas (2011, p. 153) “é a partir do BSH que de fato surge uma agenda LGBT na educação, não sendo mais tratado de forma periférica”. O documento propõe uma série de diretrizes que devem ser implementadas pelos sistemas de ensino, contemplando desde a formação de professores até a ações, nas escolas, com vistas à superação da homofobia.

Chama-nos a atenção que, já nesse documento em 2004, vemos a orientação para “formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia” e “estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia” (CONSELHO, 2004, p. 22). Isso nos mostra que, na legislação brasileira, existe um caminho sendo apontado há quase vinte anos para o combate às

¹⁷ A autora cita: Joaze Bernardino-Costa; Ramón Grosfoguel. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.1, nº1, 2016, p. 20-21.

violências sexuais e de gênero nas escolas, mas que essa lei parece não se materializar nas práticas educacionais do nosso cotidiano, visto que, conforme Dossiês da ANTRA (2021; 2022; 2023), continuamos expulsando esses estudantes dos nossos espaços. Ainda assim, reforçamos a importância do programa BSH, em 2004, por ter sido um reforço, ainda que inicial, para que as lutas contra-hegemônicas adentrassem nas pautas de documentos criados nos anos seguintes, inclusive no âmbito educacional, como veremos com a versão de 2012 do PPP do IFRN.

Para Passos (2022, p. 82), “os movimentos brasileiros põem em ação uma *práxis* político-pedagógica” e, ainda na segunda onda, uma construção teórica que passou a criar corpo foi o transfeminismo, em contraponto aos discursos médicos patologizantes frente aos processos transexualizadores. Dessa maneira, “o transfeminismo implica pensar o feminismo a partir das experiências de travestis e mulheres trans” (NASCIMENTO, 2021, p. 71), ou seja, o avanço que nasce aqui é o de se considerar o recorte de identidade(s) de gênero e sair de uma posição centrada em um binarismo biologicista. Letícia Nascimento dá continuidade a esse pensamento ao dizer que:

A equiparação entre gênero e biologia, talvez seja essa a contribuição mais incisiva ao feminismo que o transfeminismo, ligado à teoria *queer* e às teorias pós-estruturalistas, possa oferecer. Ela consiste na crítica à compulsoriedade que o sexo, supostamente biológico, determinaria irrevogavelmente o gênero, numa perspectiva cultural. [...] O transfeminismo dialoga com o feminismo negro, o feminismo interseccional e o feminismo decolonial, entendendo a necessidade de compreender as opressões em suas correlações estruturais. (NASCIMENTO, 2021, p. 81)

A fala de Letícia Nascimento (2021) corrobora totalmente com o estudo que nos propomos aqui, por considerar imprescindível um pensamento interseccional do nosso objeto. A interseccionalidade¹⁸ denuncia os marcadores das vulnerabilidades sociais que atravessam determinados grupos, e com travestis e transexuais são diversas sobreposições de violências reforçando suas exclusões nos espaços sociais.

Essas exclusões, a propósito, passaram a ser nomeadas como transfobia também durante a segunda onda do movimento, ao ser o termo utilizado para se referir às violências sofridas pela população trans (PASSOS, 2022). Esse foi um passo importante para travestis e transexuais, pois é especificando o tipo de violência sofrida que é possível pensarmos

¹⁸ Apesar de considerarmos o fator da interseccionalidade em nossa pesquisa, nosso objetivo se limitará em corroborar com teóricos que reconheçam essa categoria, e não o de realizar um estudo profundo acerca do pensamento interseccional.

políticas que protejam determinados grupos. Assim como racismo e feminicídio, a transfobia precisa ser desvelada e nomeada para que ações de combate sejam efetivas.

O Brasil entra na terceira onda do Movimento em 2010, década marcada pelo vasto acesso da população à internet, facilitando o alcance dos movimentos sociais e o contato entre pessoas de regiões diferentes. Grupos em *Facebook* e blogs passaram a ser ferramentas fundamentais de articulação (PASSOS, 2022). Cresce o número de travestis e mulheres trans na academia, e as produções teóricas ganham corpo. A ocupação desses lugares não é mais unicamente um ato político, mas de construções teóricas e epistemológicas. É nessa década que o nosso documento de análise, o PPP do IFRN, é construído. Na seção 4 da dissertação, buscaremos observar se e como a redação desse documento aborda as questões de gênero e sexualidade em suas diretrizes.

Atualmente vivemos o momento que pode ser compreendido como a quarta onda do Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais no Brasil, que se inicia em meados de 2020 (PASSOS, 2022). Agora, o que toma força é a ocupação nos cargos políticos, as pautas de gênero e transfobia caminham para um lugar mais sólido nas agendas que debatem os direitos humanos. A batalha por mais avanços é adicionada a uma outra, que se coloca como frente principal: a luta contra a extrema direita, que se põe como força opositora diante de avanços já conquistados. A resistência, agora, é contra retrocessos.

É no ano de 2022 que, pela primeira vez, o congresso tem representantes travestis e/ou transexuais, com as eleições de Erika Hilton (PSOL-SP) e Duda Salabert (PDT-MG). Ambas possuem um histórico político de atuação e ativismo com a causa trans, mas também com outras pautas que contemplam desde os direitos humanos às questões ambientais. Esse ponto também é de grande relevância, visto que a potência de construção dessas pessoas não deve se restringir apenas ao recorte das lutas de gênero. Por isso, da mesma forma é tão importante que possamos ter travestis e transexuais atuando na educação.

Figura 15 – Travesti Preta Deputada Eleita



Fonte: Twitter da deputada Erika Hilton (@ErikakHilton), 2023

As cadeiras ocupadas, na política, por pessoas trans e travestis trazem uma visibilidade para a causa LGBTQIAPN+. Mas não apenas no sentido de defenderem pautas que contemplem a sigla, e sim por possibilitar a equiparação de tais identidades a quaisquer outras no mundo do trabalho. Na medida em que pessoas trans passam a ocupar todos os espaços – inclusive os espaços de poder, como o da política – as narrativas desses corpos ganham visibilidade na sociedade. Quando Erika Hilton é eleita Deputada Federal com 256.903 votos, temos mais de 250 mil pessoas que a escolheram enquanto representante de suas pautas.

Sobre coletividades, Sara York (2020) também reitera que a comunidade trans

Tem construído dispositivos coletivos de resistência e proteção. Algumas lições podem ser constatadas nas políticas de (migração) alianças trans e que pude observar ao longo da vida é que a ascensão trans ocorre pela emergência das narrativas singularizadas reiteradas dos/nos movimentos sociais e postulam conceitos acadêmicos. (YORK, 2020, p. 112)

Coincidentemente, durante a escrita desta seção, tive a oportunidade de participar do 2º Encontro Paraibano de Pessoas Trans (EPPTANS), ocorrido na cidade de João Pessoa/PB, no mês de junho de 2023. O encontro teve o objetivo de se colocar enquanto um espaço de fortalecimento da luta trans, reunindo militantes e pesquisadores da área, em uma série de mesas e debates abordando temas como saúde, educação e empregabilidade da população LGBTQIAPN+.

As mesas redondas foram compostas por pessoas LGBTQIAPN+, assim como a grande maioria do público presente. Tive a oportunidade de conhecer pessoalmente pessoas que já eram referência na minha pesquisa e prática docente, como Letícia Nascimento, Keila

Simpson e Jacqueline Brasil, mas também tantas outras que se tornaram admiração, como Caia Maria, Andreina Villarim e Nai Monteiro. A Figura 16 traz uma foto retirada ao final do primeiro dia do evento:

Figura 16 – 2º EPPTRANS



Fonte: acervo pessoal, 2023

A participação no 2º EPPTRANS me afetou para além dos lugares de professora e pesquisadora, me levando a olhar para diversos privilégios dos quais eu ainda não havia me dado conta sobre a minha cisgeneridade e branquitude. Ainda que envolta a questionamentos a partir das falas que ouvia, em um auditório repleto de corpos plurais, eu, mulher cis e branca, a todo tempo me senti acolhida e contemplada. Foi nesse momento que compreendi a potência da luta das travestis: se uma travesti é acolhida e contemplada em um espaço, todos os outros corpos são também.

A atividade foi uma realização do Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana, tendo a mesa de abertura contado com uma fala de Lídia Moura, representante da pasta. Destacamos a importância desse evento ter tido o apoio e a participação do poder público, o que mostra que alguns avanços vêm sendo conquistados para essa pauta ser reconhecida como necessária para o governo. Além disso, pela ampla divulgação e incentivos públicos que garantiram sua gratuidade nas inscrições, o evento reuniu participantes de vários estados e teve um acesso democrático a todas as pessoas trans e cis que tivessem interesse em participar e contribuir para o debate do tema.

Essas alianças vão ser cruciais para o reconhecimento de direitos e avanço das políticas públicas. E, nessa esteira, também entram as (re)formulações de políticas educacionais a respeito das identidades divergentes do padrão cis-heteronormativo, sendo o currículo escolar uma delas, e que será discutido na seção seguinte.

4 ANÁLISE CURRICULAR

Figura 17 – Jaqueline Gomes de Jesus



Foto: Agência Brasil, 2023

A epígrafe de Jaqueline Gomes de Jesus, psicóloga e professora do IFRJ, foi retirada do livro *O cis no divã* (2021), de autoria de José Stona e Fernanda Carrion, obra da qual Jaqueline foi convidada para tecer comentários no último capítulo. O livro traz provocações disruptivas para a psicologia e a psicanálise, questionando a visão binária de gênero presente na teoria freudiana e convocando o campo à urgente necessidade de questionamento das normas de gênero para que novas escutas não-patologizantes sejam possíveis.

Chamamos a atenção para a emergência dessas discussões de gênero em diversos campos do saber – todos aqueles que atuam, direta ou indiretamente com seres humanos. Ao se voltar para a psicologia, o que a professora Jaqueline vislumbra é a necessidade de mudança de currículos para que esses avanços ocorram, e entendemos que o seu questionamento se estende às demais áreas, incluindo a educação.

Além de psicóloga, Jaqueline compõe o corpo docente dos Institutos Federais (IFs), atuando no IFRJ *campus* Belford Roxo. Durante a realização dessa pesquisa, tivemos a felicidade de receber a professora aqui no IFRN¹⁹, e uma de suas falas que me chamou

¹⁹ A professora Jaqueline Gomes de Jesus esteve no IFRN (Campus Natal-Central) no mês de novembro de 2023. Na oportunidade, pude participar da mesa redonda *Formação Docente para a Diversidade* com ela e com outros colegas do PPGEP.

atenção foi quando frisou o potencial de interiorização dos Institutos Federais (IFs), por estes alcançarem localizações geográficas que outras redes, com os mesmos recursos, não alcançam. Dessa forma, destacamos a importância do zelo com o currículo da instituição, visto que ele também pode alcançar, mesmo que indiretamente, estudantes de outras redes – sejam elas voltadas para a Educação Profissional ou não.

Voltando à epígrafe, a fala da professora se alinha com o que estamos discutindo desde o início desse trabalho, mas principalmente na seção 3, admitindo vivermos em uma realidade histórica permeada por dispositivos de controle, opressão e violência. O seu pensamento discorre sobre a busca por modos de escuta mais acolhedores na psicologia, que contemplem as demandas atuais e que também se proponham a reflexões políticas no campo. O mesmo entendemos ao pensar a educação. Ao chamar a atenção para o currículo, a professora Jaqueline atesta a potência desse dispositivo enquanto ferramenta de luta e mudança, ou seja, é a partir dele que podemos avançar. Para isso, se faz necessário compreender como esse currículo dialoga com a história e o contexto de luta de poderes no qual está inserido.

4.1 UM CURRÍCULO VIVO

O currículo é um documento vivo e carregado de intencionalidades, produzido a partir de concepções próprias e voltado a formar sujeitos com o viés ideológico da sociedade que se pretende construir. Nesse sentido, Sandra Corazza (2001) apresenta o currículo como linguagem:

Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes... Assim como o dotamos de um caráter eminentemente construcionista. (CORAZZA, 2001, p. 9)

A partir do que é exposto pela autora, o currículo traz, em suas entrelinhas, as reverberações de seu contexto histórico e social, sendo um reflexo das questões de seu tempo, ainda que esse reflexo seja enviesado, trazendo uma seleção daqueles conteúdos e temas que podem ou não ser abordados. Ao pontuar o caráter construcionista do currículo, Corazza (2001) nos lembra da causalidade discursiva presente nesse documento, de modo que

devemos atentar para as concepções que norteiam cada currículo, como as noções de escola, aluno/a e professor/a, por exemplo.

Os estudos das teorias do currículo constituem um campo essencial para a organização da educação, visto que englobam os fundamentos e princípios que norteiam as práticas pedagógicas das instituições escolares. É a partir do currículo que uma instituição se norteia sobre o quê, para quem e como os conteúdos devem ser ensinados, e as teorias do currículo nos servem para agrupar ideais em comum para garantir o que o currículo deve ou não ser.

As chamadas ‘teorias do currículo’, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser. [...] Supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser. (SILVA, 2022, p. 13)

O autor nos atenta para o poder que o currículo exerce em modificar os seres em convívio social e, conseqüentemente, a realidade em que vivemos. Dessa forma, para Tomaz Tadeu da Silva (2022), uma questão se antecipa às diretrizes que compõem o currículo: que tipo de ser humano desejamos formar? A partir disso, o currículo pode constituir os seus princípios basilares, que tornam possível pensar quais conhecimentos são importantes e essenciais para fazerem parte do documento. A respeito desses conhecimentos, o currículo não se restringe ao conteúdo dos ensinamentos propedêuticos, mas, principalmente, a todo escopo referente à natureza humana, compreendendo também os aspectos culturais e sociais, de forma que

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2022, p. 15)

Nesse sentido, tendo em mente que o currículo toca nas subjetividades daqueles que por ele são conduzidos e que sua função também perpassa por modificar, em alguma medida, essas pessoas, concordamos com Silva (2022, p. 15) quando ele diz que “o currículo é também uma questão de identidade”, levando-nos a captar que o currículo é atravessado pelas relações de poder – só se ensina a ser aquilo que se é permitido ser em determinada sociedade.

Ao acessarmos Arroyo (2013), este nos lembra que os currículos também ditam quem são os sujeitos e coletivos populares que podem expressar suas produções, valores e culturas

no espaço escolar, observando que à grande parte é reservado apenas o lugar de receptor de conhecimento:

Sua presença no sistema escolar será incentivada, porém não como portadores de experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas apenas como meros receptores, aprendizes dos conhecimentos que os coletivos nobres, sujeitos da história, da cultura e da racionalidade produziram. [...] A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos. (ARROYO, 2013, p. 139)

Ao trazer a disputa de currículos, Arroyo (2013) nos lembra que o currículo é ferramenta política e ideológica, que é construído a partir do pensamento que determinada sociedade quer manter ou mudar, se aproximando do que trouxemos com Silva (2022), que desvela o currículo como um meio de manutenção das relações de poder.

Essas concepções iniciais acerca do currículo serão nossa base inicial para a realização da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRN na subseção 4.2. Antes disso, e considerando que o documento a ser analisado se fundamenta na pedagógica histórico-crítica (IFRN, 2012a), visitaremos algumas noções das teorias de currículo nas duas subseções seguintes.

4.1.1 Teorias Críticas e a Formação Humana Integral

As teorias de currículo nascem, como campo de estudo, no início do século XX, em um contexto de expansão industrial e crescente urbanização, incitando uma necessidade, nos Estados Unidos, do estabelecimento de diretrizes sobre como a educação deveria se organizar para corresponder às demandas capitais daquele momento (SILVA, 2022).

É nesse cenário que nascem as teorias tradicionais de currículo, como uma ferramenta de manutenção de uma identidade nacional e de uma concepção de trabalhador voltado para o serviço laboral em massa, longe de uma formação reflexiva e que mobilizasse, na classe trabalhadora, uma reflexão acerca das suas experiências subjetivas. As teorias tradicionais estão preocupadas com o planejamento e a eficiência, com o alcance de objetivos. Como nos lembra Silva (2022), são as teorias críticas e as pós-críticas de currículo que estarão preocupadas em dialogar com as noções de saber, identidade e poder. Por isso, a partir de agora nos deteremos a discorrer acerca dessas duas, por se aproximarem do nosso objeto de estudo.

As teorias críticas do currículo eclodiram entre as décadas de 1960 e 1970, rebatendo as teorias tradicionais que, até então, tratavam o currículo de maneira mais pragmática, buscando eficiência e se concentrando no tecnicismo das demandas capitalistas: ao mesmo tempo em que moldava a classe trabalhadora para as atividades técnicas, se eximia das questões sociais e mantinha a alienação dos subordinados. Assim era o funcionamento da máquina do Estado. Um dos percussores das teorias críticas, o marxista Louis Althusser (2023) atenta para as influências ideológicas que a escola tem o poder de exercer na manutenção desse sistema de exploração.

Partindo da ideia de que “não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais de produção: a reprodução dos meios de produção”, Althusser (2023, p. 59) discorre sobre o que compreende como *aparelhos de Estado*. O autor considera que a manutenção do sistema capitalista é garantida pelos aparelhos repressivos de Estado, que são aqueles que funcionam através da repressão e violência (como o exército, a polícia e as prisões); e pelos aparelhos ideológicos de Estado, que supõe-se deterem certa autonomia por pertencerem, em grande parte, ao domínio privado (como a família, a igreja e a escola). Apesar dessa distinção entre os dois aparelhos, Althusser (2023) também entende que eles se entrelaçam para garantir o controle necessário à manutenção e reprodução da força de trabalho:

Se os aparelhos ideológicos de Estado ‘funcionam’ predominantemente através da ideologia, o que unifica a sua diversidade é este funcionamento mesmo, na medida em que a ideologia, na qual funcionam, está de fato sempre unificada, apesar da sua diversidade e contradições, sob a ideologia dominante, que é a ideologia da ‘classe dominante’. Se considerarmos que por princípio a ‘classe dominante’ detém o poder de Estado (de forma clara ou, mais frequentemente, por alianças de classes ou de frações de classes) e que dispõe, portanto, do aparelho (repressivo) de Estado, podemos admitir que a mesma classe dominante seja ativa nos aparelhos ideológicos de Estado. (ALTHUSSER, 2023, p. 77)

A escola é um espaço coletivo em que todos transitam por alguns anos da vida, sendo o currículo o veículo norteador para que ela transmita suas crenças ideológicas (SILVA, 2022). Ao aproximar educação e ideologia, a partir de uma leitura marxista, Althusser (2033) contribui para as teorias críticas de currículo, visto que estas consideram não só o viés ideológico, mas se fundam também nas relações sociais de reprodução do sistema capitalista. Sobre os avanços proporcionado pelas teorias críticas, Silva (2022) nos traz que

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2022, p. 30)

É interessante observar que o enfoque das teorias críticas no questionamento e na transformação, como traz Silva (2022) está em total consonância com o contexto histórico em que essas teorias emergem. Como já mencionado na seção 3 desta dissertação, a década de 60 foi marcada pela ascensão dos movimentos sociais – é nesse período que tivemos a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, o movimento feminista e a revolta de *Stonewall*.

Na mesma época em que Althusser discutia sobre os aparelhos ideológicos de Estado, as ideias de Paulo Freire se instauravam no Brasil. Foi entre os anos de 1962 e 1964 que Freire desenvolveu o projeto de alfabetizar 300 adultos em 40 horas, no município de Angicos-RN (FERNANDES DA SILVA e MEDEIROS NETA, 2022), tendo como um de seus lemas a ideia de libertação – e ainda num período em que vivíamos a ditadura no Brasil. Ou seja: Freire já sinalizava a urgência da educação em caminhar por caminhos contra-hegemônicos, levando os estudantes a processos emancipatórios. Para ele,

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão [...] é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente. (FREIRE, 1986)

O autor defende a escola enquanto um espaço democrático e que envolva todos em sua organização, em um processo de construção coletiva e em contramão ao controle exercido pelo poder dominante. Esta citação de Paulo Freire, inclusive, aparece como epígrafe do PPP do IFRN que analisaremos. Isso também nos indica que o pensamento do autor está nas bases do documento, e que suas ideias são uma forte influência para a concepção de educação que o IFRN se propõe a atuar, visando a Formação Humana Integral de seus estudantes.

Paulo Freire influenciou e ainda influencia gerações de professores que prezam por uma educação democrática, dentre eles, a professora, escritora e ativista social bell hooks, que, em forte diálogo com o autor brasileiro, defende que

É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de uma maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero, classe e religião). [...] Sem a ação dos movimentos por justiça social,

a educação progressista torna-se ainda mais importante, já que ela pode ser o único lugar onde as pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação. (hooks, 2019, p. 203)

Apoiamo-nos nessa fala de hooks (2019) para reforçar argumentos já trazidos na nossa pesquisa sobre a defesa por uma educação contra-hegemônica, que busque romper com as estruturas de poder e levar os estudantes à emancipação. Diante ainda de um baixo alcance dos movimentos sociais, hooks (2019) vislumbra a educação progressista como sendo o principal espaço favorecedor de uma formação libertadora, pautada na construção de consciência crítica. Nesse ponto, e a partir das construções que vêm sendo tecidas nesta pesquisa, fazemos um adendo: a educação progressista deve ser aquela que incentiva e que se aproxima dos movimentos sociais, e não um substituto destes. A escola pode e deve se espaço para que eles se constituam e criem corpo. Para que isso ocorra, é essencial que o currículo reconheça as potencialidades dos movimentos sociais e que os coloque em evidência nas práticas pedagógicas institucionais.

Lembramos que as construções de currículo se dão em movimentos de contradição, em uma constante luta de forças que, de um lado, precisa atender às demandas do poder hegemônico, e de outro, é tensionada a quebrar as estruturas que reforçam as desigualdades que silenciam os grupos menos poderosos. Ao pensar um projeto de educação emancipadora, com compromisso de uma formação ampla dos trabalhadores, trazemos alguns questionamentos de Miguel Arroyo (2012):

Os grupos sociais, raciais, étnicos, identificam-se como trabalhadores nas cidades, nos campos, nas florestas. [...] Como articulam suas identidades culturais com as identidades de trabalhadores (as)? Que vivências carregam de articulação entre trabalho e cultura? Que contribuições trazem para as teorias pedagógicas? (ARROYO, 2012, p. 101)

A fala de Arroyo (2012) nos leva ao fato de que a classe trabalhadora não está blindada a outros atravessamentos sociais e culturais. Cada sujeito carrega uma história, uma identidade e marcas do seu lugar na sociedade, e esses registros precisam ser reconhecidos no ambiente escolar. As indagações de Arroyo (2012) podem ser estendidas a todos os grupos marginalizados que circulam nos espaços escolares, contemplando, também, os recortes de gênero e sexualidade, visto que essas categorias se materializam, principalmente, na cultura. Para Arroyo (2012) a cultura não é apenas um produto, mas também um modo de produzir. Assim, reconhecer o lugar e a bagagem cultural de seus estudantes é imprescindível para uma

escola preocupada com a formação integrada de seus sujeitos, com uma formação que contemple todas as suas dimensões.

Luciane Silva e Paolo Nosella (2019) compreendem que o pertencimento a uma classe, por si só, não é o suficiente para a tomada de consciência crítica dos trabalhadores. Ou seja, o fato de alguém pertencer a classe trabalhadora não é o suficiente para que esta pessoa se enxergue enquanto sujeito explorado de um sistema estruturado em desigualdades. Para isso, para que o trabalhador se aproprie do seu papel e adquira consciência da sua função social, a cultura deve fazer parte da sua formação.

É importante lembrar que estes autores produzem sua linha de pensamento a partir de leituras em Gramsci, pensador que entendia que o trabalho entra na escola pela cultura, e que esta é um resultado da intervenção humana sobre a realidade. Por isso, pensar o trabalho como princípio educativo a partir de Gramsci implica considerar, também, o papel da cultura enquanto mediadora deste processo.

Nesse sentido, pensar um currículo que considere a cultura como um meio para promover a transformação social é fundamental para uma formação integral dos trabalhadores, que contemple todas as suas dimensões. E, tendo em vista que a dimensão da cultura é uma pauta que se amplia e ganha mais força nas teorias pós-críticas do currículo, ao explorar as diferenças identitárias de maneira mais ampla e explícita, traremos agora algumas contribuições de teóricos que se debruçam nessas construções.

4.1.2 Teorias Pós-Críticas e a Teoria *Queer*

As contribuições de Althusser (2022) e Freire (1986) as quais nos referimos na subseção 4.1.1 nasceram no mesmo período e contexto em que a Teoria *Queer* germinava enquanto campo teórico. Os movimentos sociais, sobretudo aqueles das décadas de 60 e 70, foram responsáveis por trazerem as ideias de libertação e emancipação que já mencionamos anteriormente, na seção 3. Dessa forma, agora tentaremos trazer mais aproximações que distanciamentos entre as teorias críticas e as pós-críticas do currículo, na tentativa de colocá-las em complemento, e não em contraponto umas das outras.

Enquanto as teorias críticas se debruçaram nas relações sociais de produção, a partir da luta de classes, as teorias pós-críticas ampliam esse leque para outras relações de poder, como as de raça e gênero, tendo a cultura enquanto um dos seus eixos centrais. Ousamos comparar essa relação de complementaridade entre as duas com a mesma que já expomos no

início dessa dissertação, quando trouxemos o Materialismo Histórico-Dialético como inspiração metodológica de observação do nosso objeto de estudo, mas utilizamos o aporte teórico da Teoria *Queer* para contemplar as questões de gênero que abordamos no trabalho. Dois campos aparentemente diferentes, mas que aqui consideramos essencialmente como complementares, e não como um superando ou sobrepondo-se ao outro. Da mesma forma, reconhecemos como ricas as contribuições das teorias críticas do currículo, permanecendo extremamente atuais, ainda assim, entendemos que as teorias pós-críticas também nos trazem novos elementos tão essenciais quanto para pensarmos a nossa escola hoje. De modo a organizar melhor o que expomos até aqui, trazemos a figura a seguir:

Figura 18 – Teorias de Currículo



Fonte: elaborada pelos autores.

A partir da observação do que está exposto na Figura 18, entendemos que os objetivos das teorias tradicionais do currículo caminham em direções nitidamente diferentes daquelas das teorias críticas e pós-críticas, visto que as duas últimas priorizam a subjetividade e uma formação humana dos sujeitos, enquanto as teorias tradicionais se ocupam em suprir as demandas de um sistema explorador da força de trabalho da classe operária. É a partir dessa observação que compreendemos que as teorias críticas e as pós-críticas funcionam como um complemento, de modo todo currículo que utilizar uma delas como base pode se beneficiar de acréscimos da outra sem, necessariamente, entrar em contradição.

Como sujeitos pertencentes a uma sociedade, devemos estar atentos à realidade que se impõe no espaço da escola, e que adentra seus muros através de todos que compõem esse lugar – estudantes, professores e equipe técnico-pedagógica. A multiplicidade cultural que

circula deve encontrar, na escola, um lugar de acolhimento para sua existência, e não a repressão e a homogeneização apenas para aquilo que é permitido ser.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAUI, 2011, p. 241)

Vera Candau (2011) defende que a diferença é constitutiva, e que o reconhecimento desta nos espaços escolares é importante para oportunizar uma aprendizagem mais significativa a todos os envolvidos no processo educativo. A autora reconhece que esse pensamento já se fazia presente em Paulo Freire, por considerar a dimensão cultural na alfabetização de adultos e por não se render ao modelo classista e hegemônico, porém, Candau (2011) pontua que suas contribuições tiveram maior alcance nos meios não formais de educação, visto que as escolas tendem a serem marcadas por relações de poder da sociedade, que levam à homogeneização pedagógica.

Se eximir de enxergar a diferença cultural existente nas salas de aula é uma postura referida por Candau (2011; 2014) como daltonismo²⁰ cultural, e a autora nos chama atenção para o poder destrutivo que esse daltonismo tem, ao contribuir com os altos índices de fracasso escolar e de mal estar nesse ambiente.

O daltonismo cultural dos professores pode estar sendo provocado, mesmo quando estes são conscientes das diferenças culturais presentes na sua sala de aula por, tendo presente a dificuldade de lidar com as diferenças, considerar que a maneira mais adequada de agir seja centrar-se predominantemente no grupo considerado padrão, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um dado que não incide na dinâmica escolar. (CANDAUI, 2014, p. 39)

Não enxergar um fenômeno não implica em sua não existência. Para além disso, e concordando com Candau (2014) quando ela afirma que muitos professores estão conscientes das diferenças presentes na escola mas têm dificuldades em lidar com elas, reforçamos o que

²⁰ Fizemos uso do termo “daltonismo” por este ter sido criado pela própria autora para nomear o fenômeno mencionado, porém, compreendemos que, com o avanço das reflexões das pautas anti-capacitistas nos últimos anos, uma revisão terminológica seria necessária para uma possível adequação. Ainda assim, em respeito à autora e considerando que esse conceito permeia sua obra há mais de uma década, optamos por não modificar o termo original em nossa discussão.

já discutimos na subseção 2.2 a respeito do reconhecimento. Enxergar a diversidade em um espaço, mas não ofertar espaço para a sua existência é um ato violento. E cabe à escola, através de canais como a formação docente e o currículo, promover a emancipação das normas para que esses corpos e sexualidades sejam reconhecidos em sua existência.

As questões de gênero vêm recebendo atenção de modo ainda muito recente na educação. Deborah Britzman (1996) atenta não só para as dinâmicas estruturais do capitalismo que refletiram nos arranjos curriculares das teorias críticas, ela vai mais adiante ao assinalar que também existem outras formas de desigualdade que estão, em movimentos iniciais, sendo percebidas por pesquisadores e educadores:

Os/as pesquisadores/as educacionais têm se preocupado, nos últimos vinte e cinco anos, em teorizar a dinâmica estrutural e as experiências vividas da desigualdade na educação. Essa literatura crítica – compreendendo as orientações estruturalistas, marxistas, feministas e anti-racistas – explora as não-tão-ocultas relações entre educação, reprodução cultural e regulação social. [...] Os/as pesquisadores/as educacionais estão apenas começando a compreender que a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes. (BRITZMAN, 1996, p. 72)

Na esteira desse pensamento de Britzman (1996), e em consonância com a linha de raciocínio que estamos tentando traçar desde o início deste trabalho, entendemos que o Materialismo Histórico-Dialético e a ótica marxista de pensar a luta de classes e as relações de poder que constituem o sistema capitalista podem ser estendidos para pensar outros sistemas, a exemplo do sistema de gênero, no qual também existem disputas de grupos menos favorecidos e marginalizados, lutando contra a hegemonia da cis-heteronormatividade.

Além disso, e ainda em diálogo com Britzman (1996), o sucesso escolar ainda exige uma submissão a diversas normas culturais e identitárias, fazendo com que os estudantes, para evitarem o fracasso, se submetam a traições à sua cultura e apagamento de identidades, como o caso de estudantes negros que se moldam a agir como brancos na escola ou estudantes LGBTQIAPN+, que não vivem sua sexualidade nem performam seus corpos com a mesma liberdade que os pertencentes ao padrão cis-hetero. Ao trazer a noção de identidade, também concordamos com a concepção trazida pela autora:

[...] uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais. Pensar a identidade significa não apenas ver esses elementos como

efeitos constitutivos das relações sociais e da história, mas *também* como capazes de rearticular o desejo e o prazer. Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade. (BRITZMAN, 1996, p. 73)

Lembramos que o caráter fluido e parcial reforçado por Britzman (1996) é uma bandeira fortemente levantada pela Teoria *Queer*, conforme trouxemos na subseção 3.2, com Butler (1990) e Nascimento (2021). É a partir disso que reconhecemos o avanço que as teorias pós-críticas do currículo propõem às teorias críticas, no sentido de pensarmos a educação não apenas visando a emancipação da classe trabalhadora, mas a libertação de todas as classes oprimidas nos demais sistemas.

Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor. Por outro lado, navegar fronteiras culturais significa algo mais que os/as educadores/as devem arriscar o óbvio a fim de ter acesso ao transformativo. Isso exige uma educação mais explícita e mais arriscada, uma compreensão de que a educação consiste, já, em arriscar o eu e significa, já a abertura à ideia de que alguns riscos tornam as pessoas mais interessantes. (BRITZMAN, 1996, p. 93)

O termo *queer*, que em algumas traduções pode se referido como “estranho”, vem para causar um estranhamento na norma, uma inquietação, um incômodo. E assim como todo incômodo, sofre resistências daqueles que se acomodam e se beneficiam com o que já está posto como norma. Britzman nos faz uma convocação importante ao dizer que necessitamos de uma educação mais explícita, pois o silêncio não basta para que levemos nossos estudantes a emancipação. Sobre essa postura arriscada que a autora traz, também retomamos Silva (2022) para pensar as construções curriculares:

Um currículo inspirado na teoria *queer* é um currículo que força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita ao conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* – esta coisa ‘estranha’ – é a diferença que pode fazer diferença no currículo (SILVA, 2022, p. 109)

Silva (2022) chama a atenção para a forma como o currículo aborda a diferença, e, nesse ponto, precisamos destacar a maneira como determinadas palavras são utilizadas nas redações de diversos documentos oficiais, fazendo com que pareçam igualitários, quando, na

verdade, contribuem para a manutenção do que já estava posto e reforça um lugar de controle, ao confirmar que determinadas identidades têm o poder de permitir que outros sejam tolerados. A exemplo disso, temos a já mencionada (na seção 2) LDB (1996), que traz o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” como diretriz. Trazer o apreço à tolerância, nas entrelinhas, é pressupor que existem dois lados: o hegemônico, detentor do poder, que tolera; e o que foge da norma, o subalterno, que é tolerado (BRITZMAN, 1995; SILVA, 2022). Nesse sentido, devemos estar atentos aos currículos que se dizem inclusivos, pois são grandes as chances de que eles estejam reproduzindo um discurso colonizador.

4.2 CURRÍCULO INTEGRADO DO EMI NO IFRN

Os cursos técnicos integrados de nível médio são ofertados, no IFRN, a estudantes que já tenham concluído o ensino fundamental, tendo como finalidade a inserção destes no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos, seja em cursos de graduação ou em cursos de especialização técnica (IFRN, 2012b).

Com duração de quatro anos, a matriz curricular destes cursos é estruturada em núcleos politécnicos, que, como já discutimos na subseção 2.3, não se limita a um ensino puramente técnico, mas se ancora na ideia de uma Formação Humana Integral que considera todas as dimensões do sujeito (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012). Essa estrutura é composta por um tripé de núcleos: (1) núcleo estruturante – composto pelos conteúdos base do Ensino Médio; (2) núcleo articulador – responsável por articular o conteúdo do Ensino Médio com a Educação Profissional, e (3) núcleo tecnológico – que traz o conhecimento técnico para o exercício da profissão (IFRN, 2012b).

Chamamos a atenção para a importância do núcleo articulador na matriz curricular do IFRN, visto que é a partir dele que as dimensões da tecnologia, sociedade, cultura e trabalho são articuladas, proporcionando uma Formação Humana Integral dos estudantes. É esse núcleo que viabiliza a entrada da cultura no currículo e possibilita a abordagem das relações sociais de trabalho. Se bem estruturado, o núcleo articulador pode oportunizar um pensamento emancipador na formação desses estudantes.

Lembramos que o Ensino Médio Integrado (EMI), atualmente, é o “carro-chefe” do IFRN, visto que 50% das vagas²¹ da instituição são destinadas a essa modalidade atualmente.

²¹ Decisão embasada por força da lei 11.892/2008.

Dessa forma, entendemos que o currículo do EMI exerce um peso na identidade institucional do IFRN como um todo, sendo um reflexo daquilo que a instituição pensa a respeito dos processos educativos e da atuação e formação de seus docentes.

4.2.1 A identidade institucional e os princípios do IFRN

O *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva* já anuncia, em seu título, que é fruto de um processo democrático de elaboração. Aprovado pela resolução 38/2012 do Conselho Superior (CONSUP), o documento contou com a colaboração da equipe técnico-pedagógica, gestores, diretores acadêmicos, coordenadores de cursos e coordenadores de núcleos centrais estruturantes do IFRN, que se reuniram em seminários, fóruns, palestras e reuniões para dialogarem acerca da construção do PPP.

A identidade do IFRN se diz revelar-se a partir do seu ideal pedagógico (IFRN, 2012a), que, no PPP, converge para três pontos: sua função social, seus compromissos pedagógicos e seus valores culturais. São esses os três aspectos anunciados como constituintes da identidade da instituição. Com isso, buscaremos analisar o que o PPP busca enquanto função social, quais compromissos pedagógicos se propõe a alcançar e que valores culturais revestem suas práticas. A respeito do papel das instituições educativas, o Projeto traz que:

As instituições educativas, na condição de serem parte integrante de uma sociedade em constantes transformações e de atuarem na instância social da formação humana, portam, necessariamente, questões identitárias pujantes e latentes em todos os movimentos e em todos os momentos históricos. Nesse sentido, a história das instituições escolares funde-se à história da educação. Portanto, o processo de (re)constituição da identidade institucional não pode prescindir, por exemplo, de conhecimentos acerca da cultura organizacional, dos sistemas educativos e dos impactos das políticas educativas no âmbito institucional e no âmbito sociocultural. (IFRN, 2012a, p. 18)

Já no início do PPP, é possível observarmos que a formação humana emerge enquanto importante para as questões identitárias, mostrando também que o documento se disponibiliza a considerar os contextos históricos e socioculturais para projetar sua identidade. Notamos, também, o compromisso institucional em se alinhar às questões sociais de seu tempo, denotando uma abertura a mudanças. Ainda que não especifique que transformações são essas, o que é compreensível para um momento inicial do documento, esse trecho já fomenta

uma expectativa de nomeação para as transformações que o PPP se mostra estar disponível em propor. Nesse momento, já atentamos para o que diz Orlandi (2007), a respeito do silenciamento enquanto uma política do sentido. Para ela,

A relação dito/não dito pode ser contextualizada sócio-historicamente, em particular em relação ao que chamamos o “poder-dizer”. [...] Podemos dizer, generalizando, que toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis, o que mostra que o dizer e o silenciamento são inseparáveis: contradição inscrita nas próprias palavras. (ORLANDI, 2007, p.73-74)

A partir do que Orlandi (2007) propõe a respeito do silenciamento, juntamente com essa impressão das primeiras páginas de leitura do PPP, nos fica o alerta inicial para observarmos se essas transformações as quais o documento se propõe serão reveladas no decorrer de suas páginas. A nossa análise, então, estará atenta aos limites do dizer: até onde o IFRN, através de seu currículo, consegue nomear as transformações que almeja?

Para iniciar nossa análise, e em concordância com o que já expomos a partir de Corazza (2001), de que as palavras do currículo “são produtos do seu sistema de significação” (2001, p. 9), partimos das concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação que estão presentes no documento, e que organizamos no **Quadro 3**, a seguir:

Quadro 3 – Concepções norteadoras do IFRN

Ser humano	O ser humano é um sujeito multidimensional e inacabado, que não é movido por estruturas fixas e determinadas.
Sociedade	Na sociedade, a educação é distribuída de forma desigual e, ao mesmo tempo, é o meio pelo qual os sujeitos podem crescer. A escola é reprodutora das desigualdades sociais, mantendo e legitimando privilégios sociais. Aqueles que possuem maior capital têm mais chance de obter sucesso escolar, ao passo que as classes mais populares tendem a receber um menor investimento na educação.
Cultura	A cultura é uma construção constante e atrelada aos movimentos e às mudanças sócio históricas. Ela está sujeita a mudanças e atravessamentos de classe, gênero, religião e todos os demais fatores que envolvam a vida social.
Ciência	A ciência está em transformação e deve ser capaz de promover processos educacionais de qualidade social.
Tecnologia	A educação tecnológica almejada pelo IFRN é aquela sustentável e comprometida com o social e com a melhoria da qualidade de vida da população, compreendendo o ser humano em sua omnilateralidade e multifacetado.
Trabalho	O IFRN prima pelas relações de trabalho humanizadas, tendo o trabalho como princípio educativo em suas práticas pedagógicas, buscando um

	processo emancipatório em seus sujeitos.
Educação	A educação à qual o IFRN se propõe é politécnica e considera o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, ou seja, um desenvolvimento integral dos sujeitos, levando-os a uma identidade crítica e emancipada, fundada nos preceitos de liberdade e autonomia.

A partir das informações condensadas no Quadro 3, observamos que as concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação que norteiam as práticas do IFRN estão em diálogo entre si e convergem para a Formação Humana Integral dos sujeitos.

Se observarmos essas concepções à luz da Teoria *Queer*, identificaremos aproximações entre todas elas, principalmente pelo caráter mutável, instável e emancipatório que tanto os teóricos *queer* quanto o PPP do IFRN defendem. Além disso, chamamos a atenção para a relevância que o PPP traz, a todo momento, para a cultura em seus fundamentos e princípios.

O sujeito aprende a ver o mundo por meio da cultura da qual ele próprio faz parte. [...] Em decorrência, o IFRN, como uma instituição educativa que vem exercendo, no decurso da história, uma função social pública de caráter relevante, deve, num contexto de expansão, dispor de referências culturais que permitam aos sujeitos se situarem no mundo. Nesse sentido, deve estimular a exploração de temas/conhecimentos que possibilitem maior consciência sobre a diversidade cultural, as desigualdades e as injustiças sociais. Deve ensinar o respeito pelas outras culturas, a preservação das raízes culturais e a valorização da identidade. (IFRN, 2012, p. 40)

Nesse sentido, enxergamos o eixo da cultura como um orientador para situar, historicamente e socialmente, as transformações e as novas demandas que chegam aos muros da escola – e às quais a instituição precisa estar atenta e dar o devido reconhecimento.

Ainda a partir de suas concepções norteadoras, temos que os ideais pedagógicos do IFRN também estão associados a uma fundamentação histórico-crítica, com um currículo estruturado em quatro eixos: ciência, trabalho, cultura e tecnologia, que são trabalhados em articulação e interdisciplinaridade, visando “contribuir para as transformações da sociedade, visto que esses processos educacionais são construídos nas relações sociais” (IFRN, 2012a, p. 20). Apesar de ainda não exemplificar essas transformações, o documento já elenca meios de alcançá-las, ao afirmar que sua atuação não se restringe à área de ensino, mas contempla também a pesquisa e extensão. Assim, busca ofertar aos seus estudantes uma formação humana e cidadã.

O exercício da cidadania é uma preocupação do PPP do IFRN, que tem como função social a oferta de uma Educação Profissional pautada em princípios como democracia e justiça social:

Comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais. Desse modo, o IFRN contribui para uma formação omnilateral que favorece, nos mais variados âmbitos, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social. (IFRN, 2012a, p. 21)

Ao trazer sua função social, o PPP avança um pouco mais a respeito das transformações que busca, quando evidencia a busca por igualdade e justiça social. Nesse ponto, o texto já se aproxima dos discursos dos movimentos sociais que vimos na seção 3, por compreender que os processos educativos devem ter um compromisso com uma prática cidadã igualitária e de combate às injustiças de quaisquer ordens. Para sustentar esse compromisso, o IFRN parte dos seguintes princípios:

a) justiça social, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental; b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas; c) integração, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais; d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; e) formação humana integral, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo; f) inclusão social quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade; g) natureza pública, gratuita e laica da educação, sob a responsabilidade da União; h) educação como direito social e subjetivo; e i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada. (IFRN, 2012a, p. 21)

Além de se ancorar em preceitos como justiça e inclusão social, pautados em uma Formação Humana Integral, chamamos a atenção para o aparecimento do termo **emancipação** enquanto um dos fundamentos do IFRN, nos pondo em diálogo com o que a Teoria *Queer* busca para os corpos e sexualidades múltiplas: que se emancipem das amarras normativas que buscam controle e agem de forma violenta sob as pessoas LGBTQIAPN+.

Outro ponto importante e de grande valia às escolas que se propõem ao combate da transfobia é não apenas democratizar o acesso às instituições, mas a garantia da permanência e da conclusão dos processos formativos nesses espaços. Ao trazer isso como um de seus

princípios, o IFRN se coloca enquanto uma entidade escolar que contribui para a promoção da igualdade à população LGBTQIAPN+. Nesse sentido, concordamos integralmente com o que a instituição compreende enquanto o conceito de democracia, e observamos que o documento analisado reafirma, em vários trechos, estar pautado em ações democráticas que busquem a autonomia e a participação de todos envolvidos, em forte aproximação com o pensamento crítico e dialético que trouxemos a partir de Silva (2022) na subseção 4.1. O mesmo autor também é utilizado no PPP do IFRN para respaldar os princípios curriculares e fundamentos da instituição, de forma que, assim como Silva (2022), o IFRN compreende que

O currículo constitui-se em um instrumento de mediação para o domínio do conhecimento científico; para o desenvolvimento do pensamento lógico, construtivo e criativo; para a formação de atitudes e convicções; e, conseqüentemente, para a efetiva participação social, política, cultural e econômica. (IFRN, 2012a, p. 32)

Podemos observar que o PPP se alinha ao que Silva (2022) compreende como sendo a função e a importância do currículo. Corroboramos com esse entendimento e, por isso, partimos dele para observarmos se sua redação traz, de fato, diretrizes de uma educação voltada para a Formação Humana Integral (FHI) dos estudantes que contemplem discussões, no âmbito da diversidade, para reconhecer e acolher as identidades de gênero e sexualidades plurais que coabitam seu espaço – incluindo aquelas que escapam da cis-heteronormatividade.

4.2.2 A abordagem da diversidade e o combate às violências de gênero e sexualidade

Ao discorrer acerca dos princípios pedagógicos da instituição, o PPP destina pouco mais de duas páginas para o tópico “respeito à diversidade”. Partindo da diversidade enquanto sendo uma construção histórica, cultural e social, o IFRN reconhece que ela se faz presente em todas as relações sociais, e que ocupa um lugar político frente os processos de colonização e dominação. Além disso, o PPP aponta para a importância dos movimentos sociais para a diversidade, ao lembrar que estes se colocam enquanto contraponto e resistência à dominação, acrescentando que é também dos movimentos sociais que nascem questionamentos à escola e aos currículos. Tal reflexão se alinha àquela que já trouxemos na seção 3 desta dissertação, ao alegarmos a importância dos movimentos sociais para emancipação dos grupos marginalizados e invisibilizados. Nesse sentido, o documento é enfático ao considerar a diversidade como componente essencial em um currículo.

Na escola (espaço social multicultural, integrador e sistematizador dos conhecimentos, construídos, historicamente, pela humanidade), a diversidade está, intrinsecamente, ligada ao currículo, uma vez que o processo educativo envolve aspectos diversos (étnicos, culturais, raciais, religiosos, políticos, territoriais, socioeconômicos, físicos e comportamentais, entre outros) que interferem, diretamente, na formação humana. (IFRN, 2012a, p. 65)

A redação do PPP traz a compreensão da importância da temática da diversidade, associando-a como essencial à formação humana. E, em alguma medida, até consegue nomeá-la de forma mais específica, quando exemplifica ao referir-se a grupos étnicos, culturais, raciais, religiosos, comportamentais, entre outros. Na sequência, ainda afirma explicitamente que “o respeito à diversidade é um dos princípios que embasam a prática pedagógica do IFRN” (pág. 66). Porém, até este ponto, ainda nos questionamos sobre quais corpos são contemplados por essa diversidade defendida enquanto princípio pelo IFRN.

Ao mencionar o combate à discriminação, o PPP nos traz uma das ações implementadas pelo IFRN com vistas a ampliar o atendimento às diversidades: a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiras e Indígenas (NEABI)²², um grupo que reúne pesquisadores e interessados nas relações etnicorraciais e que fomenta ações de ensino, pesquisa e extensão, no IFRN, nas temáticas de negritude, africanidade e indigenismo. A iniciativa da instituição na criação deste núcleo é importante, considerando que ele tem um alcance em todo espaço escolar, assim como deve ser, incluindo todos os seus agentes, conforme o próprio PPP afirma:

O NEABI do IFRN compõe-se de professores, técnicos-administrativos, alunos e ativistas de movimentos sociais. Prioriza, sobretudo, ações que visem à superação da desigualdade racial existente no Brasil, nos mais diversos campos de atuação. Entre esses campos, destacam-se identidades e territórios; educação básica, ensino superior e ações afirmativas; direitos humanos, violência e movimentos sociais; gênero, corpo e geração; saúde da população negra; história, literaturas e narrativas negras e indígenas; e estudos sobre a África e diáspora africana. (IFRN, 2012a, p. 66)

Apesar de incluir as questões de corpo e gênero nos seus campos de atuação, as ações do NEABI são majoritariamente voltadas às pautas raciais. Após as elucidações a respeito da

²² A esse respeito, nos referenciamos na tese de doutorado de Nilton Xavier Bezerra (2023), intitulada “O NEABI IFRN : amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica”.

composição e atuação do NEABI, o tópico da diversidade é concluído com o seguinte fechamento:

Cabe à Instituição, portanto, fornecer, durante o processo de formação dos educandos, condições que possibilitem a ampliação da visão de mundo, mostrando caminhos e possibilidades de escolhas, tanto uns quanto outras favorecedores da inserção e da atuação cidadã na sociedade. Os caminhos e as escolhas devem ser responsáveis, ativos e respeitosos. Devem ser, sobretudo, críticos frente ao modelo social vigente, com vistas à transformação social na busca pela justiça e pela igualdade. (IFRN, 2012a, p. 66)

O IFRN se mostra consciente de seu papel social na formação de seus educandos, buscando ofertar a estes um pensamento crítico pautado na justiça e na igualdade. No âmbito da diversidade, entendemos que a iniciativa de criação do NEABI é de grande importância para a instituição, e que as temáticas desenvolvidas pelo núcleo são extremamente necessárias para o fortalecimento da discussão antirracista, de modo a promover um olhar crítico na formação dos estudantes do IFRN a respeito das desigualdades raciais. Apesar disso, nos fica a impressão de que o PPP se dá por satisfeito com o NEABI para contemplar as questões de diversidade na instituição, quando, na verdade, este deveria ser apenas uma das diversas ações e núcleos propostos pelo IFRN.

Bezerra (2023) nos lembra da existência de um Grupo de Pesquisa correlato ao NEABI no Campus Natal Central, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGEDI), porém este não é mencionado no PPP. Ainda que essa ausência se justifique pela idade do núcleo, visto que o NEGEDI foi criado em 15 de agosto de 2013²³, um ano posterior à data do PPP que estamos analisando, observamos que a existência do NEABI é trazida, pelo PPP do IFRN, como uma solução que contempla todas as violências sofridas na instituição, no escopo da diversidade.

A criação do NEABI e a maneira como se estrutura, em pleno funcionamento e sendo composto por diversos segmentos – como professores, alunos e técnicos-administrativos – nos mostra que ações democráticas e horizontais são bem aceitas na instituição, sendo ferramentas com potencial de promover transformação social. No entanto, atentamos para o fato de o PPP

²³ Apontamos para a ausência de informações oficiais sobre a constituição destes núcleos e as atividades que desenvolvem. A respeito do NEABI, tivemos acesso a dados tanto por meio do PPP como de trabalhos anteriores (dissertações e teses) que mencionam o núcleo. Já a respeito do NEGEDI, a única fonte de informação que conseguimos encontrar, para além de notícias de ações do núcleo no site do IFRN, foi a página de Instagram (@negedi_ifrn).

não mencionar outras iniciativas ou sequer incentivar que, a partir da experiência exitosa com o NEABI, outros espaços de construção coletiva sejam criados no IFRN.

A existência de núcleos como o NEABI e Grupos de Pesquisa como o NEGEDI, no IFRN, é importante para que as pautas da diversidade tenham abertura e voz na instituição, de modo que alcancem não só alunos, mas também o corpo docente do instituto. Essas iniciativas podem fomentar potentes espaços de construção de pensamento crítico para estudantes e servidores, além de contribuírem para a formação continuada dos docentes.

Com relação à formação e ao perfil docente, alguns trechos do PPP fazem menção a características que o IFRN almeja no perfil de seus docentes, fundamentando-as a partir da pedagogia crítica. Entre essas características docentes, enfatizamos o “posicionamento pedagógico adequado às diferenças e à diversidade, no que se refere, entre outros traços, à classe social, à etnia, ao gênero, à orientação sexual, à geração/idade, ao território, à religião, à cultura e à visão de mundo” (IFRN, 2012a, p. 88).

O PPP é explícito ao esperar um posicionamento pedagógico dos docentes frente às diferenças e à diversidade, e isso deve incluir posturas incisivas desses profissionais quando se virem diante de violências no espaço escolar. Ademais, estes também devem compreender-se enquanto atores dessas violências, mesmo que de forma desapercibida, para que passem a questionar suas práticas pedagógicas de maneira constante. O que o PPP traz é o que já estamos apontando desde o início deste trabalho: a necessidade de profissionais que não silenciem as diferenças em sala de aula, pelo contrário, que as enxerguem e posicionem-se para que mais violências sejam evitadas.

Apesar do espaço destinado à diversidade, no PPP, ser de poucas páginas, observamos em quem outras seções o assunto é reforçado de diversas maneiras. A exemplo disso, destacamos uma reflexão muito importante que o documento faz ao abordar as políticas de educação inclusiva:

Ao se abordar a inclusão, tem-se, inicialmente, a percepção limitada de que se trata apenas do acesso de pessoas com necessidades especiais à educação e aos demais espaços sociais. Entretanto, a inclusão social é muito mais abrangente. Incluir é assegurar o que a Constituição Brasileira já prevê desde 1988. É a garantia dos direitos a todos os cidadãos, indistintamente: pessoas com deficiência; pessoas das diversas classes sociais e das diferentes etnias; pessoas de formações culturais distintas, de gêneros e de orientações sexuais diversos. Incluem-se, nesse rol, os povos indígenas; os afrodescendentes; os camponeses; os quilombolas; as pessoas das grandes e das pequenas cidades, dos distritos e das vilas. (IFRN, 2012a, p. 178)

Ao se alinhar com a Constituição Federal, o IFRN confere maior embasamento e justificativa às suas ações. Mas, o que mais gostaríamos de destacar no trecho trazido é a concepção de educação inclusiva adotada pelo IFRN, que não se restringe apenas ao acesso de pessoas com necessidades educacionais específicas. Esse posicionamento da instituição é importante para que as pautas de gênero e sexualidade tenham abertura e sejam contempladas em todas as discussões acerca da inclusão, assegurando espaço, assim, nas atividades de formação docente que tratem de educação inclusiva. Ou seja, o fato do IFRN compreender a inclusão social como uma grande área que abarca toda a diversidade humana é uma forma de garantir que qualquer temática que contemple a diferença pode e deve ser abordada na instituição.

Apesar do reconhecimento das questões de sexualidade e de gênero como direitos garantidos a todos os cidadãos, nos causou estranhamento que o PPP do IFRN não tenha mencionado em momento algum os termos homofobia ou transfobia, constatação que nos remete, mais uma vez, a Orlandi (2013), quando diz que

A censura é um processo que não trabalha apenas a divisão entre dizer e não-dizer mas aquela que impede o sujeito de trabalhar o movimento de sua identidade e elaborar sua história de sentidos; a censura é então entendida como o processo pelo qual se procura não deixar o sentido ser elaborado historicamente para ele não adquirir força identitária, realidade social etc. (ORLANDI, 2013, p. 168)

A leitura que fazemos da ausência de termos como homofobia e transfobia, a partir das pontuações de Orlandi (2013), nos leva a interpretação de que a instituição ainda não toma para si a responsabilidade de abordar essas questões. O que deve ser questionado, principalmente em um currículo que se diz, reiteradas vezes, pretender consolidar suas práticas pedagógicas pautadas em uma Formação Humana Integral. A fala de Orlandi (2013) nos faz pensar também na potência que as forças identitárias podem adquirir ao ganhar espaço e voz, podendo ser grandes ferramentas de questionar o controle exercido pelo poder dominante. Esse controle está tão enraizado no modo de operar da sociedade, que mesmo as instituições ditas contra-hegemônicas, como o IFRN, ainda mostram dificuldade em libertar-se das amarras de dominação que elas mesmas criticam.

Dessa maneira, pensamos que a forma como o currículo aborda a diversidade, mostrando seus avanços e seus limites no olhar sobre essa temática, traz, sim, uma abertura para que esses corpos sejam vistos, e por isso deve seguir de modelo e inspiração para outras instituições que ainda não estão nesse nível de abertura às demandas que se fazem cada vez

mais urgentes nos ambientes educativos. Ainda assim, o IFRN não pode se dar por satisfeito por esses pequenos passos, sendo importante que, nos próximos documentos, esses pontos sejam revistos e convocados às nomeações que lhes fazem jus. Tratar a violência dirigida a corpos LGBTQIAPN+ sem nomeá-la como homofobia e/ou transfobia é negligenciar a motivação desses atos e, conseqüentemente, invisibilizar as dores e agressões sofridas por essas pessoas, o que resulta diretamente na expulsão dessa população do ambiente escolar e reforça o contexto de marginalização em que vivem.

Nesse mesmo sentido, o currículo traz, enquanto um dos princípios para o que entende como educação inclusiva, o “respeito à diferença” (IFRN, 2012a, p. 180), acrescentando, como algumas de suas diretrizes para alcançar essa inclusão:

Articulação, no tratamento das práticas pedagógicas, entre igualdade e diferença, em reconhecimento ao multiculturalismo, valorizando a diversidade cultural e promovendo o interculturalismo; e desenvolvimento de projetos que favoreçam o diálogo e a aproximação entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc. (IFRN, 2012a, p. 182)

Observamos que a noção de diferença trazida no PPP se assemelha a um sinônimo de diversidade, em oposto ao que trouxemos na subseção 3.2. Para o IFRN, a diferença se opõe a igualdade, o que em alguma medida não discordamos, porém entendemos ser uma compreensão rasa dos termos, que não considera a forma como a diferença se estabelece nas relações. O IFRN considera a diferença ao trazer uma prática pautada no multiculturalismo, mas não problematiza o fato de que a diferença em si é criada a partir de relações hierárquicas.

A partir da análise que realizamos do PPP do IFRN, observando como a diversidade é tratada, entendemos que há abertura para se trabalhar as questões de identidade de gênero e sexualidade, ainda que apontemos o grande problema em não explicitar esses termos em sua redação. Há avanços a serem alcançados. Deixar a cargo dos docentes para que essas questões venham a fazer parte das práticas pedagógicas é um modo institucional de se esquivar da responsabilidade de garantir com que essas práticas aconteçam. Esse cenário nos leva a retornar a um diálogo com Corazza (2001, p. 14), quando ela afirma que “um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele”, provocando em nós algumas reflexões a respeito da formação docente e do papel dos professores: será que nós, professores, temos uma formação que nos instrui para nos apropriarmos dos nossos currículos com a autonomia que eles nos demandam? E, a partir disso, como assegurar que o uso que os docentes farão de

determinados currículos estará condizente com a concepção de aluno que esses documentos se propõem a formar? Não basta projetar um currículo alinhado às demandas do nosso tempo, é preciso pensar também, como nos lembra Corazza (2001), o que fazemos com ele, por ele e nele.

Pelo recorte de nossa pesquisa, não será possível obtermos essas respostas, visto que necessitaríamos um espaço-tempo maior, para comparar o currículo com a observação das práticas pedagógicas dos docentes do EMI do IFRN. Ainda assim, são questões que nos movem nessa reflexão acerca de um currículo vivo, com suas potencialidades e limites, e nos põem a pensar a respeito do que queremos e de como o uso desse documento precisa ter um lugar de destaque nos espaços de formação docente.

5 A EPT E O SILENCIAMENTO DOS CORPOS QUE ESCAPAM AO PADRÃO CIS-HETERONORMATIVO

Figura 19 – Megg Rayara Gomes de Oliveira



Foto: Brasil de Fato Paraná, 2024

A professora Megg Rayara (2018) traz o trecho que inicia esta seção em uma pesquisa realizada a partir de experiências de pessoas que fogem à cis-heteronormatividade e, além disso, são atravessadas por outros recortes interseccionais, como os de raça. A partir da sua fala, duas coisas nos tocam: o quanto uma norma performática está presente desde o princípio da vida escolar de crianças e como o poder hegemônico silencia, a partir dessa norma, esses corpos.

Quando ela traz o silenciamento como estratégia do poder hegemônico, nos voltamos também ao que já trouxemos com Foucault, na seção 3.2, com a noção de disciplina e de como ela atua na manutenção do lugar de sujeição que sustenta o funcionamento do capitalismo. Somos treinados à obediência desde muito cedo, sendo o corpo uma das ferramentas desse controle. A autora, em outro texto, traz ainda outros espaços que se articulam em conluio com o capitalismo, a exemplo da igreja:

A lógica seletiva defendida pelo cristianismo e pelo sistema de educação formal, orientada pelo capitalismo, determina de uma maneira bastante naturalizada e silenciosa, quais almas merecem e devem ser salvas. Essas almas são as dos meninos brancos, cisgênero, heterossexuais, magros,

“saudáveis”, estimulados de forma recorrente, sendo apresentados a inúmeras possibilidades de ser e de estar no mundo. (OLIVEIRA, 2023, p. 158)

Oliveira (2023) caracteriza o protótipo do corpo aceito socialmente e lido como saudável: branco, cisgênero, heterossexual e magro. Aqueles que fogem a isso não são visto, logo, não existem. É nesse grupo que a autora lembra estarem as travestis e mulheres transexuais, e o não reconhecimento dessas identidades reflete diretamente na ausência de políticas e ações de acolhimento voltadas a essas pessoas. Por isso, concordamos com Oliveira (2023) quando ela traz essas articulações como produtoras de silenciamento e apagamento dos corpos, considerando o silêncio como uma estratégia ideológica.

Também trouxemos, na subseção 3.2, a forma como a produção das diferenças é articulada para a manutenção das estruturas de controle e poder. E, como reflexo desse modo de funcionamento das relações, produzimos o silenciamento das vivências sexuais e expressões identitárias que escapam à norma. Nesse sentido, retomamos Britzman, para reafirmar que

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996, p. 74)

Ou seja, o que a autora propõe é que mesmo as identidades forjadas em uma dita norma não são imutáveis, e estão sujeitas à volatilidade por se inserirem em ambientes sociais. Porém, aquelas que se ancoram no sistema cis-heteronormativo se beneficiam de um lugar de privilégio concedido pelo poder hegemônico. É importante atentarmos que, quando falamos em silenciamento das identidades de determinados sujeitos e de suas sexualidades, estamos nos referindo a um movimento mais primitivo que aquele que a escola nomeia²⁴ como violência ou *bullying*, já que, quando a escola olha para uma violência que ocorre em seu espaço, ela sinaliza que está enxergando, reconhecendo e validando aquele ato violento.

Por outro lado, quando a escola se depara com sexualidades e identidades que escapam às normas, o tratamento ofertado a elas é o silenciamento, já que suas existências são

²⁴ Achamos importante distinguir que essa é a perspectiva do que observamos ocorrer nas escolas, mas que não reflete o nosso pensamento, pois entendemos que o silenciamento faz fronteira com o não reconhecimento, sendo esta uma das piores formas de violência a ser dirigida ao outro.

ignoradas e nada é falado sobre aquilo, como se, com o não falar, tais corpos deixassem de existir.

São comuns situações de violência na escola voltadas àqueles e àquelas que não se conformam à lógica heteronormativa de sexualidade e gênero. Muito pouco ou quase nada é dito ou feito frente a essas perturbações. O que poderia ser diferente no sentido de uma abertura para outras identificações que não exclusivamente a heteronormativa? Que efeitos poderiam ter nos sujeitos infantis outros saberes que ali nunca podem ser enunciados? Quais dúvidas, histórias, identificações e afetos “não ousam dizer seu nome” no espaço escolar? (RODRIGUES e PORCHAT, 2018, p. 12)

Alinhados a Rodrigues e Porchat (2018), nós trazemos exemplos disso desde a introdução dessa pesquisa, como as já mencionadas situações com o uso do banheiro por pessoas trans, em que a escola opta por não refletir sobre as reais necessidades dessas pessoas e não faz nada até que haja uma denúncia ou lei que exija determinadas modificações na instituição. Adicionamos a isso as inúmeras vezes em que estudantes com vestimentas ou expressões corporais que põem em xeque a norma de gênero sofrem com piadas de outros colegas – e até de professores, e os profissionais da escola se omitem em posicionar-se, ou seja, não entendem que tais cenários demandam conduções pedagógicas da equipe, para que isso não mais ocorra. Esses atos de extrema violência não são reconhecidos, pela escola, como agressão. É a respeito disso que apontamos quando denunciemos a força brutal que o silenciamento exerce sobre esses alunos que são expulsos desses ambientes pela violência advinda, principalmente, do silenciamento.

Reiteramos ainda que não estamos, com isso, negando as outras modalidades de violências também existentes, como as físicas. Infelizmente, a população LGBTQIAPN+ é vítima de diversos ataques físicos, dentro e fora do ambiente escolar. Porém, ainda é bastante comum que essas violências não sejam atreladas à homofobia ou transfobia como causa, o que não deixa de ser uma espécie de silenciamento também. Nesse sentido, já frisamos a importância do trabalho feito pela ANTRA, com o dossiê anual de assassinatos e violências contra pessoas trans, que vem sendo produzido, anualmente, desde 2017. Nomear a motivação transfóbica dessas violências é crucial para que tenhamos avanços nas políticas para pessoas trans no país que mais assassina transexuais.

Ao discorrer acerca das formas de silenciamento, numa perspectiva materialista da Análise de Discurso (AD), a linguista Eni Orlandi (2008) estabelece uma diferença primordial em seus estudos: apontar o silêncio não é apontar para o vazio. A autora traz que

O silêncio é preñado de sentidos. Ao tratar o silêncio de modo a incluí-lo na perspectiva analítica do discurso, não pensamos o silêncio místico, nem o silêncio empírico, mas o silêncio que tem sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer. Nessa forma de reflexão, também o político adquire sua especificidade. É, então, enquanto relações de poder simbolizadas, e que dividem os sentidos, que nos interessa o político investido na significação. Nesta, finalmente, é que podemos observar a articulação entre o que é dito e o que é silenciado. (ORLANDI, 2008, p. 1)

Dessa maneira, quando denunciarmos o silenciamento dos corpos que escapam ao padrão cis-heteronormativo, nas escolas, acerca das questões de gênero e sexualidade, estamos afirmando que o fato de não se falar sobre isso não denota uma não existência dessas vivências. Para além, o não falar é consciente e é intencional na medida em que se coloca como uma barreira para que esses corpos não existam e não furem a norma do sistema de gênero. Afinal, se esses corpos descobrem que tem esse poder, que outros poderes poderão descobrir serem detentores também?

Na subseção 3.2, vimos, a partir de Foucault, que o poder dominante precisa de normas para manter os subalternos em seus lugares de subservientes e dominados, servindo à manutenção do sistema capitalista, que necessita de uma classe alienada e sem consciência do seu poder de luta, transformação e libertação. Alimentar esse poder regulatório a partir do sistema de gênero é mais uma forma dos senhores do capitalismo manterem as rédeas alienantes sobre aqueles que são minorizados e colocados no lugar de margem, vivendo de migalhas ou sendo obrigados a se venderem por pouco.

Nesse sentido, se faz necessário não só apontar o não dito, mas nomear o que ele tenta esconder – assim como faz o dossiê da ANTRA, com as violências de gênero e sexualidade no país. Na Educação Profissional (EP), entendemos que o caminho para esse desvelar do silenciamento passa pelo diálogo com a luta de classes. Por ser uma modalidade voltada, em sua essência, para os filhos da classe trabalhadora, o currículo da EP já é pautado em uma estrutura que vise a emancipação da alienação que os mantém na base da pirâmide social do sistema capitalista. Nesse caminho, não só é possível, mas extremamente necessário, que as questões de gênero e sexualidade também ganhem espaço curricular e sejam trabalhadas enquanto práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

O início dessa jornada de pesquisa se deu em passos turvos e lentos, em um momento que me afeiçoava a ter uma rotina de pesquisadora e me vi fisgada por uma afetação na minha prática docente. A delimitação do objeto de pesquisa e, por conseguinte, dos objetivos as serem alcançados deram um esqueleto – ainda sem corpo – para a aventura que se sucederia pelos dois anos de pesquisa aos quais eu me propunha no PPGEF.

Chega a hora de responder à nossa questão inicial: *sob a ótica da Teoria Queer, como se expressam os elementos da diversidade de gênero, na perspectiva de uma Formação Humana Integral, no currículo do IFRN?* Para isso, rememoro algumas considerações acerca do que pôde ser exposto na construção desse trabalho, a começar pelos resultados que alcançamos ao tentar responder cada um dos nossos objetivos específicos:

A princípio, um estado do conhecimento nos mostrou que a temática ainda tinha pouco material produzido pela ciência, mas nos trouxe importantes diretrizes que contribuíram para a delimitação do objeto de pesquisa, como as categorias de estudo: corpo, identidade de gênero e sexualidade.

Já com a revisão bibliográfica, pudemos compreender algumas relações existentes entre esses dois campos que, aparentemente, eram bem distintos: a Educação Profissional (EP) e a Teoria *Queer*. Foi por meio da concepção de uma EP pautada na Formação Humana Integral (FHI), concepção esta que embasa o currículo do IFRN, que encontramos as aproximações com o campo *queer*, principalmente a partir da noção de emancipação. Enquanto a FHI propõe a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões, buscando emancipação e transformação social, a Teoria *Queer* questiona qualquer forma de controle exercido sobre os corpos, tendo a emancipação da norma e do poder dominante como ponto central em seu cerne. Dessa forma, a fecundação do nosso diálogo com esses dois campos se deu a partir da busca pela emancipação que está presente em ambos. Nessa etapa, também iniciamos a construção de um corpo em nosso texto, principalmente a partir de algumas cenas do filme *Stonewall: onde o orgulho começou* (2016). As imagens nos possibilitaram um diálogo mais próximo com as violências e dores sofridas por essa população, reforçando a necessidade de um modelo de educação que acolha todos os corpos.

Ao nos depararmos com o currículo do IFRN, mais precisamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP), vimos que a diversidade é abordada no documento, o que não nos resguardou de tecer algumas críticas e apontar furos na forma como essa temática é trazida no PPP. Fazer uma distinção conceitual entre *diversidade* e *diferença* foi importante para não nos contentarmos com a presença do primeiro termo no PPP, como se este fosse o suficiente para refletir propostas pedagógicas inclusivas. Pelo contrário, a noção de diversidade já foi

capturada pelo discurso normativo e, por isso, foi preciso que compreendêssemos que a diferença é produzida para favorecer a manutenção de uma norma e, conseqüentemente, dos abjetos à essa norma. Além disso, e já em primeiras reflexões acerca do silenciamento, a partir da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, constatamos a ausência de diretrizes para práticas pedagógicas voltadas ao combate da transfobia no PPP do IFRN, como se já fosse subentendido que estas estariam contempladas em termos genéricos como “violência” e “preconceito”. Esse silenciamento está relacionado ao apagamento dos corpos LGBTQIAPN+, e reforçamos a necessidade de que todas as violências sejam nomeadas pelas suas motivações: se violência com motivação racial é racismo, violência com motivação transfóbica é transfobia. Nesse ponto, o documento peca e se exime de um lugar importante e urgente no combate à transfobia escolar.

Por fim, a AD também nos possibilitou chegar ao nosso terceiro objetivo específico. Nesse momento, analisamos as intencionalidades por trás do silenciamento, assim como também os seus efeitos sobre os corpos que escapam à cis-heteronormatividade, compreendendo que esse movimento faz parte de um mecanismo que sustenta o funcionamento da máquina capitalista. Nesse ponto, resgatamos a noção de disciplina em Foucault e de como esse silenciamento dos corpos, na Educação Profissional, precisa também ser vinculada à submissão do proletariado na luta de classes. Ambas as formas de alienação – a dos corpos e a da força de trabalho – contribuem para a manutenção da exploração. Nesse sentido, a Educação Profissional que prioriza uma Formação Humana Integral deve incentivar as discussões de gênero e sexualidade e compreendê-las como um entendimento a mais, para a classe trabalhadora, do lugar de controlados que ocupam, e isso não pôde ser observado com clareza no PPP do IFRN.

Quando o currículo do IFRN, instituição que defende veementemente uma EP pautada na concepção de uma Formação Humana Integral (FHI), mostra falhas curriculares no que diz respeito à abordagem de diversidade em identidade de gênero e sexualidade, o que temos é um reflexo do que se estende para o que os teóricos da Educação Profissional vêm produzindo também. Não queremos, com isso, eximir a responsabilidade do IFRN frente às ausências de diretrizes para práticas pedagógicas voltadas ao combate da homofobia e transfobia, mas apontar que essa falha é também resultado da ausência do olhar de pesquisadores dessa área, para as questões de gênero e sexualidade. Durante a nossa etapa de pesquisa bibliográfica, foi possível encontrarmos grandes contribuições do campo da EP e da FHI para possibilitar a abordagem de gênero e sexualidade, porém, também observamos que apenas há a abertura, e não a abordagem dessas questões de fato. O Estado do conhecimento que realizamos reforça

essa nossa constatação, quando nos mostra que não há produção científica robusta, na área da EP, atentando para a necessidade em trabalhar tais questões quando se almeja a Formação Humana Integral da classe trabalhadora.

É passada a hora dos teóricos da EP se questionarem quem é a classe trabalhadora da qual falam. Em nossa banca de qualificação²⁵, a professora Letícia Nascimento nos convocou a uma série de reflexões ao afirmar que as travestis não são reconhecidas enquanto classe trabalhadora, e que elas não têm a sua força de trabalho contratada. A respeito disso, a EP não pode olhar apenas para as situações precarizadas às quais a classe trabalhadora é submetida no capitalismo, mas, também, questionar esse filtro regulador que dita quem tem e quem sequer tem o direito de ocupar um lugar precarizado nesse sistema. Do contrário, estará apenas fazendo uso de um lugar de poder para dizer quem são os corpos que podem ser chamados classe trabalhadora. Essas observações, por si só, já deveriam ser necessárias para que o IFRN e demais instituições de EP sentissem a urgência em ampliar seu olhar para os recortes de identidade de gênero e sexualidade em seu currículo.

Ao pensar em caminhos para que isso ocorra, a Teoria *Queer* se mostrou um campo profícuo de contribuições à EP, principalmente ao se pensar uma Formação Humana Integral da classe trabalhadora. Ao nos debruçarmos sobre esse campo teórico, encontramos finalidades comuns às duas áreas – como a emancipação. E vimos que a Teoria *Queer* traz contribuições pertinentes que poderiam ser integradas à Educação Profissional, como a maneira de pensar a produção das diferenças, para além do que já compreendemos enquanto diversidade. A Educação Profissional não se sustenta mais no discurso único de luta de classes, visto que discussões identitárias adentram os muros das escolas, principalmente por meio da cultura – gênero, raça e sexualidade não podem mais ser ignorados ou secundarizados. Dessa forma, convidamos os teóricos da EP a *queerizarem*²⁶ suas pesquisas.

Além disso, quando reconhecemos os atributos de um currículo pautado em uma FHI, como ocorre no IFRN, vislumbramos, também, as contribuições que a rede federal, através de seus Institutos Federais, pode fazer às demais redes de educação básica. Considerando o potencial de interiorização dessa rede, que hoje alcança os municípios mais remotos onde a educação é ainda mais precarizada que nas capitais, os Institutos Federais podem fazer um uso de sua abrangência geográfica e se fazerem de modelo de revolução em prol da emancipação de toda classe trabalhadora.

²⁵ A fala referenciada não está registrada em meios escritos ou mídias digitais, e ocorreu no dia 11 de janeiro de 2024, na ocasião da nossa banca de qualificação, da qual a professora Letícia fez parte.

²⁶ Neologismo que utilizamos, no sentido de convidar os teóricos da EP a olharem para os seus objetos sob a ótica da Teoria Queer, assim como fizemos em nossa pesquisa.

Caminhando para as linhas finais, trazemos a última figura desse trabalho, que nasceu a partir da necessidade de corporificar o percurso de pesquisa enveredado durante esses dois anos. Agradeço ao colega Cristian Miranda²⁷ por ter atendido ao meu convite, por ter me escutado e por ter conseguido materializar com tamanha força e sensibilidade, na arte, o que pretendi transmitir como resultado desse processo.

Figura 20 – A nudez que esconde



Fonte: acervo pessoal.

A Figura 20 se apresenta à moda do construtivismo russo, movimento artístico do início do século XX, de cunho político e com fortes influências do marxismo, fazendo uso da

²⁷ Allan Cristian Miranda é homem trans, natalense, artista visual e estudante de psicologia. Suas artes estão disponíveis no instagram: @cristianmird.

arte como um meio para a revolução. Trazendo duas pessoas com a parte de cima dos corpos descoberta, a nudez esconde mais do que revela, por não ser capaz de nos mostrar todas as cicatrizes e dores que marcam aqueles corpos que ousam escapar à norma, ao passo que as longas peças de roupa escura escondem, além das pernas, todo o sofrimento que atinge essas pessoas a cada vez que silenciemos suas existências. Os livros posicionados um pouco mais à base da centralidade da imagem conversam com a bandeira de luta de classes e de gênero, compondo um conjunto de forças com o potencial revolucionário que defendemos nesse trabalho: sem educação, não há uma luta articulada. Tampouco sem luta há propósito na educação.

Retomando a nossa epígrafe, com o filósofo e ativista Mario Mieli (2023, p. 280), “nossa revolução se opõe ao capital e à sua Norma, e tem a libertação universal como seu objetivo”. Assim, reafirmamos o nosso entendimento de que as relações de trabalho estão estruturadas na luta de classes e esta, por sua vez, é atravessada por diversas outras disputas de poder que oprimem e silenciam ainda mais aqueles que fogem ao que é imposto pelo sistema cis-heteronormativo. Ou seja, quando avançamos com a revolução de gênero, avançamos também com a luta de classes. A união de lutas não dissipa forças, mas reforça o poder de revolução de lutas coletivas e tem como resultado a emancipação universal.

Por fim, reconheço que o que esta pesquisa de mestrado me trouxe enquanto resultado eu não compreendo enquanto sendo as respostas aos meus objetivos iniciais, na verdade, o que vejo é a abertura de uma série de novas inquietações a serem exploradas na minha prática enquanto docente e pesquisadora. Se fecho uma ideia de um projeto de pesquisa aqui, é porque tantas outras se abrem a partir de agora e me movimentam, enquanto ser desejante e questionador, a seguir em (des)construção.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque.
- ANTRA. ANTRA: associação nacional de travestis e transexuais, 2023. História. Disponível em: <<https://antrabrasil.org/historia/>>. Acesso em: 21 de abr. de 2023.
- ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13840, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13840>.
- ARAÚJO, Ronaldo. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- ARAÚJO, Xenia. **Formação humana integral e a proposta de construção coletiva de ações de conscientização e prevenção ao cyberbullying na educação profissional e tecnológica**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.
- BENEVIDES, Bruna. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.
- BENEVIDES, Bruna. **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2023.
- BENTO, Berenice. **Transviadas: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA. 2017.
- BEEMYN, Genny. **Transgender History in the United States** : a special unabridged version of a book chapter from *trans bodies*, trans selves, edited by Laura Erickson-Schroth. Oxford University, 2014. Disponível em: https://www.umass.edu/stonewall/sites/default/files/Infoforandabout/transpeople/genny_beemyn_transgender_history_in_the_united_states.pdf Acesso em: 28 maio de 2023.
- BERTOLINI, Jeferson. O conceito de disciplina em Michel Foucault: percurso e aplicabilidade em notas bibliográficas. **Revista Missioneira**, v. 21, p. 86-98, 2019.

BESSA, Karla. A teoria queer e os desafios às molduras do olhar. **Revista Cult**. São Paulo, ano 17, n. 193, 2014.

BEZERRA, Nilton Xavier. **O NEABI IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica**. Orientadora: Ilane Ferreira Cavalcante. 2023. 241 f. Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. **Lei Nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v.21(1), jan-jul de 1996.

BRITZMAN, Deborah. Is there a queer pedagogy? Or stop reading straight. **Educational Theory**, Illinois, v. 45, n. 2, p. 151-166, 1995.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1990] 2019.

CABRAL, Gabriela. **Percepção da imagem corporal: contribuições da educação física para a formação humana integral de adolescentes**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. Biblioteca Depositária: educapes

CANDAU, Vera. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação. v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr., 2014.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, 11(2), 240-255. 2011

CARDOSO, Jovanna. Jovanna Cardoso: pessoas trans e travestis precisam ocupar espaço na política. Entrevista concedida a Rafael Ciscati. **Brasil de Direitos**. 2022. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/jovanna-cardoso-pessoas-trans-e-travestis-precisam-ocupar-espao-na-politica>. Acesso em: 29 maio. 2023.

ClAVATTA, Maria. (2005). A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, 3(3).

COACCI, Thiago. **Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 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.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Paula; YORK, Sara. O corpo trans na educação e a luta anti-LGBTIfóbica. In: YORK, Sara; SILVA, Sérgio; NOLASCO-SILVA, Leonardo (Orgs.). **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. Salvador: Devires, 2022.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do programa Brasil sem homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-095913/>. Acesso em: 30 maio 2023.

FERNANDES DA SILVA, Ingrid.; MEDEIROS NETA, Olivia. O método Paulo Freire de alfabetização nas 40 Horas em Angicos: o que dizem os jornais brasileiros (1962-1964). **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. e-rte313202209, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/61607>. Acesso em: 9 dez. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 6ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, [1976] 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes. [1975] 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense, [1969] 2022.

GOMES DE OLIVEIRA, Megg R. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 161–191, 2018. DOI: 10.9771/peri.v1i9.25762. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762>. Acesso em: 8 fev. 2024.

HOOKS, b. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**, São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-207.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Aprovado pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012a. Natal: IFRN, 2012a. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/2439/PPP_-_01_de_agosto_2013_DB.pdf. Acesso em 17 out. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Organização didática do IFRN. Aprovada pela resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012. Natal: IFRN, 2012b. Disponível em:

https://portal.ifrn.edu.br/documents/2438/OrganizacaoDidatica_2012_versaoFINAL_20mai2012.pdf. Acesso em 01 jan. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Encaminhamentos teóricos, clínicos e políticos: comentários de Jaqueline Gomes de Jesus**. In: STONA, José; CARRION, Fernanda. *O cis no divã*. Salvador, BA: Editora Devires, 2021.

LEOPOLDO, Rafael. **Cartografia do pensamento queer**. Salvador: Editora Devires, 2020.

LIMA JUNIOR, Ivanildo. **O núcleo de gênero e diversidade e a população lgbtqia+:** rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MAIA, Roberio. **Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na Educação Profissional**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN.

MAIA, Robério; LIMA NETO, Avelino. Erotizar o currículo e (re)integrar as sexualidades na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13698, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13698>.

MARINHO, Josiane. **Futebol para a vida: o gol de placa é esse**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas. Biblioteca Depositária: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

MARTINS, Rodrigo. **Arte, cultura e produção cultural na formação humana integral: concepções e práticas na educação profissional e tecnológica**. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: IFRS - campus Porto Alegre.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

MISKOLCI, Richard. **Estranhando Foucault: uma releitura queer de história da sexualidade I**. In: SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014. DOI: 10.15448/2179-8435.2014.2.18875. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MOSCHKOVICH, Marília. **Ebisteme**: bissexualidade como epistemologia. 1. ed. São Paulo: Linha a Linha, 2022.

MOSCHKOVICH, Marília. Notas para um materialismo bi-alético. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v.03, n.10, 2020.

MOSCHKOVICH, Marília. **Feminist gender wars**: the reception of the concept of gender in Brazil (1980s-1990s) and the global dynamics of production and circulation of knowledge, 2018, 202 f (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Anais 35ª Reunião anual da ANPED**: Porto de Galinhas, 2012.

MOURA, Flaviana. **Projeto de vida como instrumento para a formação humana integral**: proposta de uma sequência didática interativa. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins. Biblioteca Depositária: Educapes e Observatório do ProfEPT.

NASCIMENTO, Letícia. LEGESEX UFRRJ. Aula 4: travestilizar a escola: por uma pedagogia da desobediência. Youtube, 27 de maio de 2021. Disponível em: <https://youtu.be/SNxuluVuuj4>

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOGUEIRA, Natasha; CAVALCANTI, Natália; CAVALCANTE, Ilane. Mapeamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Profissional e Tecnológica: as políticas de diálogos inclusão nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e13518, 2021. DOI:

10.15628/rbept.2021.13518. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13518>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, Megg. A cobaia agora é você! Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais. **Revista Caderno Espaço Feminino do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher**, v. 36, p. 157, 2023.

OLIVEIRA, Megg. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação!. **Revista Periódicus**. vol. 1, n.9., maio.-out. 2018, p. 161-191.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. Silêncios: presença e ausência. **ComCiência**, Campinas, n.101, 2008a. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=38&id=456>.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogia das travestilidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de pesquisa em educação**, PPGE-UFES, v. 19, p. 26-47, 2017.

RAMOS, Marise. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RAMOS, Marise. **Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias**. In: ARAUJO, Ronaldo. M. D. L.; RODRIGUES, D. S. *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RAMOS, Marise. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação. Pará, 2008.

RODRIGUES, Gelberton; PORCHAT, Patricia. Deborah Britzman e a educação sexual: entre a pedagogia queer e a psicanálise. **Revista de Ciências Humanas**, v.52, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2018.e56716>. Acesso em 08 fev. 2024.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. São Paulo: **Educ. Pesqui.**, v.39, n.1, 2013.

SANTOS, Fábio; TAVARES, Andrezza; SANTOS, Joseane ; MOREIRA, Keila. **O Ensino Médio Integrado na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, v. 18, p. 89-110, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e13666, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SILVA, Leonardo; SOUSA, Antonia. Diversidade e Formação Humana Integral: uma relação convergente. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, 2022.

SILVA, Luciane; NOSELLA, Paolo. A “cultura extrema” enquanto estratégia de hegemonia: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci. Revista LABOR, Fortaleza, v. 1, n. 22, p. 19-31, jul./dez. 2019. Disponível em; https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51499/1/2019_art_itsilvaposella.pdf

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 156p.

SOUZA JÚNIOR, Justino. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In: ARAÚJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Larissa. **Formar para o cuidado**: a formação humana integral das mulheres no curso técnico em enfermagem da escola de saúde da UFRN. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Biblioteca Depositária: IFRN.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**: seguido de ágape e êxtase: orientações pós-seculares. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STONEWALL: onde o orgulho começou. Direção: Roland Emmerich. Produção: Carsten Lorenz, Kirstin Winkler, Marc Frydman, Michael Fossat, Michael Roban, Roland Emmerich. Roteiro: Jon Robin Baitz. EUA. 2016. DVD (129min).

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos de pesquisa científica. 2.ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1979.

YORK, Sara Wagner. **Tia, você é homem?** Trans da/na educação: Des(a)fiando e ocupando os "cistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Sara Wagner York– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

YORK, Sara; NOLASCO-SILVA, Leonardo. Escolas para todas, todes, todxs e e todos: uma conversa preliminar sobre gêneros e sexualidades. In: YORK, Sara; SILVA, Sérgio; NOLASCO-SILVA, Leonardo (Orgs.). **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. Salvador: Devires, 2022.