

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



TESE

**ENTRE O SILENCIAMENTO NATURALIZADO E O ECO ESCOLAR DA
COMUNIDADE LGBTQ+: A EMERGÊNCIA DA EXISTÊNCIA/RESISTÊNCIA
DO NUGED – IFSUL.**

André Nogueira Alves

PELOTAS, 2019

ANDRÉ NOGUEIRA ALVES

**ENTRE O SILENCIAMENTO NATURALIZADO E O ECO ESCOLAR DA
COMUNIDADE LGBTQ+: A EMERGÊNCIA DA EXISTÊNCIA/RESISTÊNCIA
DO NUGED - IFSUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Faculdade de Letras da Universidade
Federal de Pelotas, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas

PELOTAS, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

A111e Alves, Andre Nogueira

Entre o silenciamento naturalizado e o eco escolar da comunidade LGBTQ+ : a emergência da existência/resistência do NUGED-nuged - IFSul / Andre Nogueira Alves ; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, orientadora. — Pelotas, 2019.

217 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Escola. 2. LGBTfobia. 3. Currículo. 4. Núcleo de gênero e diversidade. 5. Heteronormatividade. I. Freitas, Letícia Fonseca Richthofen de, orient. II. Título.

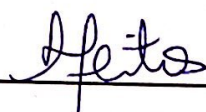
CDD : 469.5

"Entre o Silenciamento Naturalizado e o Eco Escolar da Comunidade LGBTQ+: A Emergência da Existência/Resistência do NUGED - IFSUL".

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Letras, Área de concentração Linguística Aplicada, do programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas.

Pelotas, 13 de dezembro de 2019

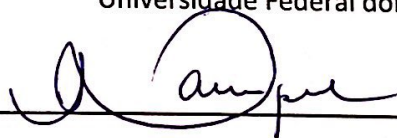
Banca examinadora:



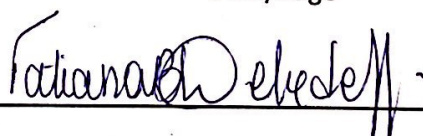
Profa.Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas
Orientadora/Presidente da banca
Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles
Membro da Banca
Universidade Federal do Pampa



Profa. Dra. Alissandra Hampel
Membro da Banca
IFSul/Bagé



Profa.Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
Membro da Banca
Universidade Federal de Pelotas



Profa. Dra. Vanessa Doumid Damasceno
Membro da Banca
Universidade Federal de Pelotas



Dedico esse trabalho aos núcleos de gênero e diversidade e às pessoas que neles atuam, em especial à parceria do NUGED.

Agradeço

À minha família e aos amigos por compreenderem a ausência e a falta de abraços!

À minha amiga Letícia por se fazer presente mesmo a distância e por lembrar a existência de uma caixinha de desejos!

À amiga que me acolheu em Bagé, tornado os meus sete anos lá mais agradáveis, Prof^aDr^a Alissandra Hampel, obrigado pelas contribuições de vida!

Aos ex-colegas do PPGL–UCPEL por acreditarem na importância do programa e lutarem por sua continuidade! Valeu a tentativa!

À vida por ter convivido com o querido Prof. Dr. Hilário Bohn, orientador e amigo acadêmico, que sempre estimulou o pensamento crítico e a vontade de saber mais, e cuja ausência deixou uma lacuna irreparável!

À amiga de tantos anos Prof^a Dr^a Fabiane Marroni, que acolheu minha pesquisa quando necessário e apresentou o caminho da semiótica!

Em especial, à minha colega de PPGL Sabrina pela parceria na participação de eventos acadêmicos, pelo incentivo constante, pelos cafés para conversar sobre a vida acadêmica e pelas selfies!

Ao PPGL – UFPEL pela acolhida no momento de transição acadêmica!

Em especial à minha querida orientadora, Prof^aDr^a Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, pelo acolhimento, pela paciência e pelo incentivo, marcas de sua prática docente!

À banca pela leitura atenta, crítica e por suas colaborações!

Ao IFSUL–campus Pelotas pela oportunidade de afastamento para a conclusão desta pesquisa.

*Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida*

*Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã*

*Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão*

*A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade*

*Perverso, mal amado, menino malvado, muito cuidado!
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!*

*A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade*

*Não olhe nos seus olhos
Não creia no seu coração
Não beba do seu copo
Não tenha compaixão
Diga não à aberração*

*A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
A tarja de conforto no meu corpo diz:
Não recomendado à sociedade*

Não recomendado

Caio Prado

RESUMO

ALVES, André Nogueira. **ENTRE O SILENCIAMENTO NATURALIZADO E O ECO ESCOLAR DA COMUNIDADE LGBTQ+:** a emergência da existência/resistência do NUGED – IFSUL. 2019. 217f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os efeitos de sentido produzidos em três entrevistas narrativas a respeito do NUGED – Núcleo de Gênero e Diversidade – do IFSul câmpus Pelotas. O campo teórico deste trabalho tem por base a Linguística Aplicada Indisciplinar, a Teoria Queer, os Estudos da Diferença, o Currículo e estudos da narrativa, os quais permitem o atravessamento de fronteiras em uma posição reflexiva em relação à materialidade linguística apresentada nas entrevistas narrativas, cujo conteúdo temático transitou de discursos de discriminação, discursos de intolerância, tendo por resultado a LGBTfobia em relação à existência LGBTQ+ a discursos de visibilidade e representatividade LGBTQ+ em um espaço escolar delimitado: IFSul câmpus Pelotas. Por ter como objetivos investigar/compreender os efeitos de sentido produzidos pelo NUGED no câmpus – Pelotas, o enfoque metodológico é uma abordagem qualitativa de pesquisa. Como instrumento metodológico, é utilizada a entrevista narrativa, uma vez que se entende que esse recurso seja o mais adequado para a compreensão do discurso, não só para tornar público o que pensam e sentem as colaboradoras em relação à experiência com o núcleo, mas também é uma forma de difundir o conhecimento produzido no cotidiano educativo, considerando o espaço onde o NUGED está inserido. O uso de narrativas como estratégia de investigação, para essa pesquisa, deve-se ao fato de ter como intenção a sistematização das experiências vividas pelas informantes no contexto do IFSul – câmpus Pelotas. Por intermédio das informações concedidas por estes sujeitos de pesquisa, são relacionados conhecimentos sobre o que os atores sociais sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido a respeito do NUGED como elemento institucional, ou seja, os efeitos de sentido que forjam o NUGED. Com isso, essas buscas identificam os conhecimentos utilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas (in)formais e a forma como se dá a

construção desses conhecimentos. Esse tipo de pesquisa oportuniza ao pesquisador a compreensão do processo de formação vivenciado pelo sujeito informante. O efeito mais contundente que o NUGED traz para o câmpus Pelotas é o da desacomodação de comportamentos, de rotinas institucionais e de discursos. O não falar da instituição sobre pessoas LGBTQ+ leva esse grupo a uma categoria de silêncio e o coloca em um currículo oculto. As ações do núcleo contribuem para que vidas de estudantes LGBTQ+ sejam incluídas e deixem o estigma da precariedade.

Palavras-chave: escola; currículo; heteronormatividade; LGBTfobia; núcleo de gênero e diversidade

ABSTRACT

ALVES, André Nogueira. **BETWEEN NATURALIZED SILENCE AND THE SCHOOL ECO OF THE LGBTQ + COMMUNITY:** the emergence of NUGED - IFSul's existence/ resistance. 2019. 217f. Thesis (Doctorate in Letters) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

This research aims to analyze the effects of meaning produced in three narrative interviews about the NUGED - Gender and Diversity Center - IFSul campus Pelotas. The theoretical field of this work is based on Indisciplinary Applied Linguistics, Queer Theory, Difference Studies, Curriculum and narrative studies, which allow the crossing of borders in a reflective position in relation to the linguistic materiality presented in the narrative interviews, whose thematic content moved from speeches of discrimination, speeches of intolerance, resulting in LGBTphobia in relation to the existence of LGBTQ + to speeches of visibility and LGBTQ + representation in a delimited school space: IFSul campus Pelotas. As it aims to investigate / understand the effects of meaning produced by NUGED on the campus - Pelotas, the methodological approach is a qualitative research approach. As a methodological instrument, the narrative interview is used, since it is understood that this resource is the most appropriate for the understanding of the discourse, not only to make public what the collaborators think and feel about the experience with the nucleus, but also it is a way of spreading the knowledge produced in the educational routine, considering the space where NUGED is inserted. The use of narratives as an investigation strategy for this research is due to the fact that it intends to systematize the experiences lived by the informants in the context of the IFSul - Pelotas campus. Through the information provided by these research subjects, the knowledge about what the social actors know, how they produce their knowledge, how they transmit the knowledge produced about NUGED as an institutional element, that is, the effects of sense that forge NUGED. Thus, these searches identify the knowledge used in the development of (non) formal pedagogical practices and the way in which this knowledge is constructed. This type of research allows the researcher to understand the training process experienced by the informant. The most striking effect that NUGED brings to the Pelotas campus is the discomfort of behavior, institutional routines and speeches. The institution's failure to speak about LGBTQ + people leads this group to a category of silence and places it on a hidden curriculum. The actions of the nucleus contribute so that the lives of LGBTQ + students are included and leave the stigma of precariousness.

Keywords: school; curriculum; heteronormativity; LGBTphobia; core of gender and diversity

Lista de figuras

Figura 1	Imagem utilizada no curso de formação dos membros do NUGED	77
Figura 2	Material de divulgação do evento “Dia do orgulho LGBTI+”	78
Figura 3	Material de divulgação do evento “Dia do orgulho LGBTI+”	79
Figura 4	Material de divulgação do evento “Dia do orgulho LGBTI+”	79
Figura 5	Material de divulgação do evento “Dia do orgulho LGBTI+”	80
Figura 6	Material de divulgação do evento “Dia do orgulho LGBTI+”	80
Figura 7	Marcador de página para o evento “Dia do orgulho LGBTI+”	81
Figura 8	Folder para o evento “Dia do orgulho LGBTI+”	81
Figura 9	Bottons e adesivos para o evento “Dia do orgulho LGBTI+”	82
Figura 10	Material de divulgação de curso para os estudantes	83
Figura 11	Foto da <i>Drag Ravena</i>	84
Figura 12	Logo do NUGED	86
Figura 13	Identidade visual da página do NUGED do Facebook	87
Figura 14	Material da campanha #ifsulcontraaviolencia	87
Figura 15	Material da campanha #ifsulcontraaviolencia	88
Figura 16	Material da campanha #ifsulcontraaviolencia	88
Figura 17	Material da campanha #ifsulcontraaviolencia	88
Figura 18	Material da campanha #ifsulcontraaviolencia	89
Figura 19	Intervenção da campanha #ifsulcontraaviolencia	89
Figura 20	Intervenção da campanha #ifsulcontraaviolencia	89
Figura 21	Intervenção da campanha #ifsulcontraaviolencia	90
Figura 22	Intervenção da campanha #ifsulcontraaviolencia	90
Figura 23	Cartaz da campanha “Basta de assédio nas IFES”	91
Figura 24	Foto de ação da campanha “Basta de assédio nas IFES”	91

Figura 25	Material da campanha “Basta de assédio nas IFES”	92
Figura 26	Material da campanha “Basta de assédio nas IFES”	92
Figura 27	Material da campanha “Basta de assédio nas IFES”	92
Figura 28	Material da campanha “Basta de assédio nas IFES”	93
Figura 29	Material da campanha “Basta de assédio nas IFES”	93
Figura 30	Material da campanha “Basta de assédio nas IFES”	93
Figura 31	“Jogo ser+” do grupo de pesquisa Fora da Caixa.....	94
Figura 32	Folder dos núcleos de ações afirmativas.....	95

Sumário

Siglas	12
Organização dos primeiros pensamentos: quando se tornam texto.....	13
1. Diferenças e identidades como norteadoras: a diversidade em busca de um caminho na escola.....	26
1.1. A escola: interação <i>versus</i> disputa.....	38
1.2. O Silêncio.....	41
2. A luta pela construção de uma trajetória: o embate de letras na busca por visibilidade política.....	52
3. NUGED – Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSul: primeiros passos.	67
3.1. NUGED – câmpus Pelotas: construção, parceria e ação.....	73
4. Os movimentos da voz.....	97
4.1 Vozes sobre o NUGED.....	100
4.2. O empréstimo das vozes: cordas vocais que amarram a metodologia..	101
5. Análise das vozes: efeitos de sentido marcados nas entrevistas.....	106
5.1. A voz 1: a estudante transgênero não-binária.....	106
5.2. A voz 2: a apaixonada por seu trabalho.....	132
5.3. A voz 3: a professora homossexual posicionada à esquerda.....	148
6. Efeitos de conclusão.....	170
Referências.....	175
Anexo A: termo esclarecido de consentimento.....	182
Anexo B: transcrição da entrevista com a voz 1.....	183
Anexo C: transcrição da entrevista com a voz 2.....	195
Anexo D: transcrição da entrevista com a voz 3.....	209

Siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

ILGA – Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexuais

LGBTI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Interssexos

LGBTQ+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Queers

LED – Laboratório Experimental de Design

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NAAF – Núcleos de Ações Afirmativas

NEABI – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

NAPNE – Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas

NUGED – Núcleos de Gênero e Diversidade

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNDH – Plano Nacional de Direitos Humanos

PNPCDH-LGBT – Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

Organização dos primeiros pensamentos: quando se tornam texto.

Durante todo o processo de doutorado, questiono meu fazer acadêmico a fim de procurar entender como se dá a construção desse texto a partir de outros tantos, lidos e relidos, e de outras tantas discussões, acadêmicas ou não. Penso, também, que esse seja um processo interno, que me faz passear em minhas memórias e visitar minhas escolas e me enxergar na sala de aula, no pátio, no recreio da infância e, mais tarde, no intervalo da adolescência. Minha escrita tem um quê de pessoalidade, pois não posso me ausentar dela uma vez que discuto os direitos e a visibilidade de alunos LGBTQ+, grupo no qual me insiro enquanto estudante que me constituiu. Dar visibilidade aos estudantes do presente no espaço escolar é enxergar um pouco o aluno do passado em minha experiência. Assim, não tenho a intenção de me distanciar no texto que construirei, mas há a consciência de que esse processo de escritura também deve imprimir um viés acadêmico para corresponder, em princípio, ao espaço a que é destinado. Quando o texto necessitar de um caráter mais observador de um fato/acometimento, haverá uma escrita em terceira pessoa, falseando o distanciamento, pois não há escrita neutra, não há escolha de palavras vazia de posicionamento.

Neste processo de doutorado, ainda pertenço ao alunado, assim sou questionado, por quem exerce a função de orientar, a respeito de meus objetivos com esse trabalho: “Aonde queres chegar?” e “O que queres com isso?”. Essas são perguntas simples, mas não são simples perguntas. Debruço-me nesse passado e nesse discurso que me constitui para tentar responder aos questionamentos propostos. No entanto, a resposta ainda é nebulosa, pois não está pronta, não é algo que se encontre na “ponta da língua” como uma resposta decorada. Tudo envolve a reflexão sobre o espaço da escola, em que são construídas as possíveis subjetividades para “ser” e “estar” em integração com aquilo que nos é caro: nossa identidade.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim a chamada

"crise de identidade" é vista como um processo mais amplo de mudança, que está deslocando estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2002, p.7)

Os sentidos sobre as identidades não heteronormativas são negociados na escola, o que pode e o que não pode, porém essa negociação muda seu potencial com o passar das décadas que me retiram da condição de estudante da escola formal e me colocam como professor, como um facilitador na sala de aula, nos corredores, no pátio, nos jardins e fora do muro das escolas.

Provavelmente, neste exato momento, ainda não saiba aonde quero chegar, porém sei com absoluta certeza de onde quero partir: do modelo de escola que conheço, em que convivi como aluno e em que convivo como professor há nove anos – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. A escola em que convivi como aluno mantinha a marca da heterossexualidade compulsória e do heterossexismo, de uma divisão de grupos delimitados pelo sexo biológico, do que era permitido para meninos e interdito para meninas e vice versa. Pensar nessa escola de meu passado significa trazer à tona lembranças adormecidas, algumas elaboradas, outras não. Essas memórias e experiências auxiliam a ver a escola e seus atores em um processo de mudança – ou seria mais adequado pensar em um processo de alteração –, em que a relação de alteridade com o outro que foge à heteronormatividade é percebida de uma forma diferente.

Outros questionamentos constantes, no início dessa trajetória, foram: “Tu não estás te expondo?” e “Tu não estás expondo a instituição?”¹. Em relação ao primeiro, tentei fazer uma reflexão sobre o que se entende por “se expor” e, ainda, se a preocupação seria com o que seria exposto. Mais uma vez, senti-me constrangido a ser aluno de uma instituição, mesmo em uma pós, em que é naturalizado pensar em “consequências sociais” atribuídas ao que não é padrão e livrando o que é de produzi-las. Isso é uma ingenuidade, pois o que é considerado padrão também resulta consequências, na sua quase totalidade, nocivas à comunidade LGBTQ+ a partir de uma heterossexualidade compulsória e de um heterossexismo. Creio que convenções sejam acordadas,

¹ Esses questionamentos foram estabelecidos no período em que a pesquisa era vinculada ao PPGL – UCPel.

escolhidas, reformuladas e refutadas no processo de construção social. A escola, por sua vez, enquadra-se no acatamento desse processo de convenções como um modelo de aparelho ideológico de estado em Althusser e Foucault. A escola se destina a um espaço de imposição e de reprodução para a adequação a um modelo: homem, branco, heterossexual e cristão. O não enquadramento nesse estereótipo implica uma transgressão ao padrão convencionado – heteronormatividade – que é arraigado e secular.

Historicamente a escola, no Brasil, teve sua fundação com a Companhia de Jesus, no século XVI. A partir daí surge uma herança religiosa e educacional voltada a convenções de uma moral eleita. Ainda hoje, século XXI, é possível perceber o quanto essa “moral cristã” permeia os tecidos sociais, marcando-se em comportamentos, em discursos e em práticas educativas. Mesmo que a educação constitucionalmente seja assegurada como laica, a marca de um discurso moralizante e cristão faz-se presente no espaço escolar.

Em todo o questionamento sobre a possibilidade de estar me expondo, penso, mais uma vez, que a homossexualidade, a lesbianidade, a bissexualidade, a travestilidade e a transgeneridade são distantes do espaço acadêmico, pois há “senões” na fala e nos gestos, como se todas elas fossem palavrões, não por serem expressões polissílabas, mas pela carga semântica, histórica e política que evocam. Mesmo que, nas duas últimas décadas, tenham se intensificado os estudos gays e existam eventos específicos e grupos de pesquisa, assim como de ação muito atuantes, as ações práticas e as mudanças necessárias ainda são incipientes no espaço escolar. Nessa “moral” vigente, o gay, a lésbica, a travesti e o/a trans não adquiriram a conquista do espaço escolar sem o constrangimento de ousar ser/estar em um lugar que não lhes garante o pertencimento, não os acolhe e, na maior parte das vezes, expulsa-os.

Devido a essa expulsão do espaço escolar e a todas as formas de violência a que esse grupo está submetido, seja simbólica ou não, a implementação de políticas públicas no combate a homolesbotransfobia no âmbito escolar torna-se indispensável. Assim, o IFSul, em seu Plano de

Desenvolvimento Institucional, propõe a criação do Núcleo de Gênero e Diversidade como uma forma de ação em seus diversos *campi*.

Este estudo tem seu movimento na arena das teorizações curriculares pós-críticas, da linguística indisciplinar e dos estudos *queer* e toma como objeto de análise o estabelecimento do Núcleo de Gênero e Diversidade – NUGED, no campus Pelotas do IFSul. O núcleo pode ser compreendido como movimento de existência/resistência, forjado pela defesa às normas de gênero e sexualidade postas em funcionamento pelas linhas de territorialização que atravessam o currículo e as práticas sociais. A partir do contato com os textos do filósofo Paul Beatriz Preciado (2013), entendo *queer* como toda forma que escapa às normas de gênero e sexualidade, produzindo fissuras nos regimes de poder que naturalizam o lugar do masculino e do feminino, desenhando linhas de fuga nos extratos e territorialidades que operam para capturar, normalizar, controlar e hierarquizar os corpos e os modos de vida.

Como registra Paraíso (2004), o campo curricular pós-crítico apropria-se de uma “linguagem que recebe influências da ‘filosofia da diferença’, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.” (PARAÍSO, 2004, p. 284), para realizar, na educação, substituições, rupturas, ressignificações, mudanças de perspectiva e abrir novos horizontes que apontem para “a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 285). No Brasil, conforme afirma Paraíso (2004; 2005), desde 1993, esse campo teórico-metodológico tem inspirado o trabalho de diversos/as pesquisadores/as, possibilitando “olhar e encontrar trilhas diferentes a serem seguidas, possibilidades de transgressões em práticas que supomos permanentes, em sentidos que nos parecem fixos demais, em direções que nos parecem lineares em excesso” (PARAÍSO, 2004, p. 295).

Na construção desse texto, gênero é compreendido como uma instituição social mutável e histórica; “o mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (BUTLER, 2006, p. 70). Nas teorizações aqui apresentadas, utilizo aportes teóricos dos

estudos *queer* e trabalho com a ideia de que o gênero é um modo discursivo/cultural de se produzir corpos sexuais considerados naturais e pré-discursivos (BUTLER, 2018). O gênero não é entendido aqui como uma construção cultural a partir de um sexo biológico, que seria natural, mas como um conjunto de normas que produz o próprio sexo, que produz o corpo sexuado como homem ou mulher, menino ou menina, masculino ou feminino (BUTLER, 2006; 2018; LOURO, 2004). Essas normas, culturalmente estabelecidas, agem sobre os corpos produzindo uma aparência de substância, de essência, de um eu como gênero constante e, para isso, precisam ser reiteradas por meio de uma série de gestos, movimentos e estilos corporais (BUTLER, 2018). A repetição promove a “reencenação e a nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente” (BUTLER, 2018, p. 242). Essa repetição estratégica objetiva a manutenção binária do gênero. Para Butler, em nossa sociedade estamos diante de uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais.

Nessa repetição estratégica, para Butler (2018), há a intenção de manter a ordem de gênero como aparência de divisão natural, pois a própria nomeação do sexo constitui-se como um ato performativo que cria e institucionaliza uma realidade social, legislando sobre ela pela exigência de uma construção discursiva, que sequestra os corpos e toma-os como objeto de análise, mas segue princípios da diferença sexual encastelada pelo binarismo. Butler demonstra que o gênero é “performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero” (BUTLER, 2018, p. 48), ou seja, a identidade de gênero é performativamente constituída. Na elaboração do caminho da performatividade, Butler busca em Austin o conceito de performativo.

Austin (1990) apresenta a noção de ato de fala valorizando o uso concreto da linguagem e enfatizando o seu caráter prático. Então, para Austin, dizer “eu prometo” não é realizar uma intenção de prometer nem descrever uma atitude mental, mas realizar a promessa. A linguagem tem, de acordo com essa concepção, um caráter performativo, pois é por meio dela que se realiza

uma série de atos, como prometer, ordenar, pedir, eleger, nomear – todos verbos performativos.

A partir desse caráter performativo da Teoria dos Atos de Fala, Austin (1990) faz sua abordagem baseado em enunciados constativos, que ele chama de atos perlocutórios, e os enunciados performativos, os atos ilocutórios: aos primeiros cabe descrever ou relatar algo enquanto os performativos realizam aquilo que é dito, como no exemplo “Eu os declaro marido e mulher”, frase que realiza o casamento de duas pessoas. Assim, os atos que regem a formação da identidade do gênero são performativos porque são fabricados por sinais corporais – como expressão de gênero em sociedade pelo uso de roupas, acessórios, pelo timbre de voz – e por meios discursivos. Em decorrência disso, o gênero não pode ter um caráter ontológico.

Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos de verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2018, p. 195)

Além do performativo, Butler usa também o conceito de performance, sobretudo aplicado às *drag queens* e aos *drag kings* que performam o gênero, com efeito paródico de qualquer gênero, aquelas do feminino, estes do masculino. A performance é uma realização mais individual, enquanto o performativo é uma noção aplicada ao discurso coletivo que constrói os gêneros. Há o reconhecimento em Butler de que nem toda paródia é subversiva, ou seja, é preciso indagar que tipo de relação se estabelece entre produtor e receptor, entre performer e público, a fim de perceber se a paródia tem efeitos disruptivos ou se ela é totalmente domesticada. Butler, em seus questionamentos, desacomoda o pensamento de seus leitores:

Que performance inverterá a distinção interno/externo e obrigará a repensar radicalmente as pressuposições psicológicas da identidade de gênero e da sexualidade? Que performance obrigará a reconsiderar o lugar e a estabilidade do masculino e do feminino? E que tipo de performance de gênero representará e revelará o caráter performativo do próprio gênero, de modo a desestabilizar as categorias naturalizadas de identidade e desejo? (BUTLER, 2018, p. 198)

Essas problematizações conduzem à compreensão do gênero como performativo, pois o gênero “[...] é uma norma que nunca pode ser completamente internalizada: o ‘interno’ é uma significação de superfície, e as normas de gênero são afinal fantasiásticas, impossíveis de incorporar” (BUTLER, 2018, p, 243). O “real do gênero” é a fantasia perseguida com ares da verdade pela “busca de um tesouro”, cujo mapa estabelece uma padronização performativa, uma série de ritos que buscam aproximar esse ideal de uma base substancial de identidade. No entanto, em sua descontinuidade ocasional, o gênero revela a falta de fundamento temporal e contingente dessa base. Na fratura do gênero, mais possibilidades performativas acontecem fora de configurações das “estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, 2018, p, 244). É nessa fratura de gênero que a escola deve se apresentar como um lugar adequado à composição de um currículo que aponta para a diversidade de maneira inclusiva de forma a contemplar a multiplicidade de atores sociais.

O currículo “corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 1999, p 10), por isso ele se encontra no centro das relações educativas, pois se configura como o espaço da concentração e do desdobramento das lutas sobre os diferentes significados a respeito do social e do político. Oficial ou não, o currículo, de acordo com Silva (1999), assim como a educação institucionalizada, marcam o centro das relações de formação das identidades sociais, produzindo e organizando, também “identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... [...] o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento [...] está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 1999, p.27). O currículo é mais uma arena de discursos e de enfrentamentos em que são estabelecidos os significados na sua (re)construção:

O currículo é um dos espaços centrais dessa construção. Aqui se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o

currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (SILVA, 1999, p. 29)

O currículo traz em si a formatação de um projeto a ser executado e, ao mesmo tempo, é a própria execução desse projeto como um empreendimento ético e político. A operacionalização desse projeto pode construir negativamente as diferenças. Como afirma Paraíso (2010), “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo” (PARAÍSO, 2010, p. 13). Sendo, pois, um texto generificado e sexualizado (LOURO, 2004), o currículo tem, historicamente, produzido e reiterado a premissa sexo-gênero-sexualidade. Essa premissa afirma que “determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo” (LOURO, 2004, p. 65). No interior dessa lógica,

os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados como “minoria” e serão colocados à margem das preocupações de um currículo [...] que se pretenda para a maioria (LOURO, 2004, p. 66).

O currículo está, portanto, fortemente comprometido com a produção daquilo que Judith Butler (2006b) chama de precariedade. Vidas que não são classificadas como reconhecíveis, legíveis ou passíveis de luto são vidas precárias. Certamente a precariedade é uma marca compartilhada involuntariamente por mulheres, *queers*, negros, apátridas, enfim, pelos excluídos do mercado de consumo. Quando se convive com a noção de que seus afetos/desejos/amores não são reconhecíveis e de que suas perdas não são consideradas perdas, está-se em uma vida não reconhecida, rejeitada, não vivível.

Estudantes lésbicas, *gays*, transgêneros e travestis passam a ter as suas vidas marcadas como precárias, desprovidas de inteligibilidade, sem o peso ontológico que confere a uma vida o status de humano. Para Butler

(2015), “há ‘sujeitos’ que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2015, p. 17). A filósofa explica que esse processo de constituição de uma vida como vivível, ou seja, passível de reconhecimento, e de uma vida não vivível, atravessada pelo signo da precariedade, dá-se mediante “enquadramentos que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos” (BUTLER, 2015, p. 17). Nesse sentido, “a precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro” (BUTLER, 2015, p. 31).

Para que uma vida seja vivível, de acordo com Butler (2006b; 2013; 2015), as instituições são imprescindíveis. Afinal, “quando as instituições falham”, algumas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” (BUTLER, 2013, p. 4). Nessa mesma direção, Paraíso (2018) chama a atenção para o fato de “que muitas vidas têm dificuldades de serem vividas em diferentes espaços, inclusive no currículo” (PARAÍSO, 2018, p. 24). Dessa forma, crianças e adolescentes *queer*, ao experimentarem em seus corpos e modos de vida a experiência da precariedade, não poucas vezes encontram no currículo um lugar de tristeza, dor, preconceito e exclusão. Cabe salientar que o processo de constituição da precariedade não se dá de modo unilateral, mas é atravessada por relações de poder. A partir das leituras e das análises de Michel Foucault, entendo o poder, nesta pesquisa, não como uma entidade estável, que algum sujeito ou instituição pode deter, mas como “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 2010, p. 284), podendo-se falar em relações de poder.

O exercício do poder, contudo, não se reduz a uma relação entre parceiros individuais ou coletivos, mas constitui-se como “um modo de ação de uns sobre os outros” (FOUCAULT, 2010, p. 287). Tampouco pode ser concebido como uma propriedade. Trata-se de uma estratégia, cujos efeitos de dominação não podem ser atribuídos a uma apropriação, “mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 30). Uma relação de poder também não pode ser confundida com uma relação de violência, que age sobre um corpo ou sobre as coisas, forçando, dobrando,

quebrando, destruindo e fechando todas as possibilidades. Ao contrário disso, o que define uma relação de poder é a articulação de dois elementos que lhes são indispensáveis: “que ‘o outro’ (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p. 288). Toda relação de poder, portanto, implica resistência, escapatória e fuga, pois “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 289).

A resistência, para Foucault, é constitutiva das relações de poder e não pode ser pensada como um ponto exterior a elas, como uma libertação ou emancipação radical. Isso porque “o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (FOUCAULT, 1992, p. 183).

Os focos de resistência, portanto, formam-se dentro dessa trama, “e não a partir de um lugar externo, [...] simplesmente porque não há exterioridades” (VEIGA-NETO, 2014, p. 123). Na medida em que as relações de poder se encontram em toda parte, como redes que atravessam os indivíduos e as instituições, “a resistência é a possibilidade de abrir espaços de luta e de administrar possibilidades de transformação por toda parte” (REVEL, 2011, p. 127-128). E isso se dá, no pensamento foucaultiano, “em termos de estratégia e de tática: cada movimento de um serve de ponto de apoio para uma contraofensiva do outro” (REVEL, 2011, p. 128).

Mas, afinal, de onde vêm essas resistências? Como se constituem, nas malhas do poder, focos estratégicos de luta? Em *A vida dos homens infames*, Foucault (2006) afirma que o “ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra a sua energia, é bem ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (FOUCAULT, 2006, p. 208).

É importante destacar que o poder, tal como o concebe Foucault, caracteriza-se como “força, e relação de forças, não forma” (ERIBON, 1990, p. 122). Ultrapassar as linhas de força, que constituem as relações de poder, “seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, em vez de afetar outras forças: uma dobra” (ERIBON, 1990, p. 123). Trata-se, aqui, de uma relação da força consigo mesma “que nos permita resistir, furtar-nos, fazer a vida ou a morte voltarem-se contra o poder” (ERIBON, 1990, p. 123) para, assim, fazer da própria vida uma obra de arte, fazer da vida um arriscar-se pela estética de vidas vivíveis e sensíveis às diferenças.

Os elementos que apontam os objetivos desta tese referem-se a vidas norteadas pela perspectiva da diferença. Assim, torna-se imprescindível refletir como a escola, enquanto espaço de acolhimento multicultural, produz efeitos sobre a multiplicidade de atores que lhe constitui e como pode criar o espaço para a diversidade sexual entre seus estudantes na perspectiva do respeito à diferença. Essas questões constituem o cotidiano do IFSul em relação aos estudantes LGBTQ+, por isso cabem em todo o percurso deste trabalho. Partindo dessas questões norteadoras, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os efeitos de sentido produzidos, em entrevistas narrativas, pela instituição do NUGED – Núcleo de Gênero e Diversidade – câmpus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul.

No que diz respeito aos objetivos específicos, a pesquisa pretende: i) analisar as narrativas de integrantes do NUGED, localizando a elaboração de efeitos de sentido em uma perspectiva não normalizadora da educação em suas experiências; ii) promover reflexão acerca das atividades desenvolvidas pelo NUGED de incremento ao respeito à diversidade sexual e à diferença; iii) oferecer subsídios aos gestores do IFSul para a implementação de políticas internas de combate à lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia.

Os objetivos dessa pesquisa partem de conceitos de gênero, currículo e poder que se atravessam nas discussões sobre a existência/resistência das vidas LGBTQ+, por isso esses conceitos são caros aos estudos na perspectiva da educação para diferença. Assim, o primeiro capítulo da Tese reflete sobre a diferença e a identidade como norteadoras para que a diversidade sexual encontre um caminho de reconhecimento na escola como um percurso pela

luta LGBTQ+, fora de um padrão de silenciamento e de apagamento, geralmente determinados por uma relação de poder que hierarquiza, criminaliza, exclui e mata sexualidades consideradas não normativas conforme os padrões estipulados pelo sexismo e pela heteronormatividade.

O segundo capítulo observa os diversos embates e conquistas de movimentos não governamentais organizados como *advocacy* em torno da causa de valorização de direitos humanos e avanços civis nas políticas públicas afirmativas de valoração de questões LGBTQ+, os quais foram um fio condutor para o estabelecimento da diretriz interna do PDI-IFSUL para a proposta de criação do NUGED. É importante destacar que esse é um grande passo para uma escola de tradição tecnicista para desconstruir a imagem de formar apertadores de parafusos.

O terceiro capítulo “NUGED: primeiros passos” trata da instituição do NUGED como resultado de um conjunto de políticas públicas, temporalmente estabelecidas em âmbito federal, voltadas à população LGBTQ+. Relata, também, a experiência do Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSul – câmpus Pelotas, nas ações implementadas como atuação política em 2018, a fim de evidenciar suas práticas pedagógicas em um “currículo paralelo” ao currículo formal da instituição, que eduque para a diferença.

O quarto capítulo, “Os movimentos da voz”, ressalta a relevância da virada linguística para caracterizar a indispensabilidade da linguagem na construção político-social, pois não há construção de sentido fora da linguagem nem em um momento anterior a ela. O capítulo subdivide-se em “Vozes sobre o NUGED”, que explica quem são as pessoas que participam como informantes e o espaço que ocupam na estrutura da comunidade escolar do IFSul, e “O empréstimo das vozes”, que descreve a metodologia utilizada na pesquisa para a obtenção de dados e põe foco nas entrevistas narrativas que constituem o corpo dessa pesquisa e nos construtos teóricos de análise, pois é por intermédio performático dessas vozes que o NUGED corporifica-se em existência e resistência no espaço onde se encontra. O material de análise colhido nas entrevistas narrativas indicará o percurso metodológico da pesquisa.

O quinto capítulo “Vozes sobre o NUGED” explora os efeitos de sentido sobre o NUGED produzidos nas entrevistas da “voz 1 – a estudante transgênero não-binária”, da “voz 2 – a apaixonada por seu trabalho” e da “voz 3 – a professora homossexual posicionada à esquerda”. A descrição das entrevistadas corresponde a suas respectivas respostas para a primeira pergunta: quem é a voz? E, para encerrar, o sexto capítulo apresenta os efeitos de conclusão a partir da análise das entrevistas narrativas.

1. Diferenças e identidades como norteadoras: a diversidade em busca de um caminho na escola.

A diferença está presente em nosso cotidiano, creio que podemos perceber sua materialização olhando para o lado e tudo aquilo que não for espelho a revelará. Há um conforto do efeito da imagem de algumas pessoas, que tenta assegurar determinados sentidos em determinados espaços, como marcadores de gênero, sexualidade, raça, entretanto isso não ocorre com todos os indivíduos da mesma forma. É possível entender esse conforto como um sentido promovido pela heterossexualidade compulsória, conformando corpos em relações binárias de gênero, pois aqueles que as praticam têm um livre trânsito na sociedade, tendo como “permitidas” livres expressões de afeto em público. Um beijo hétero, entre uma mulher e um homem, não provoca estranhamento para aqueles que observam essa situação corriqueira de afeto de um casal em um lugar público (bar, restaurante, cinema, shopping), mas um beijo gay, entre dois homens, ou lésbico, entre duas mulheres, ainda não é percebido socialmente com a mesma naturalidade². O beijo gay/lésbico sob o olhar da sociedade desacomoda produzindo muitas falas a seu respeito. Muitas

² Os meios de comunicação trazem várias reportagens em que um beijo gay/lésbico causou “desconforto” em quem o assistia, levando à expulsão do estabelecimento do casal não heteronormativo. Como exemplo desse fato há várias manchetes de reportagens que abordam o assunto:

Após beijo gay, jovens dizem ter sido expulsas de bar em Ribeirão Preto

Caso foi registrado na Polícia Civil e na Comissão da Diversidade da OAB. Procurado, o bar negou que expulsão tenha sido motivada por homofobia.

Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/01/apos-beijo-gay-jovens-dizem-ter-sido-expulsas-de-bar-em-ribeirao-preto.html> acesso 05 de junho de 2019.

Sala Social: Expulsão de Burger King por beijo gay mobiliza redes sociais na Espanha

Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141204_salasocial_burgerking_bg acesso 05 de junho de 2019.

SP: após expulsão de casal gay, sorveteria promove "beijaço"

Dois jovens foram obrigados a deixar estabelecimento nos Jardins, em São Paulo, porque estavam se beijando. O segurança responsável pela expulsão, no entanto, não imaginava que um dos gerentes do espaço também é gay

Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/cidades/sp-apos-expulsao-de-casal-gay-sorveteria-promove-beijaco,8884b472cc30c410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html> acesso 05 de junho de 2019.

“Aqui não pode”, diz gerente de bar na Lapa para casal gay que se beijava

Segundo as vítimas, funcionário afirmou que o local “era de família e que crianças frequentavam o restaurante”

Disponível em: <https://odia.ig.com.br/ conteudo/rio-de-janeiro/2016-10-18/aqui-nao-pode-diz-gerente-de-bar-na-lapa-para-casal-gay-que-se-beijava.html> acesso 05 de junho de 2019.

dessas falas, pensadas como inocentes, acabam por resultar discursos engendrados no preconceito e na discriminação.

Refletir sobre o olhar e a fala enquanto um lugar epistêmico, produtor de conhecimento, é importante, pois eles nos remetem quase que diretamente a um único tipo de produção discursiva que é reproduzida e autorizada nos mais diversos espaços sociais. Na medida em que percebemos como a produção de saber se deu ao longo da História, é evidente que o olhar do homem cisgênero, branco e heterossexual tem sua localização e enunciação privilegiada. Nesse sentido, pensar a produção de conhecimento a partir de outros campos de visão é enfrentar diretamente o debate sobre sexualidade, gênero, identidade de gênero e expressão de gênero.

De forma geral, quando nos situamos em espaços que são reconhecidos por produzir saberes, como a escola, por exemplo, precisamos atentar para o fato de que os nossos corpos possuem marcas que serão decisivas para a perpetuação de cenas de violência ou para a ressignificação e produção de novas cenas em prol da diminuição ou da extinção da exclusão social e da valorização da diferença. É preciso entender a diferença como um elemento fundante da sociedade para a valoração de relações mais próximas da equidade, sem as zonas abissais onde algumas sexualidades são depositadas.

Conforme Woodward (2013), a partir de sistemas simbólicos e por formas de exclusão social, a marcação das diferenças fabrica identidades. É preciso entender que a identidade não é uma oposição à diferença, pois aquela depende desta. Para a autora, “nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*” (WOODWARD, 2013, p. 40). Os sistemas classificatórios estabelecem um sistema de diferença capaz de dividir em dois grupos opostos: nós/eles, eu/outro. Essa oposição tem vazão na contingência do binarismo, no reconhecimento de um mundo considerado dentro do espectro da dualidade.

Em Bauman (1999), ao classificar, estamos separando, segregando, buscando a exatidão da fronteira entre um isto e um aquilo, entre o que se entende por próximo e o que se entende por distante, ou se quer

próximo/distante. Para este autor, na busca da ordem, a escolha entre o que deixar dentro de uma determinada classe e o que deixar fora pode produzir também um efeito de agressão e aviltamento. Assim, “invariavelmente, tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção” (BAUMAN, p.11).

O heterossexismo e a heterossexualidade compulsória configuram essa medida de coerção e de violência a todos/as que burlam o sistema hegemônico de classificação, provocando um novo ordenamento, uma nova classificação. O heterossexismo é compreendido como a crença na hierarquia das sexualidades, estabelecendo a heterossexualidade em um nível superior, levando, assim, as demais formas de sexualidade a constituírem-se, “no melhor dos casos, como incompletas, acidentais e perversas, e no pior, como patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização” (BORRILLO, 2011, p. 32). A heterossexualidade compulsória consiste na exigência para que todos os sujeitos sejam heterossexuais, isto é, se apresenta como única forma considerada normal de vivência da sexualidade. Essa ordem social/sexual se estrutura através do dualismo heterossexualidade *versus* homossexualidade, sendo que a heterossexualidade é naturalizada e assim se torna compulsória.

Na construção desse ordenamento, em seu processo de inclusão e de exclusão, a diferença vai sendo forjada assim como o seu lugar dentro do sistema social é atribuído. Há distinções na forma como a diferença se manifesta a partir de sua produção:

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade, e hibridismo, sendo vista como enriquecedora: é o caso dos movimentos sociais que buscam resgatar as identidades sexuais dos constrangimentos da norma de celebrar a diferença (afirmando, por exemplo, que “sou feliz em ser gay”). (WOODWARD, 2013, p.50-51)

Nesse sistema de classificação, em que as diferenças são delimitadas, a exclusão produz efeitos nocivos à sociedade como um todo, pois se os direitos de grupos menos privilegiados ou nada privilegiados são ilegíveis ou apagados, (re)produzindo a marginalização de uma parcela da sociedade,

rapidamente mais grupos serão deslocados para o espaço da exclusão. A produção da diferença é um processo dinâmico aliado ao jogo de poder, que, em sua assimetria, sempre conduz um grupo à exclusão. Aquele que exclui hoje poderá ser o excluído amanhã, em função da instabilidade constituinte desse jogo de poder. Opondo-se à exclusão como promotora da diferença, a perspectiva dos estudos *queer* vai ao encontro de Woodward na percepção enriquecedora da diferença ao valorizar a diversidade, a heterogeneidade e o hibridismo.

Joan W. Scott (1998) define diferença “como a designação do outro, que distingue categorias de pessoas a partir de uma norma presumida (muitas vezes não explicitada)” (SCOTT, 1998, p 297). O estabelecimento da diferença ocorre com a valorização de determinados corpos, situações e eventos, criando estereótipos que evocam uma expressão de imutabilidade. Porém, há autores que apontam a ambivalência da diferença entre estar assegurada e sua necessidade em ser repetida. Para Bhabha, “o estereótipo é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre no ‘lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 1998, p. 105).

O estereótipo é um modelo de comportamento que é imposto desde a infância e que, na fase adulta, constitui o efeito de elementos e hábitos fixados na vida do sujeito, normalizando sentidos. Silva (1999) afirma que o estereótipo funciona como um dispositivo de economia semiótica no processo em que se busca reconhecer o outro, nele a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo a fim de que se evite o confronto com as sutilezas e profundidades da alteridade. Para o autor, o estereótipo é o resultado de um complicado compromisso. “De um lado, a existência do outro me impõe colocar em ação alguma forma de conhecê-lo. De outro, esse conhecimento é restringido por uma economia semiótica, na qual a lei é a minimização do investimento afetivo epistemológico” (SILVA, 1999, p. 51). Essa economia implica que o outro – como objeto de conhecimento – seja imobilizado/fixo. Isso se caracteriza como a tentativa de conter a fluidez, de barrar a negociação de sentidos, pertinentes às incertezas da linguagem. Para Barthes (1977), o estereótipo era uma forma canônica e coercitiva do significado. Ambos autores,

Barthes e Silva, indiciam o estereótipo como uma contingência do excesso de significação e como uma sofisticada semiótica das transformações e dos deslocamentos.

Geralmente vemos o outro como o diferente, que marca o que não sou, da mesma forma eu marco o que o outro não é. Há marcadores de diferença como raça, gênero, sexualidade e classe social, que estabelecem uma identidade múltipla que todos nós possuímos e exercemos. A relação das categorias gênero e raça/etnia possibilitam pensar como as identidades podem ser elaboradas a partir de marcadores corporais. É preciso perceber que o termo “identidades”, em sua forma plural, revela a diversidade dos sujeitos, assim as marcas corporais não têm um significado único e fixo. Ainda torna-se imprescindível entender que, historicamente, os desejos e as necessidades desses sujeitos não estão necessariamente compatíveis com seu estereótipo, tanto no sentido de como são percebidos como no sentido que se percebem. A ansiedade social em repetir algo, segundo Bhabha (1998), (re)cria as condições de um modelo de existência que deve ser questionado, como já propôs Louro em relação a marcas que “necessitam” evocar sentidos,

[...]que marcas são essas? O que supostamente elas mostram? As marcas devem nos “falar” dos sujeitos? Esperamos que elas nos indiquem – sem ambiguidades – suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, “deduzidos” das marcas dos corpos. Teríamos apenas que ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez para sempre. Então ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo. Afinal o sujeito é masculino ou feminino? É branco ou negro? O corpo deveria oferecer garantias para tais identificações [...]. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito é isso, e, conseqüentemente, ele não é aquilo? (LOURO, 2000, p. 61-62)

Vale ressaltar também que as identidades são continuamente negociadas. Não estamos prontos ao nascer nem ao completar uma determinada idade. Embora exista um discurso que afirme justamente o contrário disso, não posso pensar nesse momento ancorado ao essencialismo, pois a ideia de que se estabeleça uma sociedade a partir de uma essência é uma ideia ingênua. O essencialismo dá-se quando se pensa que existe um

único modelo para todas as coisas. Esse conceito é usado em uma acepção tão abrangente que nem sempre é possível esclarecer ao que ele se refere. No âmbito da filosofia, a noção de “essencialismo” emerge como um termo crítico das correntes de pensamento, que remontam a Parmênides e a Platão, e que afirmam ser possível distinguir as propriedades acidentais e essenciais de um objeto, sendo que essas últimas não são consideradas simplesmente como reflexos de como escolhemos descrever o objeto. Contudo, o essencialismo em jogo em todo esse debate é de um tipo mais específico, próprio do que se considera “essencialismo cultural”, “social” ou simplesmente “culturalismo”. Vou de encontro a esse pensamento, acreditando em um pluralismo que considero constitutivo da sociedade. Para mim, é essa multiplicidade de atores/pessoas/indivíduos que garantem a “saúde social”³. Neste momento, minha atenção está voltada para as diferenças que se marcam no espaço escolar, em especial entre estudantes que se distanciam da heteronormatividade e entre aqueles e aquelas que a desafiam e buscam um caminho de reintegrar-se a ela⁴.

As diferenças encontram barreiras em construções sociais muitas vezes tão cristalizadas e em contínuo processo de repetição, que assumem ares de naturalização. Michel Foucault (2010) analisa os procedimentos dos *regimes de verdade*⁵, os quais mostram como a repetibilidade estabelece o (in)aceitável. Os regimes de verdade (FOUCAULT, 2010; REVEL, 2011) dão-se com modelos de discurso recebidos e postos em atividade como verdadeiros através de mecanismos e instâncias que permitem o estabelecimento de diferenças entre enunciados verdadeiros e enunciados falsos, constituindo respectivamente discursos verdadeiros e discursos falsos. Igualmente importa a maneira como esses discursos são reafirmados, assim como as técnicas e os procedimentos para a obtenção da verdade e, ainda, o status daquele que

³ Entendo como “saúde social” a relação harmônica de aceitação das diferenças como algo positivo; o contrário disso é a disseminação da intolerância e do ódio, pois uma sociedade adoecida criminaliza, pune e mata a comunidade LGBTQ+.

⁴ Há diferentes formas de vivências transgênero, existem as que buscam a reafirmação da binaridade; outras não. Geralmente essas vivências se constituem como posicionamento político em busca de direitos e/ou de uma agenda progressista em relação à prática de sexualidades consideradas dissidentes.

⁵ O conceito faz-se presente em *Vigiar e punir: o nascimento das prisões*, estabelecendo um sistema de domínio e adestramento do corpo humano, produzido pelo *regime de verdades* acoplado às Ciências Humanas, assim constituindo *corpos dóceis*.

pode indicar o que é verdade. O regime de verdade não é universal, pois a verdade não é compartilhada, cada sociedade possui a manifestação e o efeito do regime de verdade que lhe são próprios. Dentro das especificidades do regime de verdade está o centramento no discurso científico e nas instituições que o produzem. A verdade daí resultante é difundida por instâncias educativa e pela informação. Essa produção e transmissão ocorrem sob o controle de aparelhos ideológicos de dominação – família, mídia, escola, universidade, igreja, leis –, gerando lutas ideológica pela verdade. As diferenças são marcadas pela linguagem constituída pelo discurso, assim como pelo corpo, permitindo o acesso de alguns a determinados espaços de maior ou menor prestígio dentro do aparato social.

É nos discursos das ciências naturais e das ciências humanas que a arena de debates se constitui como o confronto entre o natural e o não natural. E até dentro dos discursos das ciências naturais e das ciências humanas não há unanimidade, pois as dobras desses discursos constituem espaço para a autocrítica, para a revisão. Paul Beatriz Preciado, em sua crítica, afirma que os discursos das ciências naturais e das ciências humanas são carregados de uma retórica dualista cartesiana de corpo/espírito, natureza/tecnologia em que os

[...] binarismos reforçam a estigmatização política de determinados grupos (as mulheres, os não brancos, as *queers*, os incapacitados, os doentes...) e permitem que eles sejam sistematicamente impedidos de acessar as tecnologias textuais, discursivas, corporais etc. que produzem e os objetivam. Afinal, o movimento mais sofisticado da tecnologia consiste em se expressar exatamente como “natureza”. (PRECIADO, 2014 p. 168)

É nesse movimento de desestabilizar e de desconstruir o que é tomado por “natureza”, quando essas diferenças são pensadas em âmbito escolar, que o espectro de possibilidades restringe-se ao que é aceitável dentro de padrões vigentes. Torna-se delimitado um comportamento, um agir, um proceder. A isso Judith Butler (2003) chama de performatividade, “um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas. E na medida em que adquire o *status* de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição.” (BUTLER, 2003, p.167). Uma ação que ocorre

em repetição a fim de naturalizar práticas em sua reiterabilidade, para a obtenção do status “natural”. Quando penso no sentido de “naturalizar” pela performatividade, percebo, com clareza, o quanto nosso comportamento está pautado por ela em todas as suas possibilidades. Letícia Lanz, em seu livro *O corpo da roupa – A pessoa transgênero entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero* traz a seguinte definição para performatividade:

[...] trata-se de uma performance de gênero “não deliberada” pela pessoa, mas que lhe foi socialmente imposta, através de discursos sociopolíticos normalizadores de gênero. Enquanto a performance é sempre, de alguma forma resultante da vontade deliberada do ator em representar um papel, na performatividade o ator não tem outra escolha senão representar os papéis sociais que lhe foram impostos em razão de seu sexo biológico. Performatividade traduz, assim, a ideia de que gênero somente existe e sobrevive graças ao esforço contínuo e reiterado das pessoas para se enquadrarem e reproduzirem o respectivo discurso de gênero associado ao seu sexo biológico. (LANZ, 2017, p. 421)

A autora, em sua obra, faz uma introdução aos estudos transgêneros, onde ela se insere como lugar de fala. Assim, performatividade, para Lanz, não é um conceito abstrato; configura-se, pois, como uma experiência de vida. É claro que todas as pessoas vivenciam a performatividade como experiência de vida, mas a esmagadora maioria não a percebe desta forma, colocando-a no lugar do “natural”, do “instintivo”, sem questionar a construção social e cultural a que o gênero está submetido e, por conseguinte, a performatividade também. Em destaque, na citação a seguir, Butler (2018) explica que a repetição estilizada de atos produz um efeito de gênero:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como uma forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. (BUTLER, 2018, p. 242)

O efeito de sentido produzido implica uma negociação constante com uma “temporalidade social constituída” (BUTLER, 2018, p. 242). Assim, “nós não nos comportamos de determinadas maneiras por nossa identidade de gênero,

nós chegamos a essa identidade por meio de padrões comportamentais, os quais sustentam as normas de gênero” (SPARGO, 2017, p. 43). Para ambas as autoras, a contínua repetição estilizada de atos vai delineando o gênero, atribuindo-lhe o efeito de substância. A performatividade, entendida como repetição, é “a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente, e também a forma mundana e ritualizada de sua legitimação” (BUTLER, 2018, p. 242). Conforme Spargo (2017), o sentido de performatividade pode gerar confusão com o sentido comum de performance, como uma questão de escolha no lugar da busca por um gênero considerado inteligível. Assim, pode ocorrer uma compreensão inadequada a respeito da performatividade:

A interpretação equivocada da performatividade como escolha de gênero, como se escolhêssemos uma peça de roupa no armário, pode ter origem no desejo utópico de escapar das coerções da heterossexualidade e do sistema de gênero binário [...], ou no consumismo generalizado da cultura ocidental contemporânea, estruturado no mito da livre escolha. (SPARGO, 2017, p. 44)

O conceito de performatividade propõe a impossibilidade da existência de um “sujeito generificado” anterior às normas sociais de identidade de gênero (BUTLER, 2018; LANZ, 2017), assim como não é anterior ao discurso. O conceito de gênero compreendido como fato social possui característica essencialmente performática, desempenhando um papel central na Teoria *Queer*. A identidade de gênero não é algo fixo e muito menos natural, mas móvel e fluido. Para Butler, não há materialidade do sujeito fora nas normas de enquadramento a que ele é submetido, ou seja, homens e mulheres (re)produzem o discurso social que permanentemente reifica homem e mulher, instituindo o discurso da masculinidade e o discurso da feminilidade.

O que se torna imprescindível é olhar para o interior da escola e perceber como se dá o trato com a performatividade considerada não reprodutora de um padrão de discursos de masculinidades e feminilidades específicas, em que estudantes lésbicas, gays, transexuais e travestis têm seus direitos aviltados. E, neste momento perturbador de realidade política, em que há o levante de um movimento conservador, com uma agenda

estabelecida no governo federal, torna-se indispensável pensar ainda na performatividade que é desejada e posta em prática em um suceder de ações, que constituem uma batalha pelo direito à existência, à materialidade da própria vida.

É preciso atentar que, segundo Woodward (2013), “a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social” (WOODWARD, 2013, p 10): como simbólica importa saber o que ela representa e, como social, o que está em jogo para sua construção. Nesse processo de formação, encontram-se muitos aspectos que nos rodeiam constantemente e que merecem atenção e vigilância para evitar um discurso de percepção hegemônica em relação à identidade. A autora enfatiza a relevância de compreendermos a identidade como um conceito central.

Para compreender o que faz a identidade um conceito tão central, precisamos examinar as preocupações contemporâneas com questões de identidade em diferentes níveis. Na arena global, por exemplo, existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; em um contexto mais “local”, existem preocupações com a identidade pessoal como, por exemplo, com as relações pessoais e com a política sexual. Há uma discussão que sugere que, nas últimas décadas, estão ocorrendo mudanças no campo da identidade – mudanças que chegam ao ponto de produzir uma “crise na identidade”. Em que medida o que está acontecendo hoje no mundo sustenta o argumento de que existe uma crise de identidade e o que significa fazer tal afirmação? Isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que aí estão envolvidos. Implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes. (WOODWARD, 2013, p. 17)

É justamente esse contexto mais local de que trata a autora que é base de meu interesse em relação à política sexual no trato da escola com a diversidade sexual. A política sexual atua em todos os níveis sociais calcada na heteronormatividade, (re)produzindo sistematicamente, conforme Wittig (1981) a relação social hierárquica de diferença sexual, que dá aos homens um poder ideológico, político e econômico sobre as mulheres. As existências LGBTQ+ não foram o alvo desses estudos de Wittig, mas os estudos *gays*, *lésbicos*, *travestis*, *transgêneros* e *queers* delatam o quanto essas categorias sofrem a mesma ação das políticas sexuais hegemônicas. Para Rich (1980), a centralidade da heterossexualidade obrigatória constitui-se como opressão. Os

estudos feministas abriram caminho para o questionamento da dominação de uma política sexual falocêntrica representada pelo modelo masculino, branco e cristão. Os estudos *queer* caminham nesse mesmo sentido e contribuem para a desestabilização da heterossexualidade como único modelo legítimo e natural, estabelecendo espaço político e de existência para as diferenças.

A escola constitui-se, historicamente, como o lugar de identidades fixas, binárias, totalitárias e excludentes, exercendo um controle sobre os indivíduos e sobre seus corpos, respondendo a política sexual vigente. A escola como aparelho ideológico, vigia o indivíduo em seu pensamento e seu corpo, ela naturaliza um conjunto de ideias sobre o ser homem e o ser mulher, produzindo uma influência direta sobre o modo como esse indivíduo capta as informações recebidas e como ele as reproduz dentro de uma “lógica” binária de gênero. Os corpos, que igualmente são vigiados, devem representar o que lhes é ensinado, de forma a reproduzir um modelo idealizado.

No entanto, expectativas geralmente não correspondem à realidade concreta, pois pensar a identidade como fluida e cambiante requer o exercício de reconhecer sua capacidade de adaptação ao ambiente, a situações e à sobreposição de barreiras. Assim as identidades estão em uma construção que nunca se completa, conforme Hall (1996).

Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Esta visão problematiza a própria autoridade e a autenticidade que a expressão “identidade cultural” reivindica como sua. (HALL, 1996, p.68)

Essa discussão textual entre Kathryn Woodward e Stuart Hall trata da questão da identidade e da diferença – centro da teoria social e da prática política hoje. As antigas fontes de ancoragem da identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras) estão em uma evidente crise, permitindo que novos grupos culturais se tornem visíveis na cena social, buscando afirmar suas identidades, ao mesmo tempo em que questionam a posição privilegiada das identidades até então hegemônicas. A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, esses teóricos buscam, de diferentes maneiras, traçar os contornos

da questão da identidade e da diferença, não simplesmente em tom de celebração, mas, sobretudo, problematizando essa questão.

Hall, em seus estudos, denota a importância de colocar as identidades hegemônicas em desconstrução para pensarmos em outras possibilidades de existência/resistência, pois “[...] a perspectiva desconstrutiva coloca certos conceitos-chave ‘sob rasura’. O sinal de ‘rasura’ (X) indica que eles não servem mais – não são mais ‘bons para pensar’ – em sua forma original, não-reconstruída.” (HALL, 2000, p. 104). É sob a ótica dessa rasura que as possibilidades de identidades devem ser percebidas. Na abordagem desconstrutiva, vê-se a identificação como uma construção, como um processo nunca completado, pois seu objetivo é a instabilidade, levando em consideração que a identificação/identidade é um processo de contínua negociação.

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. (HALL, 2000, p. 106)

É nessa “folga” existente na identidade que se dá uma área de respiro, de levantar de outras identidades em oposição à fantasia, projeção e idealização; não sendo, por isso, um conceito de identidade essencialista, mas estratégico e posicional. A partir desse posicionamento, não há unificação das identidades e, na modernidade tardia, podemos entender as identidades cada vez mais fragmentadas e fraturadas, pois

[...] elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (HALL, 2000, p. 108)

O surgimento das identidades dá-se pelo processo de narrativização do eu. Esse processo, para Stuart Hall (2000), não altera a eficácia discursiva, material ou política. A identidade surge com o discurso sobre ela no imaginário e no simbólico, “sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático.” (HALL, 2000, p. 109), pois nada se encontra fora do discursivo por sermos sujeitos de linguagem e é com ela e a

partir dela que trabalhamos com a (re)construção do sentido. O termo “identidade”, utilizado por Hall, significa o ponto de encontro – o ponto de sutura – entre os discursos e as práticas que interpelam, que convocam para a assunção de lugares como sujeitos sociais, ao mesmo tempo que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos. As identidades configuram-se como “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2000, p 112). Nesse jogo de rupturas, deslizos e reafirmações, as identidades vão recebendo seus contornos e vão revendo suas arestas em construções discursivas e práticas sociais.

1.1. A escola: interação *versus* disputa

A partir desse deslizamento de identidades, outras identidades possíveis se tornam visíveis e reclamam seu status de existência. A escola acaba sendo uma arena pela disputa de autorização e vivência entre quem se encontra na norma e quem a desafia. Certamente esse desafio não ocorre sem constrangimento de ambas as partes, mas sempre a mais instigada pela desacomodação é a parte que desafia, que ousa romper a imposição de barreiras sociais a fim de buscar um espaço mais confortável para seu corpo e sua existência, ou seja, lutando para habitar seu próprio ser. Ao reivindicar seu espaço de existência fora do padrão imposto, rebela-se enquanto identidade não normativa. “Essa identidade torna-se um fator importante de mobilização política” (WOODWARD, 2013, p. 34), a relevância dessa mobilização ocorre pelo fato de os movimentos sociais que trabalham pelos direitos LGBTQ+ conduzirem a discussão para o campo político, pois, devido a sua atuação, ocorreram avanços no campo social de reconhecimento de direitos civis. Mas a escola, por ter a maior parte de seus atores em idade de formação, concebe-os fora da discussão de direitos LGBTQ+, já que é marcada pelo discurso heteronormativo compulsório, no qual todas as diferenças no que tange à identidade e expressão de gênero são pautadas pelo binarismo. Soma-se a isso, como mais um fator limitante, a força dos discursos hegemônicos sobre uma masculinidade específica, uma feminilidade específica, sobre religião

dominante, sobre uma forma de família. O não enquadramento nesses discursos hegemônicos impõe fronteiras normativas que excluem:

[...] todas as identidades funcionam por meio da exclusão, por meio da construção discursiva de um exterior constitutivo e da produção de sujeitos abjetos e marginalizados, aparentemente fora do campo do simbólico, do representável [...], o qual retorna, então, para complicar e desestabilizar aquelas forclusões que nós, prematuramente, chamamos de “identidades”. (HALL, 2000, p. 129)

De acordo com Solal Rabinovich (2000), *foracluir* consiste em expulsar alguém ou alguma coisa para fora dos limites de um reino, de um indivíduo, ou de um princípio abstrato tal como a vida ou a liberdade; *foracluir* implica também o lugar, qualquer que ele seja, do qual se é expulso, seja fechado para todo o sempre. *Foracluir* consiste, pois, em expulsar alguém para fora das leis da linguagem. Esse termo, usual na psicanálise, é tomado por empréstimo aqui e, no contexto deste trabalho, representa a potencialização da exclusão e de seu processo.

A diversidade sexual, no espaço escolar, encontra-se em “estado de exclusão”, uma vez que sempre esteve fora do enquadramento e do discurso hegemônico da escola, constituindo uma formação discursiva excludente e produzindo sujeitos abjetos e marginalizados. Mesmo havendo uma resolução⁶ do Ministério da Educação (MEC), homologada em maio de 2018, que autoriza o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica, encontram-se barreiras atitudinais na escola que não visam ao acolhimento e ao reconhecimento da identidade de gênero dos/as estudantes transgêneros e travestis. A intenção da norma busca propagar o respeito e minimizar estatísticas de violência e abandono da escola em função de *bullying*, assédio, constrangimento e preconceitos. O nome social é aquele pelo qual as travestis, mulheres trans ou homens trans optam por serem chamados, de acordo com sua identidade de gênero. Assim, por exemplo, o

⁶ Anterior à resolução do MEC, há decreto n 8.727, de 28 de abril de 2017, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

que é importante para um/a estudante trans⁷ é, em termos, amparado legalmente até o momento pela escola.

A utilização do nome social, no caso de estudantes trans, é um direito que começa a ser abraçado pela escola com uma grande timidez, pois são décadas que constituem o discurso de um binarismo biológico como norteador das práticas escolares. É relevante entender que um nome em uma lista de chamada e em uma carteira estudantil é de extrema importância, mas esse passo imprescindível assumido pela escola não é suficiente para assegurar a qualidade da permanência dos estudantes trans, pois há um discurso social carregado de preconceito e de estigmatização que os conduz forçadamente para fora da escola, instituindo-os como não pertencentes àquele espaço.

Podemos pensar na ideia/no sentimento de pertencimento ao espaço, ou seja, encarar-se como legítimo, forasteiro ou intruso é mais um desafio para o estudante que não se enquadra ao modelo configurado e naturalizado como sendo o viável, o possível. O que autoriza e nega a existência age com sutileza a ponto de não percebermos essa regulação, por isso

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisa se tornar alvo de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar de tudo que é tomado como “natural”. (LOURO, 2010, p. 63)

Esse natural é tomado pela escola como a ordem instituidora que (re)produz a norma como forma hegemônica, que determina papéis dentro do estigma da heterossexualidade compulsória. Essa força abstrata assume paradoxalmente ares concretos impondo barreiras e dificuldades que transitam desde a legislação escolar até a compreensão e o bom senso de servidores públicos a frente de setores responsáveis por garantir a permanência e o êxito escolar dos estudantes. No entanto, o bom senso e a compreensão sobre as necessidades desse outro que é transgressor às normas é recalcado pelo protocolo da instituição, por uma série de demandas incapazes de incluir a todos. Alguns estudantes continuam sendo mais estudantes do que outros,

⁷ A mesma situação cabe a estudantes travestis.

tendo mais direitos do que outros, sendo vistos pela escola e atendidos em suas necessidades. Mas, via de regra, tudo o que exige da escola uma desacomodação e um novo olhar geralmente encontra muros altos na própria comunidade. Desestabilizar discursos hegemônicos e práticas sociais que se ocupam da construção desses muros imaginários e, ao mesmo tempo, tão concretos, é uma tarefa das micropolíticas, das ações e gestos de inclusão. Entendo a "micropolítica" como aquela que é mais molecular e diz respeito a aspectos bem particularizados do cotidiano, em relação ao que é mais subjetivo em nossas práticas no mundo como ação de resistência, como ação transformadora no "eu" e no "outro".

1.2. O Silêncio

O silêncio é constitutivo do discurso, dessa maneira, as formas que representa dizem muito sobre a posição do discurso e consequentemente sobre a posição do sujeito nesse discurso de silêncio. O não falar a respeito de estudantes LGBTQ+ no espaço escolar coloca o sujeito e a instituição em um discurso silenciado, mas bem posicionado, pois o silêncio não é exatamente representante do "tanto faz" ou do "não me diz respeito"; ele é, sim, representante de um discurso que vai de encontro às demandas desses estudantes, impondo-lhes uma sociedade que não é apenas heterossexual, mas marcadamente heteronormativa (BUTLER, 2018; RIOS, 2007).

No currículo e nos livros didáticos, o caráter heteronormativo das relações sociais está presente nos padrões de representação de gênero e de organizações familiares, nos discursos sobre afetos e também na ausência do tema da diversidade sexual. A heteronormatividade impõe um silêncio sobre essa temática: não há gays, lésbicas, transgêneros e travestis nas obras literárias, não há relações homossexuais nos textos de orientação sexual e, muito precocemente, as crianças aprendem a indexar o universo social pela dicotomia de gênero. Não existem corporificações para além do binarismo de gênero, por isso não se fala de homossexualidade, bissexualidade, transgeneridade ou transexualidade (BUTLER, 2018). O silêncio é a estratégia discursiva dominante, tornando nebulosa a fronteira entre heteronormatividade

e homofobia. O impacto gerado pela falta de discussão e de uma práxis acarreta danos à comunidade, pois

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir, já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula, eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. Diante dos xingamentos que menosprezam seus sentimentos, aprenderão a se defender sendo cruéis consigo próprios, ou seja, deixando de expressar o que sentem e, provavelmente, lutando contra seus desejos. (MISKOLCI, 2010, p.81)

Lesbofobia, transfobia, homofobia, sentimentos de aversão provocados pela discriminação e pelo preconceito, que resultam xingamento, violência, *bullying*. A seguir, os verbetes dos dicionários podem ser tomados como exemplos indicando o quanto a injúria⁸ homofóbica está presente nas relações sociais e naturalizada nos atos de linguagem. Em um dos dicionários, a definição “veado, homossexual, pederasta” é adotada para o verbete “gay”, assim como “sapatão”, para lésbica (MELHORAMENTOS, 1997). A partir desse exemplo é preciso refletir que gerações foram formadas encontrando no léxico e na vida cotidiana manifestações de preconceito, que hoje são entendidas como LGBTfobia e puníveis por lei.

Isso aponta para um veredicto sobre alguém fora da norma, ou, segundo Didier Eribon, “é uma sentença quase definitiva, uma condenação perpétua, e com a qual vai ser preciso viver” (ERIBON, 2008, p. 28). A injúria é uma expressão discursiva característica da homofobia, explicitando a assimetria de poder resultante da depreciação da diversidade sexual. A noção de injúria como exemplificativa da dinâmica social homofóbica permite apreender que a sexualidade deixa de ser estritamente matéria da vida privada, tornando-se

⁸ “A injúria é uma ofensa direta à dignidade de alguém, especialmente a subjetiva, não importando a veracidade da ofensa. A injúria é popularmente conhecida como o “xingamento” popular, que não é afetado se a ofensa é verdadeira ou falsa. Ela, portanto, ofende a pessoa, fazendo-a sentir-se abalada em relação a si mesma. Mesmo que o xingamento não afete a visão da sociedade sobre a pessoa, ela afeta a visão do xingado sobre sua própria personalidade.” Juridiquês, disponível em <https://direitosbrasil.com/diferenca-calunia-injuria-e-difamacao/> Acessado em: 13 de maio de 2019.

importante elemento da vida pública, qualificador do status social das pessoas. A escola desempenha um papel fundamental tanto para promover direitos como para vilipendia-los:

A escola ensina aqueles que marca como estranhos a silenciar a si mesmos como se fossem abjetos a ponto de deverem manter seus sentimentos escondidos de todos. A instituição que em tese deveria educar, respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa, termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si tudo o que o diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus desejos e negar seus desejos. (MISKOLCI, 2010, p.81)

É nesse “silenciamento como proposta pedagógica” que reside o prejuízo à saúde social, pois sempre que minorias são desatendidas e negligenciadas toda a sociedade está à mercê do desrespeito às diferenças, que certamente são as que mais sofrem. O silêncio construído como uma proposta pedagógica pode ser uma regulação do discurso de poder garantido e imposto pela heteronormatividade. O sujeito/corpo precisa ser regulado/controlado em sua performance de gênero e em seu desejo. Se a escola não falar sobre diversidade, sobre estudantes LGBTQ+, eles não existirão? A interdição de sexualidades não normativas na escola não as elimina da sociedade, essa ação danosa corrobora para a consolidação de um exercício de discriminação que intimida e desautoriza a expressão da existência divergente da heterossexualidade compulsória.

A prática educativa fincada na suposta invisibilidade da sexualidade e no silêncio sobre as formas diferentes de amar é homofobia, pois pressupõe que ignorar a existência de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo levaria os jovens a optar pela heterossexualidade. Assim, a instituição escolar revela que sua neutralidade em termos sexuais nunca passou de cumplicidade com a forma de sexualidade hegemônica e prescrita como única. A neutralidade se fundava no objetivo de assumir uma só via para todos, ou seja, a neutralidade não passava da heterossexualidade compulsória disfarçada. (MISKOLCI, 2010, p.81)

Por isso, o reconhecimento da homofobia como um fenômeno discriminatório a ser enfrentado pelas escolas ainda é recente nas políticas públicas de educação no Brasil, tendo o MEC apoiado cursos de capacitação de professores(as) no tema da diversidade sexual (BRASIL, 2007, 2008). Em pouco mais de 10 anos, multiplicaram-se cursos de capacitação que tem a

diversidade e a diferença como temática, sendo oferecidos por universidades como formação continuada para professores da rede. São essas iniciativas inovadoras que visam à promoção da igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independente das práticas sexuais e/ou performances sociais de gênero, por meio da superação do silêncio sobre a diversidade sexual associado à naturalização da heterossexualidade. A suposição da naturalidade da heterossexualidade como fundamento do laço afetivo e sexual restringe a possibilidade do reconhecimento de famílias constituídas por parceiros do mesmo sexo, bem como inferioriza o envolvimento amoroso entre pessoas do mesmo sexo ao status do não-legítimo, do estranho, do *outro*. O não falar sobre a diversidade e a diferença reforça um discurso que legitima e naturaliza o preconceito e a discriminação. Essa é a função do silêncio:

O silêncio sobre outras práticas sexuais criou a ignorância sobre elas, mais um meio para desqualificá-las. Deve-se sublinhar que o processo de aprendizado leva tanto a conhecer como a desconhecer; assim, o silêncio sobre a homossexualidade serve para mantê-la como tabu, como uma prática presumidamente anormal. A ignorância gera o preconceito, o qual guiará atitudes como o desdém, o insulto, e outras formas de violência. (MISKOLCI, 2010, p.82)

É indispensável entender que a imposição do silêncio não significa a ausência de discursos, pois ele evoca todos os discursos possíveis⁹. O não falar da escola sobre a diversidade sexual impõe um sentido sobre as vivências não normativas, uma vez que o discurso em prol do binarismo se faz constante reforçando a naturalização e um sentimento de repulsa a diferenças, colocando-as como ameaças à segurança da heteronormatividade. Esse status de insegurança motiva reações que vão desde a violência simbólica à violência física. Assim essa condição de silenciamento é imposta com a intenção de

⁹ Tomo por empréstimo os estudos de Eni Orlandi em *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, em que ela afirma “Acredito que o mais importante é compreender que: 1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas ‘pôr em silêncio’ nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do ‘implícito’). Vale lembrar que a significação implícita, segundo O. Ducrot (1972), ‘aparece – e algumas vezes se dá - sobreposta a uma outra significação’. Essa distinção que fazemos entre o implícito e o silêncio estará dita de muitos modos neste trabalho, já que para nós, o sentido do silêncio não é algo juntado, sobreposto pela intenção do locutor: há um sentido no silêncio.” (ORLANDI, 2007. p. 11-12)

manter o *status quo* dentro da dualidade masculino/feminino, alicerçado pelo patriarcado, que se deve garantir usando todos os meios possíveis, como, por exemplo, as mais diversas formas de violência.

Cria-se também a ilusão de que se os indivíduos não forem nomeados eles não existirão, pois “nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda eliminá-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência de fala – aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’” (LOURO, 2010, p. 67-68). No entanto, um discurso sobre a homossexualidade faz-se presente no cotidiano, pois a mídia expõe inúmeras situações degradantes, mas muitos dos casos de violência contra a comunidade LGBTQ+ acabam não sendo computados entre os índices de homolesbotransfobia¹⁰, pois as autoridades levam em consideração o sexo biológico e não a identidade de gênero. É preciso entender como a intolerância se faz presente entre nós, pois

A violência simbólica contra gays, lésbicas, travestis e transexuais costuma até ser incentivada em contextos machistas, pois infelizmente a masculinidade em nossa sociedade se constrói em oposição ao medo da homossexualidade e de sua suposta relação com o feminino. Rapazes são ensinados a serem homens, leia-se homens heterossexuais, odiando gays e rejeitando em si próprios o interesse por outros rapazes, pois temem que isso os ameace como uma espécie de afeminamento. (MISKOLCI, 2010, p.82)

Coincidentemente, as características normais e certas, geralmente são as partilhadas pelo grupo que detém materialmente o poder, leia-se o capital. Logo, esse grupo social universaliza suas epistemologias, num processo de dominação simbólica de toda a sociedade. Assim é inconcebível enxergar a

¹⁰ A homolesbotransfobia apresenta-se estruturalmente e reveste-se como um elemento de normalidade, uma coisa que reflete e refrata o tecido social. Todo imaginário é criado dentro dessa perspectiva, que alimenta a construção de todas as estruturas sociais (família, religiosidade, educação, cultura, entretenimento), dando ossatura para os símbolos partilhados coletivamente. Dessa forma, somos socializados para identificar com precisão e de forma binária, as chaves de oposição “certo” e “errado”, “normal” e “anormal”. Quer dizer, é quase impensável que uma pessoa heterossexual tenha algum tipo de preocupação de como será lida pela comunidade em que está inserida na hora de expressar sua heterossexualidade. Heterossexuais não “se assumem” como tais, porque o “normal” não precisa ser assumido. Mais do que isso: a heterossexualidade cria os critérios para que outros pressupostos sejam definidos. Se a marca da homossexualidade funciona como categoria é porque é a heterossexualidade que é lida como regra universal.

heterossexualidade como mais uma categoria. Ao contrário, parte-se dela enquanto fator de normalidade e catalogamos seus “desvios”. O mesmo se dá com o masculino, com a branquitude, com o ocidental e com os países do norte global. Essas categorias são tratadas como pressupostos universais, a medida pela qual tudo é mensurado, o fator por si só de relação a qualquer coisa. E isso, levado à sua radicalização, fomenta e justifica episódios de homolesbotransfobia. Foucault, em sua obra *História da Sexualidade – a vontade de saber*, alerta sobre a polivalência tática dos discursos, na qual o jogo de poder sobre as sexualidades é pautado no discurso:

O que se diz sobre o sexo não deve ser analisado como a simples tela de projeção desses mecanismos de poder. É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. É essa distribuição que é preciso recompor, com o que admite em coisas ditas e ocultas, em enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes segundo quem fala, sua posição de poder, o contexto institucional em que se encontra; com o que comporta de deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. (FOUCAULT, 2014, p. 109-110)

Segundo o autor, o discurso cria uma série de possibilidades, não podendo ser visto apenas como uma relação de afirmação e de negação sobre o mesmo objeto. Com isso, veiculam-se saberes, que podem compor o poder ou se oporem a ele. Há um jogo complexo e instável no qual o discurso pode ser considerado tanto instrumento como efeito de poder, como também pode ser posicionado como obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. Dessa forma, é possível compreender que:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2014, p. 110).

O trato sobre discursos que disputam os saberes sobre as diferentes formas de manifestação das sexualidades no espaço escolar geralmente é envolto em uma série de senões. Parece ser difícil – não que eu entenda dessa forma – para a escola, enquanto ambiente plural acolher a todos e todas, com seus mais diferentes corpos.

A escola fala sobre esses corpos, apresenta um saber sobre esses corpos e suas respectivas sexualidades mesmo que seja em discurso sem palavras, como há muito tem se tratado as sexualidades. Apesar de fazer algumas décadas que discursos sobre as diferentes formas de sexualidade se encontrem nos corredores, em salas de aula, como em reuniões de alguns setores, os efeitos produzidos não podem ser considerados mínimos, mas sim os efeitos possíveis em uma sociedade emparedada pelo “discurso da moral e do cidadão de bem”, que, em grande maioria, abriga um discurso de fundamentação de extremo preconceito.

Os corpos que “incomodavam” com sua presença na escola, há algum tempo, eram corpos *gays* e *lésbicos*, a discussão daquele tempo era a respeito de tolerância – no entanto é preciso destacar que a “tolerância” coloca em situação de superioridade quem tolera em relação a quem é tolerado. Assim, corpos *gays* e *lésbicos* considerados “higienizados” – livres de significados desacomodadores de padrões heteronormativos – eram livres para circular. Mas nos primeiros anos do século XXI, a escola deve dar conta, além dos corpos *gays* e corpos *lésbicos*, de corpos transgêneros e de corpos travestis. A escola como espaço físico e institucional pode e deve falar a partir de sua posição de poder, instituir a pluralidade verdadeiramente condizente com as demandas da atualidade para que, em seu contexto, sejam estabelecidos deslocamentos de sentido capazes de combater a homolesbotransfobia até a sua devida erradicação no espaço escolar.

O poder, assim, é uma forma abrangente que abriga tanto o silêncio como o discurso, mas não possui um domínio total sobre eles, pois tanto um quanto o outro são porosos, não possuem uma rigidez, podendo alterar sua posição. O que é silêncio pode se tornar discurso e vice-versa, sempre num embate de forças, na tensão tanto do silêncio como do discurso sendo

instrumentos e efeitos de poder. Destaco, mais uma vez, o trecho da citação anterior de Foucault: “o silêncio e o segredo dão guarida ao poder” para atentar a potência do silêncio como a manutenção de um estado de coisas que ratificam o poder.

Assim, o não falar sobre as diversas formas de vivências de sexualidades as coloca em um lugar de segredo e de interdição, somando-se a isso a ausência de silêncio em relação à heterossexualidade. É possível pensar que o discurso sobre a heterossexualidade e o silêncio sobre as diversas formas de sexualidades não normativas sejam verso e reverso de um mesmo discurso, que é a “guarida de poder”, espaço de recolhimento e covil. Perceber essas adjetivações dadas ao espaço de poder que o discurso heteronormativo ocupa significa entendê-lo como privilegiado e ordenado em uma resistência extremamente temerosa a um ataque que lhe destitua de sua situação de efeito de conforto e de controle.

Como a escola, enquanto espaço de acolhimento multicultural, produz efeitos sobre a multiplicidade de atores que lhe constitui? Como pode criar impedimentos para a diversidade sexual entre seus estudantes? Afinal, o que a escola pretende dar como formação? Esses questionamentos que poderiam iniciar o texto como indicadores de um caminho a ser percorrido devem constantemente ser refeitos. Muito se debate sobre a educação sexual em séries iniciais e em sua continuidade no período de formação escolar. Mas qual é a necessidade de pensar e discutir essa potencialidade em uma escola de formação técnica, que exerce sua função com o ensino médio integrado, pós-médio, superior e pós-graduação? Jimena Furlani (2013), em seu artigo *Educação sexual: possibilidades didáticas*, explica a necessidade da formação continuada independente do nível em que se encontre:

Insisto que a educação sexual, em qualquer nível de ensino, deve se caracterizar pela continuidade. Uma continuidade baseada em princípios claros de um processo permanente – porque o bombardeamento midiático de informações recebidas por crianças e jovens é permanente... porque as situações de exclusão social, decorrentes do sexismo e da homofobia, são constantes... porque as representações hegemônicas que hierarquizam as diferenças estão permanentemente sendo fixadas mesmo com permanentes resistências... porque a subjetivação da sexualidade (que talvez tenha um papel maior do que, até então, temos considerado nessa dinâmica de mudança comportamental) está permanentemente posta

em questão pelos aparatos discursivos da cultura e precisa ter contraponto reflexivo de uma educação sexual sistemática, corajosa, honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc. (FURLANI, 2013, p. 69-70)

A discussão faz-se indispensável para desestruturar o que foi instituído como único caminho e possibilidade: heteronormatividade, que constrange e obriga – em uma tentativa constante – a manutenção da sexualidade naturalizada e imposta. Entre outras questões por ela abordadas, destaco a importância que o discurso assume em relação à percepção das sexualidades não normativas, pois somos sujeitos de linguagem para os quais o discurso constrói, descreve, reconfigura e silencia, atendendo a uma demanda social que privilegia alguns sujeitos, colocando-os sobre o tapete, enquanto outros são varridos para baixo do mesmo, assim ficam negligenciados e usurpados em seu direito básico: o direito à vida, o direito a habitar seu próprio corpo.

A relevância deste trabalho se dá pela necessidade da discussão no espaço escolar desse processo hegemônico imposto sobre as sexualidades. E também, por ser ainda indispensável, em um espaço de formação escolar e acadêmica, um processo de desnaturalização do preconceito e da intolerância em relação a pessoas e seus corpos em sexualidades consideradas dissidentes em relação a uma matriz considerada “única, natural e acertada”. A educação sexual, tão combatida pelo projeto Escola sem Partido¹¹, o qual vê na ação pedagógica um perigo para as crianças, pois as mesmas poderiam ser expostas a estímulos que as levariam à vivência de sexualidades não heteronormativas, causa grandes temores aliados a fantasias e distorções¹² sobre o que seja realmente a educação sexual nas escolas.

¹¹ O Escola Sem Partido é um movimento surgido em 2004 e que tem influenciado projetos de lei em âmbito municipal, estadual e federal. Baseia-se na ideia de que o professor é responsável por ensinar e não educar. Idealizado pelo advogado Miguel Nagib, a proposta, divulgada no site do movimento, coloca que é preciso combater o que chama de “doutrinação” nas escolas, disfarçada pelo termo “visão crítica” da realidade, para os apoiadores do projeto/movimento significa o combate a um exército organizado de militantes vestidos de professores que se prevalecem da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir aos alunos a sua própria visão de mundo.

¹² O jornal Folha de São Paulo veiculou declarações de dois novos ministros do governo atual que materializam a ideia de distorção e de ameaça que a educação sexual promove. Em sua cerimônia de posse como ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a pastora evangélica Damare Alves, declarou: “acabou a doutrinação ideológica de crianças e

A necessidade de um ensino de educação sexual de maior qualidade na escola é, certamente, um caso de vida ou morte, é emergencial, pois é imprescindível desconstruir noções de gênero limitantes e erradicar a discriminação, o preconceito e a intolerância contra estudantes LGBTQ+. Há um tabu persistente, que reforça a legião da heteronormatividade, opondo-se à busca pela expressão da afetividade e da existência da diferença. É preciso construir uma Educação que aborde a sexualidade em seus aspectos biológicos, culturais e sociais, como recomendam os parâmetros curriculares de ciências do Ministério da Educação (BRASIL, 1997, 1998).

A ausência de uma reflexão mais ampla sobre a sexualidade humana favorece a persistência da intolerância e da violência, enfraquecendo o combate ao preconceito, ao abuso sexual infantil e à violência contra a população LGBTQ+ e contra a mulher. O combate a essa realidade é fundamental para o Brasil, que ainda convive com índices alarmantes de crimes dessa natureza. Daí vem a necessidade de haver uma educação capaz de discutir com clareza a corporeidade significativa: o sexo anatômico, a identidade de gênero e a performance de gênero. O avanço de uma agenda que desmistifique a desinformação e o preconceito garantirá uma educação sexual de maior qualidade nas escolas, privilegiando a vida em detrimento da morte.

O Brasil também tem documentos que apontam na direção de uma abordagem da sexualidade de modo mais amplo. Voltados ao Ensino Fundamental II, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências, datados de 1998, já apontavam a necessidade de tratar a temática de maneira transversal, considerando que a sexualidade tem um significado muito mais amplo e variado do que simplesmente a reprodução. Propunha abordar as

adolescentes no país”. Já o ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou: “a agressiva promoção da ideologia de gênero somou-se à tentativa de derrubar nossas mais claras tradições”. Essas declarações evidenciam o quão nocivo é à educação o preconceito e a desinformação de uma grande parcela da população que toma esse discurso como verdadeiro, também o quão prejudicial é o discurso propagado por ministros do governo pelos efeitos que constituem. As justificativas do preconceito alicerçam-se na falácia de um ataque ao conceito tradicional de família, no entanto a abordagem educacional sobre educação sexual e identidade de gênero pode colaborar com o combate a problemas como gravidez na adolescência, violência contra a mulher e homofobia.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/10/entenda-as-polemicas-sobre-escola-sem-partido-e-genero-na-educacao.shtml> Acesso em 10 de dezembro de 2018.

emoções envolvidas na sexualidade, como os sentimentos de amor, amizade, confiança, autoestima, desejo e prazer sem julgamentos morais.

Os PCNs trazem sugestões para as escolas, no entanto não explicitam objetivos de aprendizagem, o que cabe como tarefa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de a Base Nacional para o Ensino Fundamental apontar temas relacionados à educação sexual, conceitos de gênero e orientação sexual foram suprimidos do documento. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) temas relacionados à educação sexual, conceitos de gênero e orientação sexual; suprimiu trechos que diziam que os estudantes deveriam respeitar a orientação sexual dos demais, assim como em outros suprimiu a palavra gênero, acarretando prejuízo por não evidenciar uma dimensão imprescindível do assunto, alijando-se da compreensão sobre identidade e expressão de gênero, por exemplo.

Na BNCC, que faz referência ao Ensino Médio, a temática a respeito da diferença não aparece de maneira precisa, sendo que apenas a palavra “reprodução” aparece entre os assuntos importantes do eixo Vida, Terra e Cosmos. Não se encontram termos como sexo, sexualidade, gênero, no texto. Voltamos, assim, ao silenciamento e à interdição da expressão de sexualidades consideradas não legítimas, pois não podem falar ou ser faladas. Esse silenciamento coloca as sexualidades não heteronormativas como assujeitadas ao heterossexismo e à heterossexualidade compulsória.

2. A luta pela construção de uma trajetória: o embate de letras na busca por visibilidade política.

Para uma parte da sociedade, que não é afetada por questões identitárias de gênero, as siglas GLS, GLBT, LGBT, LGBTI, LGBTI+, LGBTQ, LGBTQ+, LGBTIQ+, entre outras que não serão referidas, representam apenas um “amontoado” de letras ou um “mimimi”¹³. Esses são alguns exemplos de siglas que caracterizam o movimento em sua trajetória temporal, mas há e haverá outras siglas, conforme a datação e o avanço de estudos na perspectiva de gênero e na perspectiva *queer*. Essas siglas denotam a trajetória política de um movimento que defende, além da diversidade, na busca por tolerância, para uma convivência harmoniosa, a diferença, como reconhecimento de transformação social e de relações de poder revendo o lugar que o Outro ocupa nelas.

De bares e rodas de conversa GLS – Gays, Lésbicas e Simpatizantes –, dos anos 1980 e 1990 no Brasil, a locais e movimentos GLBT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgêneros –, dos anos seguintes, tem-se o início de uma lenta mudança que debatia questões sobre “opção sexual”¹⁴, pois nesse período falava-se sobre “respeitar escolhas”. O início do século XXI encontra maior organização política com a instituição de ONGs representativas da diversidade sexual, que norteiam sua trajetória na busca pelo espaço de visibilidade de um sujeito político afetado por debates e pesquisas a respeito de orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero. O próprio movimento, em seu amadurecimento e autocrítica, pensando nesse sujeito político e na necessidade de visibilidade para o sujeito lésbico, coloca o “L” de lésbica passa a iniciar a sigla – LGBT, levando em consideração a invisibilidade a que as lésbicas estão submetidas.

¹³ Expressão usual na atualidade que tenta desqualificar uma ação ou um processo.

¹⁴ Ninguém se torna hetero, homo ou bissexual por opção ou escolha. Um conjunto de influências de ordem bio-psico-socio-culturais nos inclina para esta ou aquela orientação (que não é opção) sexual. A homossexualidade (assim como a heterossexualidade) consiste, portanto, de uma tendência, para a qual nos orientamos, movidos pela atração.

Ao pensarmos sobre a construção do movimento LGBT no Brasil e sobre as consequências construídas para a sociedade, é preciso buscar o entendimento do que é LGBT. Essa sigla designa lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Em alguns locais no Brasil, o T, que representa a presença de travestis e transexuais no movimento, também diz respeito a transgêneros, ou seja, pessoas cuja identidade de gênero não se alinha de modo contínuo ao sexo que foi designado no nascimento. Podemos, ainda, encontrar a sigla LGBTQ+¹⁵, em que o “+” inclui outras identidades de gênero assim como, LGBTI, cujo “I” dá visibilidade à condição de intersexo¹⁶. Neste trabalho, opta-se pela sigla LGBTQ+ pela perspectiva dos estudos *queer* educarem para a diferença.

Para Green (2000) e Facchini (2005, 2009), há três diferentes momentos que caracterizam as três ondas do movimento, que, no início, era exclusivamente homossexual. A primeira onda corresponde ao surgimento e expansão do movimento, com iniciativas concentradas nos grandes centros urbanos, instituindo-se no eixo Rio-São Paulo. Nesta primeira fase, há uma intenção mais congregadora, a fim de criar espaços de convivência marcados por um caráter antiautoritário e comunitarista.

No início dos anos 80, com o término da ditadura e o tímido retorno do regime democrático, a primeira onda encerra-se. A segunda onda do movimento ocorre com o advento da Aids, logo identificada e conhecida como a “peste gay” ou “câncer gay”, período em que muitas narrativas são

¹⁵ *Queer* pode significar muitas coisas; não é sobre uma orientação sexual específica ou identidade de gênero, é sobre se identificar como algumas das letras da sigla, mas também fazer parte de todas elas. *Queer* engloba todas as orientações e identidades, sem se especificar em apenas uma delas. Por muito tempo o termo *queer* foi considerado algo ofensivo (e ainda pode ser), por isso não devemos falar que alguém é *queer*, mas sim que ela se identifica como *queer* – foca-se na pessoa em primeiro lugar e sua identidade como uma particularidade, não fator principal.

¹⁶ “Intersexo” é o termo comumente usado para designar uma variedade de condições em que uma pessoa nasce com uma anatomia reprodutiva ou sexual que não se encaixa na definição típica de sexo feminino ou masculino. Por exemplo, uma pessoa pode nascer com uma aparência exterior feminina, mas com anatomia interior majoritariamente masculina. Ou nascer com genitais que se situam entre o feminino e o masculino – por exemplo, a criança pode nascer com um clitóris visivelmente grande ou com ausência de abertura vaginal ou nascer com um pênis anormalmente pequeno ou com um escroto dividido e com formato mais semelhante a lábios vaginais. Ou ainda, uma pessoa pode nascer com uma variedade genética em que algumas das suas células têm cromossomos XX e outras cromossomos XY. Disponível em <https://www.esquerda.net/artigo/lgbti-o-que-e-intersexo/37566> acesso em 20 de dezembro de 2019.

desenvolvidas com a intenção de culpabilizar a comunidade homossexual pela epidemia. O pânico gerado leva a um declínio do movimento com a redução de grupos e o arrefecimento da militância. No entanto, é neste momento que se dá uma articulação indispensável e decisiva entre movimento, governo e instituições nacionais e internacionais, a fim de combater a Aids/HIV.

Nos anos 90, conforme Facchini (2000, 2003) e Simões e Facchini (2009), ocorre a terceira onda, orientada por questões ligadas aos direitos humanos e à cidadania, desenvolvendo articulação nacional e internacional. Acontecem os vínculos com as redes e associações de direitos humanos e de prevenção à AIDS. A mídia faz-se presente no debate sobre o contágio do HIV desmitificando atribuições preconceituosas desfeitas por pesquisas sobre a Aids, ainda que algumas organizações religiosas andassem no sentido contrário. São criadas as associações e organizações nacionais e locais como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros (ABGLT) e o Fórum Paulista de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros e a realização da Parada do Orgulho LGBT.

Pode-se perceber que há, no sujeito político desse movimento, uma diversidade de questões envolvidas, predominantemente relacionadas a gênero e a sexualidade. No final dos anos 1970, nasce o movimento brasileiro, predominantemente formado por homens homossexuais. Em seguida, as lésbicas buscam ratificar-se como sujeito político relativamente autônomo. As travestis e depois os/as transexuais passam a participar de modo mais orgânico nos anos 1990. No início dos anos 2000, são os e as bissexuais que começam a se fazer visíveis e a cobrar o reconhecimento do movimento. Nos anos 2010, são as pessoas que vivenciam a experiência de transgeneridade que passam a lutar por visibilidade e reconhecimento em questões sociais, políticas e de saúde. Neste mesmo período, as pessoas que se identificam com *queer*¹⁷ também se pautam no movimento.

¹⁷ O gênero *queer*, ou *genderqueer*, pode ser representado por pessoas que não são nem 100% homens, nem 100% mulheres, ou seja, desde pessoas sem gênero, pangênero e maveriques até andróginas e demimulheres podem se chamar de *genderqueer*, caso queiram. Pessoas bigênero ou com gênero que flui entre homem e mulher também podem se dizer *genderqueer*; cujo gênero e orientação estão interligados (por exemplo, homens que não se sentem exatamente homens por sentirem atração por homens, e

É preciso compreender a trajetória do movimento LGBTQ+ a partir de fatos do passado que influenciaram sua constituição, assim como faz referência a fatos que ocorreram fora do Brasil, mas indissociáveis à construção do movimento. A categoria “homossexual” é bastante recente e, de acordo com o filósofo Michel Foucault (1988/2014), a adoção do termo para designar pessoas que mantinham relações sexuais com outras do mesmo sexo integrou um movimento geral no sentido de criar categorias e espécies ligadas a comportamentos sexuais, especialmente impulsionados pelas práticas legais e pela categorização médica e psicológica no século XIX. A própria criação da categoria “homossexual” e sua associação à ideia de patologia configurariam uma estratégia política para dissociar a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo da ideia de crime ou de fragilidade moral.

A classificação “homossexual” tornou-se popular, sendo incorporada ao senso comum. No entanto, as classificações médicas e legais não foram simplesmente instituídas para a população em geral, que as teria adotado prontamente. Todo o processo relativo à categorização de um “comportamento homossexual”, desde então, foi permeado por conflitos com categorias locais e por apropriações e traduções dessas classificações. Esse foi o período usual da expressão “homossexualismo”, oriunda de um ambiente infestado de ideias pseudocientíficas de fins do século XIX, sendo impregnada de conotações médicas, patológicas. Mas é preciso também entender a importância dos discursos médico e legal para a constituição da “condição de homossexual”. Para o historiador inglês Jeffrey Weeks (1989), os considerados impedimentos legais passam a ser um elemento importante para o surgimento do termo “homossexual” como algo que indicasse um comportamento e até mesmo um modo de pensar e de sentir diferentes da maioria. A discussão pública da homossexualidade – impulsionada pela questão legal – permitiu a criação de efeitos de uma nova identidade para as pessoas que orientavam suas práticas e desejos sexuais para as do mesmo sexo.

agem de forma que não associam ao gênero masculino por conta disso); que agem radicalmente contra as normas de gênero, pela maneira de se vestir, por exemplo. Disponível em <https://orientando.org/listas/lista-de-generos/genderqueer/> acesso em 20 de dezembro de 2019.

As proibições legais não foram regra em todos os lugares. No Brasil colonial, não há registro de leis contra a “sodomia” ou a aplicação de penas sobre atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo. Em contrapartida, também aqui, no início do século XX, os que tinham práticas homoeróticas, especialmente os homens, foram objeto da atenção de médicos e de “estudiosos do comportamento humano”, que procuravam classificar e explicar o comportamento observado. Para os criminologistas de então, havia relação entre uma “sexualidade desviante” e a prática de delitos criminosos, sendo que a sexualidade do sujeito poderia ser sempre um agravante para a sua situação legal, embora aquela não fosse vivida de forma explícita. A polícia colaborava com a classe médica, que aplicava uma ciência de cunho positivista aos casos que lhe eram encaminhados.

Com isso, aqueles que não se enquadrassem nas normas de gênero estabelecidas pela heterossexualidade compulsória eram muitas vezes internados em institutos psiquiátricos ou perseguidos pela polícia nas ruas. Ainda hoje, em 70 países, ocorre a criminalização da homossexualidade segundo o principal relatório mundial sobre o tema “Homofobia de Estado”¹⁸, divulgado em 20 de março de 2019. Em sua 13ª edição, realizado pela ILGA – Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexuais – junto com mais de mil organizações do mundo todo, tem-se essa denúncia da atualidade, que julga com valores morais e religiosos heterocentrados. A contagem inclui apenas nações membros da ONU – são 193, das quais 35% criminalizam a homossexualidade atualmente.

Há algumas décadas, a ditadura militar brasileira foi responsável pela tentativa de amordçar o movimento. Em contrapartida, o movimento estudantil crescente e organizado começava a ganhar força e visibilidade – em um período sem redes sociais e internet – por intermédio de suas ações que questionavam o sistema, sofrendo dura repressão pelo regime durante aproximadamente duas décadas. Paralelo a isso, grupos organizados combatiam a ditadura por não concordar com ações arbitrárias de retirada de direitos.

¹⁸ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/03/relacao-homossexual-e-crime-em-70-paises-mostra-relatorio-mundial.shtml> Acesso em 05 de abril de 2019.

É no início anos 1970 que corpos/indivíduos começam a se organizar em busca do coletivo para uma representação política distinta do discurso vigente do período. O movimento feminista ganha visibilidade e, na segunda metade da década, surgem as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, como o Movimento Negro Unificado, e do movimento homossexual, como o Somos – Grupo de Afirmação Homossexual, de São Paulo. A organização desses movimentos colocou o foco social no sujeito que vivencia a precariedade, que, para Butler, “[...] é a rubrica que une as mulheres, os *queers*, as pessoas transgêneras, os pobres, aqueles com habilidades diferenciadas, os apátridas, mas também as minorias raciais e religiosas[...]” (BUTLER, 2018b, p 65). Esses grupos falam em nome de um “nós” que possui características distintas em suas particularidades, pois partem de lugares sociais diferentes. O “nós” também precisa ser objeto de atenção para que não seja uma forma de poder que estabeleça exclusão em seu interior.

Dentro do “nós” cabe um leque de diferenças, pois a exemplo do movimento feminista que percebeu não falar sobre todas as mulheres já que as mulheres negras não se sentiam contempladas em sua discussões, esse “nós” precisa atentar a seu interior para perceber o possível apagamento/silenciamento de parte que lhe integra. Todos precisam ser educados para a diferença, inclusive, ou principalmente, os grupos que experimentam a vivência como minorias. Quando pensamos a respeito da exclusão por identidade de gênero ou por expressão de gênero no grupo que configura a minoria, há uma manifestação evidente das relações de poder que “criminaliza” o que se torna mais visível – gay afeminado, lésbica masculinizada, fora de um padrão corporal, não brancos. Em um tempo em que Paulo Freire é tão combatido por setores de direita e conservadores, vale a ideia atualíssima de que o oprimido pode se tornar um opressor também no interior desses grupos.

As minorias organizam-se para promover o debate e a luta por seus direitos, mas sempre é bom lembrar que a compreensão de “minorias” é relativa à questão de reconhecimento e exercício de direitos e não a um contingente numérico. A organização do movimento homossexual no Brasil é, por isso, marcada pela construção de um projeto de politização da questão da

homossexualidade. No período anterior a esse princípio político de organização, havia associações que se propunham a reunir a comunidade homossexual como uma atuação qualificada pelos militantes como “não politizada”, por estar exclusivamente voltada para a “sociabilidade”. Algumas das primeiras formas de associação de homossexuais, conforme Green (2000) e Macrae (1990), ocupavam-se da elaboração de pequenos jornais distribuídos em bares, fã-clubes de artistas e em bailes de carnaval, frequentados pelo público *gay*.

A partir da construção do movimento homossexual, Fry (1982) e Guimarães (2004) destacam um processo de disputa entre dois modos de perceber a sexualidade no Brasil. Eles consistem em: i) modo tradicional, no qual há uma hierarquização entre os parceiros relacionados binariamente a papéis sociais e sexuais relativos aos dois sexos biológicos; ii) moderno, para o qual há a percepção dos parceiros a partir de uma lógica igualitária, assim a orientação do desejo torna-se mais relevante para nomeá-los do que papéis sociais relativos à percepção de masculino e feminino ou à atividade e passividade sexual.

Na década de 1970, o circuito de casas noturnas de frequência homossexual é entendido como um espaço de resistência e afirmação de uma identidade que não poderia mostrar-se fora dos perímetros que haviam se constituído como lugares de proteção em relação ao preconceito como destacam Macrae (2005) e Simões (2005). Facchini (2005) ressalta que o surgimento da Aids, assim como a forma de sua divulgação – as narrativas que surgiram para a sociedade – e as políticas públicas de enfrentamento à epidemia que foram sendo construídas propiciaram grande visibilidade à homossexualidade e ao modelo moderno de classificação da sexualidade. Após algumas décadas do pânico gerado pela epidemia, começa a se delinear também um vigoroso mercado voltado ao público homossexual. Hoje o mercado reconhece a necessidade de atrair o “*pink money*”¹⁹, o poder de consumo da comunidade LGBTQ+.

¹⁹ Conforme pesquisas divulgadas pela revista “ISTO É Dinheiro” o público homossexual gasta 30% a mais do que os heterossexuais e o seu poder de consumo, o chamado “*pink money*”, é resultado de um ciclo de vida diferente, pois os casais homossexuais, em sua maioria sem

Entre o início dos anos 1980 e hoje, o movimento conquistou maior expressão e visibilidade no país, conseguindo colocar em pauta a questão dos direitos sexuais relativos à orientação sexual e identidade de gênero. Com isso, os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, assim como as demais instâncias da vida social como os sistemas de educação, segurança e saúde, os meios de comunicação de massa, as universidades, movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e até igrejas reconheceram as demandas do movimento LGBTQ+.

Exemplo desse princípio de mudança pode ser percebido pelo uso de expressões como “homofobia”, “lesbofobia”, “transfobia”, “lgbtfobia”, “homoafeitidade”, “homoparentalidade”, “heteronormatividade”, “nome social”, “sair do armário”, “lésbica”, “gay”, “travesti”, “transexual”, “transgênero”, “intersexual”, “bissexual”, “assexual”, antes usadas restritamente até dentro da comunidade LGBTQ+, passaram a ser utilizadas por vários setores da sociedade, incluindo os meios de comunicação de massa. Esse fato contribuiu com a diminuição do estranhamento e consequentemente do preconceito e da discriminação, tradicionalmente associados a práticas que não se encontram dentro da heterossexualidade compulsória.

No Brasil, as ações afirmativas, em nível federal²⁰, iniciaram apenas nos anos 2000, por isso é muito recente a institucionalização de políticas públicas para a população LGBTQ+. Em 2004, a publicação do Programa Brasil sem Homofobia, que, em sua gênese, teve a participação de ativistas ligados a grupos LGBT de várias partes do país, é um dos marcos dessa trajetória. Até chegar a esse programa e a partir dele, a promoção de políticas públicas voltadas à população LGBTQ+, em nível federal, estadual e municipal, é

filhos, têm sua renda revertida para cultura, lazer e turismo. A repercussão do “*pink money*” gerou a oportunidade mercadológica “*gay-friendly*”, este termo surgiu nos Estados Unidos e vem sendo utilizado no Brasil para se referir às empresas, marcas, serviços, lugares públicos ou privados que são abertos e receptivos ao público LGBTQ+. Assim muitas grandes empresas têm aumentado exponencialmente sua margem de lucro trabalhando seu marketing de forma a abraçar e incluir o público LGBTQ+. Disponível em <https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/investidores/20130531/poder-pink-money/3262> acesso em 19 de dezembro de 2019.

²⁰ Interessam, para esta tese, apenas as ações afirmativas pró LGBTQ+ promovidas pelo Governo Federal pelo fato de o NUGED ser um núcleo em um Instituto Federal.

resultado do trabalho de *advocacy*²¹ dos grupos organizados junto ao Poder Executivo, Legislativo e Judiciário.

Como exemplo dessas ações tem-se:

- em 2008, a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, com o tema Direitos Humanos e Políticas Públicas: o Caminho para Garantir a Cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT);
- em 2009, a divulgação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PNDCDH-LGBT;
- também em 2009, o lançamento do Programa Nacional de Direito Humanos (PNDH 3²²);
- igualmente em 2009, a criação da Coordenação Geral de Promoção dos Direitos de LGBT, vinculada ao Departamento de Promoção dos Direitos Humanos, da Subsecretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, da Secretaria de Direitos Humanos;
- em 2010, a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – LGBT, vinculado à Secretaria de Direitos Humanos;
- em 2011, a II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, com o tema Por um País Livre da Pobreza e da Discriminação – Promovendo a Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais;
- em 2016, a III Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT, com o tema Por um Brasil que Criminalize a LGBTfobia.

²¹ O termo *advocacy*, expressão inglesa que ainda não ganhou tradução literal para o português, se generalizou ao longo do tempo em função do acelerado crescimento do Terceiro Setor em todo o mundo. O *lobby* – ou o *advocacy* – é a utilização do poder e do status para se comunicar melhor e conquistar os objetivos pretendidos. Apesar de a palavra *lobby* ter sido usurpada por nossos malfadados governantes, o significado real dela é tão nobre quanto o objetivo do Terceiro Setor.

²² O PNDH 3 não se restringe somente a questões LGBT, muito embora traga em seu interior proposições voltadas para tal segmento populacional. Nesse sentido, sua formulação é fruto das reivindicações de um conjunto mais amplo de sujeitos políticos envolvidos na busca por cidadania e na luta em defesa dos direitos humanos.

- obs.: a IV Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT está prevista para o final de 2019, conforme o Decreto Presidencial 9453/2018²³.

Essas ações são exemplo da resposta a um incansável conjunto de esforços de grupos organizados que buscam desde a visibilidade à constituição de um sujeito jurídico para a população LGBTQ+. É necessário entender que, historicamente, direitos jamais foram concedidos pelo Estado sem uma intensa reivindicação. Neste momento, cabe salientar que direitos não marcados pelo binarismo e não representativos da heteronormatividade constituem uma forte batalha muitas vezes deslocada para diversos campos, em detrimento de seu campo primordial: o direito à vida, à existência, sem constrangimentos e privações de ordem alguma.

A promoção da cidadania e o enfrentamento da violência contra a população LGBTQ+ perpassam um processo de formação e de educação de toda a sociedade, incluído a própria população LGBTQ+. Para que esse grupo populacional tenha consciência de si enquanto sujeito político de direitos e deveres, torna-se imprescindível garantir-lhe o acesso à cultura e à educação, assim como a permanência e êxito nesta. A escola é um lugar implacavelmente hostil para quem não se enquadra no binarismo e na heteronormatividade, pois constantemente lembra e reforça a mensagem de inadequação a esse espaço social, o que dificulta sensivelmente a permanência e o êxito de estudantes LGBTQ+.

A implementação de políticas públicas de promoção e defesa dos direitos humanos da população LGBTQ+ passa pelo compromisso das diferentes instâncias da sociedade e do Estado e deve ser articulada entre os órgãos governamentais e a sociedade civil, visando fortalecer políticas públicas intersetoriais voltadas à promoção da cidadania LGBTQ+. Uma proposta adequada de Política Nacional LGBTQ+ deve contemplar as áreas da saúde, educação, segurança pública, assistência social, cultura, turismo, lazer, trabalho, comunicação, habitação, previdência entre outras áreas das políticas

²³ Até a defesa desta tese, em 13 de dezembro de 2019, a IV Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT não foi realizada.

públicas, compreendendo que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes. É preciso entender que a cidadania só se efetiva plenamente se todos os direitos forem assegurados integralmente. Essa compreensão fundamenta a necessidade de garantir a transversalidade das políticas LGBTQ+.

Em 2013, foi instituído, pela Secretaria de Direitos Humanos, o Sistema Nacional de Promoção de Direitos e Enfrentamento à Violência Contra Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – LGBT, previsto legalmente por meio da Portaria nº. 766, e tem como objetivo prioritário a descentralização das políticas públicas LGBTQ+, dotando os entes federados de responsabilidades intergovernamentais. Percebeu-se a necessidade de, além de a União, estados e municípios também implantarem ações de proteção e promoção dos direitos de cidadania pró LGBTQ+, visando fomentar a criação de estruturas administrativas nos governos estaduais e municipais que possam dialogar com o governo federal e construir uma rede articulada e integrada de proteção e promoção de direitos.

A educação, a comunicação e a cultura têm papel fundamental na formação da população brasileira e decisivo na percepção e na construção de um discurso e de uma vivência sobre cidadania. Além de promover uma educação de qualidade, o Poder Público deve preocupar-se em fazer com que essas políticas cheguem à população de forma igualitária, com garantia de acesso e de permanência. Apesar de o direito à educação ser previsto tanto na Constituição Federal (1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e demais normas, uma parcela significativa do público LGBTQ+ tem sido constantemente alvo de desrespeito, intolerância, perseguição, constrangimento, discriminação e violência nas instituições educativas. Embora a escola deva ser, por excelência, um espaço democrático de criação, integração, livre expressão de ideias, socialização e emancipação, ela pode também funcionar como ambiente competitivo, conservador e repressor que disciplina e normatiza corpos, performances, gêneros e sexualidades.

A educação pode ser compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. É preciso conhecer para poder buscar, pois se um indivíduo ou um coletivo não possuírem ciência do que lhes pode assistir, o processo de reconhecimento de direitos será mais árduo ou pode nem chegar a acontecer. A educação recebe mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social.

O conjunto de ações voltadas à garantia da educação como direito humano da população LGBTQ+ deve compreender: i) o acesso e a permanência respeitosa desse segmento nas instituições educativas; ii) o desenvolvimento de políticas de assistência estudantil para aqueles/as que precisam de auxílios para permanecerem no espaço educativo; iii) professores/as preparados/as para abordar de maneira adequada a temática da diversidade sexual e de gênero; iv) materiais e livros didáticos que não estigmatizem e invisibilizem a população LGBTQ+; v) conteúdos curriculares que problematizem o preconceito e a discriminação na sociedade; e vi) práticas educativas inclusivas, democráticas, justas e laicas e a efetivação do PNEDH e das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) em todo território nacional.

Os meios de comunicação desempenham um papel de centralidade na educação e na cultura da sociedade brasileira, pois atuam como espaços políticos, com capacidade de construir opinião pública, formar consciência, influenciar no comportamento, valores, crenças e atitudes. Educação e mídia constituem um dos eixos do PNEDH, que discute o papel da mídia na produção e difusão de informações, conteúdos e saberes que promovam a cidadania e os direitos humanos e prevê ações programáticas que indiquem estratégias de fortalecimento da comunicação em Direitos Humanos.

A relação entre a população LGBTQ+ e os meios de comunicação, apesar de sua crescente representação em novelas, programas, reality shows,

jornais, notícias e matérias, ainda é marcada por um tensionamento, pela subrepresentação e por violações de direitos que ferem a dignidade humana dessa população. Ainda há os opositores ao “politicamente correto”, que não veem problema algum na representação estereotipada da população LGBTQ+ em programas de “humor”, como também não percebem que, de alguma forma, estão sendo interpelados por essas representações e estabelecendo uma forma de conhecimento a respeito delas. A formação de uma cultura é, também, um campo importantíssimo, sendo dotado de potencial simbólico, que é capaz de (re)criar valores, costumes, práticas, consciências, subjetividades e relações humanas.

No contexto político da atualidade, a sociedade brasileira vive uma arraigada “cruzada”: de um lado, há a defesa e a ampliação das frágeis conquistas obtidas nos últimos anos referentes à luta contra preconceitos históricos, como o machismo, o racismo, a lesbofobia, a homofobia, a bifobia e a transfobia. De outro, há um posicionamento conservador, que defende a heteronormatividade como a única concepção de organização familiar e social. Essa disputa ficou explícita nos debates sobre a exclusão da temática sobre gênero, diversidade sexual e identidade de gênero nos Planos de Educação municipais, estaduais e nacional, bem como na reação à Resolução nº 12 do CNCD/LGBT, que orienta o reconhecimento da identidade de gênero nas redes e instituições de ensino.

A reação negativa tomou corpo no movimento “Escola sem partido”, que instituiu uma “cruzada” contra a “ideologia de gênero”, criando uma narrativa fantasiosa e burlesca em defesa de estudantes que seriam doutrinados por professores e vivenciariam um processo precoce de sexualização. As frágeis conquistas de estudantes LGBTQ+ ficam ameaçadas quando um governo conservador não as reconhece e, ainda, propõe sua extinção. Não havia na proposta de governo²⁴ do atual Presidente da República, enquanto candidato às eleições de 2018, menção à população LGBTQ+. Esse silenciamento produz um efeito de posicionamento do atual governo em relação às políticas

²⁴ Disponível em http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf acesso em 10 de abril de 2019.

públicas direcionadas à comunidade LGBTQ+ e consequentemente a políticas de permanência e êxito para estudantes pertencentes a esse grupo: devem permanecer à margem.

No governo da Presidenta Dilma Rousseff, o Ministério da Educação (MEC) planejou distribuir, no segundo semestre de 2011, um kit anti-homofobia, que tinha como objetivo acabar com o preconceito e a discriminação contra estudantes LGBTQ+ no ambiente escolar. Chamado de “Escola Sem Homofobia”, o material, que seria enviado inicialmente para seis mil escolas de ensino médio da rede pública de todo o Brasil, sendo composto de filmes e um guia de orientação aos professores. Esse projeto integrava o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT) – um conjunto de mais de 160 diretrizes elaboradas pela Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com entidades não governamentais, que visava à promoção da cidadania e dos direitos humanos da comunidade LGBTQ+. Essa iniciativa foi barrada pelo preconceito em muitas instâncias sociais, que caracteriza a LGBTfobia estrutural, fomentada por narrativas de fundamentação religiosa que instituíram a “ideologia de gênero” e o projeto “escola sem partido”.

O projeto “Escola Sem Homofobia” tornou-se conhecido como “kit gay” com uma intenção pejorativa a fim de deturpar e desqualificar o sério e necessário combate à LGBTfobia no espaço escolar. Erroneamente o projeto foi interpretado como uma condução de estudantes para uma vivência fora da heteronormatividade, uma manipulação intencional, uma “doutrinação gay” praticada por professores. O *lobby* da bancada conservadora e da religiosa no Poder Legislativo pressionou o governo de então a cancelar a proposta. Quando uma minoria social perde, toda a sociedade perde com ela.

Em 2015, a lei nº 13.185 institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, conhecida como Lei Antibullying. Embora essa lei não faça menção explícita a estudantes LGBTQ+, ela combate a violência a que estão submetidos em muitos ambientes escolares. Passados quatro anos da instituição desta lei pelo Governo Federal, o Supremo Tribunal Federal torna a LGBTfobia crime. A partir de agora, crimes de ódio contra a população

LGBTQ+ serão punidos na forma do crime de racismo, cuja conduta é inafiançável e imprescritível. A pena varia entre um e cinco anos de reclusão, de acordo com a conduta. O Legislativo não conseguiu dar continuidade a essa discussão por preconceito e por um proselitismo religioso que toma conta da Câmara de Deputados e do Senado.

As políticas públicas de reconhecimento das necessidades da população LGBTQ+ produziram ressonância nos Institutos Federais estabelecendo em seus planos de desenvolvimento a criação de núcleos de gênero e diversidade. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense em seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2019 institui a possibilidade de criação do Núcleo de Gênero e Diversidade em seus diversos *campi*.

3. NUGED – Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSul: primeiros passos.

A criação do Núcleo de Gênero e Diversidade integra o Plano de Desenvolvimento Institucional²⁵ – PDI – 2014 -2019 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Em sua versão anterior, PDI 2009 - 2014 do IFSul²⁶, não há menção à criação do NUGED, no entanto outros núcleos já figuravam em suas metas. Na página 63, o objetivo 19 visa consolidar e ampliar as ações inclusivas, que até então contavam com o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI. Destaco algumas metas do objetivo 19. Consolidar e ampliar ações inclusivas, do PDI 2009 – 2014:

19.6. Consolidar os NAPNE nos *campi*.

19.7. Construir e implementar o Plano de Ações Inclusivas do IFSul.

19.9. Intensificar e consolidar as ações do NEABI.

19.10. Criar o NEABI nos demais *campi* do IFSul. (IFSUL, 2009, pág. 64)

Há uma evidente preocupação da instituição com questões de inclusão, mas não havia, no momento, a clara intenção de contemplar as questões de gênero e diversidade sexual dentro de ações específicas. As ações na escola precisam de políticas públicas que as alicercem e estabeleçam um direcionamento mais preciso a fim de que estejam protegidas de possíveis ações de indivíduos ou grupos que não concordam com uma gestão democrática que abrace a todos, assim as políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas sociais do país. As políticas públicas educacionais constituem um elemento de normatização do Estado, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento

²⁵ Disponível em

file:///C:/Users/ADM/Documents/leituras%202019%20TESE/PDI_2014_2019_aprovado_Consum_com_altera%C3%A7%C3%B5es_de_Resolu%C3%A7%C3%B5es_dezembro_2018.pdf
Acesso em 15 de março de 2019.

²⁶ Disponível em

<file:///C:/Users/ADM/Downloads/Anexo%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20140-2012%20Conselho%20Superior.pdf> Acesso em 18 de março de 2019.

do educando. No entanto, construir uma política pública eficiente, principalmente na área educacional, não é algo fácil quando aborda identidade de gênero e orientação sexual. Com o intuito de servir para todos os cidadãos, cada qual com suas necessidades e anseios, as políticas educacionais precisam, obrigatoriamente, abranger uma série de variáveis, incluindo a perspectiva de gênero e o respeito à diversidade.

A sociedade é dinâmica e, por isso, a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais também muda ao longo dos anos. As políticas públicas de educação geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e à interpretação de poder de cada época; sendo, por isso, datadas e representativas das relações sociais e de poder estabelecidas. No Brasil, elas são determinadas por um processo pedagógico nacional, no qual são discutidas as temáticas necessárias para garantir uma educação de qualidade, e apoiadas pela legislação. As políticas públicas exigem, ainda, a participação da sociedade como um todo — educadores, estudantes, pais e governo.

Normalmente, as políticas educacionais têm origem nas leis votadas pelo Poder Legislativo nas esferas federal, estadual e municipal, embora membros do Poder Executivo também possam propor ações nessa área. Aos cidadãos cabe participar dos conselhos de políticas públicas, que são espaços de discussão de demandas. Dessa forma, as políticas educacionais podem ser entendidas como um meio de construção de valores e conhecimentos que possibilitam o pleno desenvolvimento do educando, incluindo sua capacidade de se comunicar, compreender o mundo ao seu redor, defender suas ideias e exercer a cidadania.

A demanda que estabelece o NAPNE e o NEABI, no âmbito do PDI 2009-2014, é demarcada pela sociedade, pela discussão de respeito à diferença e de questões raciais que implicam o combate ao preconceito e à discriminação, dentro de um espectro que visa à igualdade de direitos e oportunidades. É necessário deixar explícito que a criação de um núcleo determinado em uma instituição pública federal ocorre dentro de um planejamento para que essa política possa chegar a todos os seus espaços.

No caso do IFSul, uma política pública precisa chegar, atualmente, a 14 *campi* e à reitoria.

Certamente o que constitui um núcleo é a proporção de suas ações na comunidade em que se encontra, e não apenas uma diretriz. A promoção de um debate constante para assinalar pontos que precisam ser revistos, questionados, como um exercício de oxigenação do próprio núcleo também se faz indispensável para sua existência e consolidação em um espaço escolar.

A criação e desenvolvimento de um núcleo dependem da participação da comunidade onde se insere. Mais uma vez reforço o argumento de que não é suficiente a descrição de um núcleo em um plano de desenvolvimento institucional se não houver pessoas/corpos que estejam à disposição do engajamento. A existência de um núcleo e sua efetiva inserção no espaço escolar acarreta a promoção de mudanças que vão ao encontro da comunidade representada. O núcleo também deve assessorar a gestão no que se refere às necessidades que se estabelecem a fim de que as políticas internas possam ser revistas para que todos e todas sejam atendidos.

O PDI 2014-2019 do IFSul caracteriza seu objetivo 2 como: “Fortalecer o IFSul como instituição educacional pública transformadora da realidade social, investindo na construção de processos educacionais que adotem o trabalho como princípio educativo e articulação de ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico.” (p. 25-26) , desenvolvido no eixo de políticas acadêmicas. Percebe-se a retomada do PDI anterior e seu amadurecimento/desenvolvimento em relação às políticas anteriormente propostas, nas seguintes metas:

Meta 2.16 Ter 100% dos câmpus promovendo ações inclusivas.

Meta 2.17 Ter, em 100% dos câmpus, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES).

Meta 2.18 Ter, em 100% dos câmpus, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIS).

Meta 2.19 Ter, em no mínimo 30% dos câmpus, os Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs). (p. 26)

As metas 2.17 e 2.18 caracterizam a continuidade e ampliação de propostas que já constavam no PDI anterior. Elas sinalizam que há políticas públicas direcionadas a suas demandas, as quais permitem e igualmente incentivam essas metas ao objetivo de sua totalidade de abrangência no IFSul, ou seja, que todos os *campi* possuam núcleos – NEABI e NAPNE – em atividade. Há uma evidente intenção, conforme o PDI, de que a inclusão seja um elemento norteador das práticas e políticas internas do instituto.

Entendo que possa existir dificuldade em uma escola tecnicista em relação à continuidade de uma política inclusiva, como haveria em uma escola não técnica, já que a dificuldade está ancorada no processo de trabalhar com a diferença, apoiada na falsa ideia de que todos podem desenvolver as mesmas habilidades, consideradas necessárias para a formação de um “técnico”, em nível médio, pós-médio ou, da mesma forma, para o tecnólogo em nível superior. Os muros estabelecidos como resistência à mudança podem ser físicos (falta de estruturas de acesso para pessoas com dificuldade de locomoção ou banheiros que não delimitem gênero para pessoas que deles precisam fazer uso), pedagógicos (educação não-sexista ou homoesbotranfóbica) e atitudinais (as atitudes fundam-se em preconceitos, estereótipos que produzem a discriminação).

Mas, neste momento, afasto-me das metas 2.17 e 2.18 para destacar a meta 2.19, que é explicitada como “Ter, em no mínimo 30% dos câmpus, os Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs)”. Aqui tenho um sentimento de compreensão ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que entendo que o PDI estabelece uma nova particularidade em uma meta de inclusão, ora percebo a existência de um tom positivo para o estabelecimento do NUGED em um percentual dos *campi*, o que seria um estímulo a essa política, ora causa-me desconforto ao refletir por que há indicação de um mínimo de 30% como proposta de aceitação e desenvolvimento dessa meta.

O que determina a escolha do discurso institucional como “em no mínimo 30%”? Por que não optar por um discurso que indicasse “no mínimo 50%”? Ou, ainda, equivaler-se às outras metas “em 100%”? Esse percentual fala sobre percepções de como a sociedade concebe e (re)produz o gênero, a

diversidade e a diferença, e, em especial, de como o IFSul se posiciona frente a essas especificidades, as quais possuem particularidades que precisam sair do campo do silêncio institucional, daquilo que estruturalmente impõe o silêncio e do não falar da própria instituição. Gênero, diversidade e diferença são categorias presentes no cotidiano escolar, representadas pelo trânsito de corpos e discursos ou de corpos em discurso. Creio ser indispensável entender as nuances dessas categorias, que, para duas delas, Miskolci (2017) faz uma distinção, caracterizando os termos “diversidade” e “diferença”:

O termo “diversidade” já se arraigou na sociedade brasileira. Quase todos os programas governamentais e *slogans* dos movimentos sociais vêm com esse termo, mas o que buscamos expressar usando a palavra “diversidade” pode ser repensado e adquirir outro significado, inclusive o de lidar com as diferenças. O termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou convivência, e o termo ‘diferença’ é mais ligado à ideia do reconhecimento como transformação social, transformação das relações de poder, do lugar que o Outro ocupa nelas. (MISKOLCI, 2017, p. 15)

É sobre essa diferença como transformação social em que se baseiam as ações empreendidas pelo NUGED, transitando entre a sensibilização, o espaço da voz, a liberdade de existência e outras ações efetivas em apoio à gestão escolar a fim de encaminhar questões para as quais as políticas internas educacionais não encontram uma resposta imediata. Como exemplo dessas ações imediatas, cito a intervenção do NUGED junto à direção e a setores específicos para a aceitação e encaminhamento de atestados para o abono de faltas²⁷ de um aluno transgênero, que faz acompanhamento com um

²⁷ Conforme a Organização Didática do IFSul, na página 26, as faltas serão justificadas nos seguintes casos:

CAPÍTULO XXII DA AUSÊNCIA JUSTIFICADA

Art. 125. A solicitação de ausência justificada deverá ser encaminhada à Coordenação/departamento de Registros Acadêmicos até 2 (dois) dias úteis após a data de término do período de afastamento.

Art. 126. A justificativa da ausência será deferida mediante apresentação de:

I. atestado médico, comprovando moléstia que impossibilite o estudante de participar das atividades escolares do dia;

II. declaração de corporação militar, comprovando o motivo da ausência;

III. declaração de servidor IFSul, com anuência expressa do Diretor-geral do campus, comprovando que o estudante estava representando o Instituto Federal Sul-rio-grandense;

IV. documento judicial;

V. atestado de óbito de cônjuge/companheiro ou parentes por consanguinidade/ afinidade de até segundo grau.

§ 1º As ausências referentes ao período justificado não serão computadas no percentual máximo de faltas permitidas.

grupo multidisciplinar para harmonização, a fim de efetivar o processo de transição de gênero. A legislação escolar não prevê em suas ações essa possibilidade de anuência do abono de faltas, por não se enquadrar em nenhuma das previsões legais.

Como se percebe o gênero? Ele fala sobre o quê? Para muitos, o gênero faz referência única e exclusiva a mulheres, ao feminino, mas os homens, o masculino em suas várias construções também se constitui como gênero e também precisa ser falado de forma saudável. A desconstrução de formas de sexualidade consideradas “estáveis”, binárias, é um caminho para a valorização de uma política inclusiva da diferença. Mas o foco do NUGED constrói-se, neste momento, em direção às demandas de mulheres, identidades de gênero e diversidade sexual.

A partir dos relatórios anuais de gestão²⁸ de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 do IFSul, analiso as informações disponibilizadas referentes a ações desenvolvidas conforme os objetivos dos planos de ação dos respectivos anos citados. A partir desses documentos e das informações disponíveis nas páginas dos *campi*, identifico em quais dos 14 *campi* do IFSul – Bagé, Camaquã, Charqueadas, Gravataí, Jaguarão, Lageado, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Santana do Livramento, Sapiranga, Sapucaia e Venâncio Aires – há núcleos de gênero e diversidade. De acordo com os relatórios anuais de gestão de 2014 a 2018, dos 14 *campi* apenas dois não fazem menção à instituição do NUGED – Charqueadas e Gravataí. No relatório de avaliação de 2016 do campus Charqueadas, a ação 15 refere-se à atualização das comissões de atuação dos núcleos sem especificá-los, não permitindo a identificação do NUGED como um núcleo estabelecido no câmpus. Em três das páginas dos 14 *campi* há informações

§ 2º Para afastamentos superiores a 10 (dez) dias letivos, o estudante terá direito a solicitar exercício domiciliar.

Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/regulamento-da-atividade-docente/item/113-organizacao-didatica> acesso em 08 de abril de 2019.

²⁸O Planejamento anual do IFSul e seus respectivos relatórios de avaliação estão disponíveis em <http://www.ifsul.edu.br/component/k2/itemlist/category/35-planejamento-anual> acesso em 20 de setembro de 2019.

sobre o NUGED como um núcleo instituído nos *campi* Camaquã²⁹, Pelotas³⁰ e Sapucaia³¹, outros dois – Jaguarão³² e Lageado³³ – apresentam o NUGED em suas páginas iniciais, mas sem informações sobre o núcleo.

3.1. NUGED – câmpus Pelotas: construção, parceria e ação.

A diversidade e a diferença fazem-se presentes na sociedade e, por isso, constituem o IFSul como escola pública. Em suas diferentes formas de ser, agir e pensar, a sociedade contemporânea é composta por uma variedade de sujeitos que devem ser representados e respeitados em toda a sua pluralidade e diferença. Pensando nisso, os núcleos que compõem a proposta de desenvolvimento institucional 2014-2019 do IFSul têm por finalidade atender a uma parcela de estudantes que se identifica com as demandas sociais de grupos específicos, assim como devem promover, dentro do Instituto Federal, o debate acerca dos direitos humanos e assessorar a gestão em temáticas.

Esse compromisso está presente no objetivo 2 do PDI, relativo ao eixo “Políticas Acadêmicas”, que visa “fortalecer o IFSul como instituição educacional pública transformadora da realidade social, investindo na construção de processos educacionais que adotem o trabalho como princípio educativo e articulação de ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico” (IFSUL, 2014, p. 26). A seguir estão em destaque as metas do objetivo 2 que têm por objetivo fomentar a cultura de núcleos nos diversos *campi* do IFSul:

Meta 2.16 Ter 100% dos câmpus promovendo ações inclusivas.

²⁹ Disponível em <http://www.camaqua.ifsul.edu.br/nucleos/nuged/apresentacao> acesso em 25 de setembro de 2019.

³⁰ Disponível em <http://pelotas.ifsul.edu.br/nucleos/nuged> acesso em 25 de setembro de 2019.

³¹ Disponível em <http://www.sapucaia.ifsul.edu.br/nucleos/nuged> acesso em 25 de setembro 2019.

³² Disponível em <http://www.jaguarao.ifsul.edu.br/nuged> acesso em 25 de setembro de 2019.

³³ Disponível em <http://www.lajeado.ifsul.edu.br/portal/nuged/apresentacao> acesso em 25 de setembro de 2019.

Meta 2.17 Ter, em 100% dos câmpus, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES).

Meta 2.18 Ter, em 100% dos câmpus, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIS).

Meta 2.19 Ter, em no mínimo 30% dos câmpus, os Núcleos de Gênero e Diversidade (NUGEDs).

Meta 2.20 Ter em 100% dos cursos do IFSul novas formas de acesso para Pessoas com Deficiência. (IFSUL, 2014, p. 26)

As metas 2.16 a 2.20 são voltadas para diferentes formas de inclusão, para uma pluralidade de sujeitos e suas diferentes formas de ser e de ocupar uma posição social que requer atenção por parte da instituição, correspondendo a políticas afirmativas que vão ao encontro de diferenças, as quais são estabelecidas por uma variedade de culturas, etnias, raças, gêneros e orientações sexuais. Elas se manifestam por meio de distintas formas de expressão e entendimento da vida e dos espaços. A meta 2.16 visa à prática de ações inclusivas na totalidade dos 14 *campi* do IFSul e na reitoria. As metas de 2.17 a 2.20 são mais específicas em relação às políticas de inclusão a que fazem referência. As metas 2.17, que trata do NAPNE; 2.18, do NEABI; e 2.20, sobre novas formas de acesso para pessoas com deficiência, intencionam atingir 100% de abrangência nos espaços do IFSul; a meta 2.19, que se refere ao NUGED, tem por intenção atingir, no mínimo, 30% do mesmo espaço institucional.

O direito à diversidade cultural e o respeito às diferenças, de qualquer categoria, é garantido pela Constituição Federal Brasileira, desde o ano de sua formulação, em 1988. Apesar disso, esse direito vem sendo aviltado, quando questões basilares de igualdade de acesso, permanência e assistência não são respeitadas. Esse desrespeito é motivado pelo o que chamamos de preconceito, discriminação e intolerância. Esses três conceitos são diferentes entre si, mas consequências de uma mesma razão: a não aceitação da diversidade e da diferença.

No câmpus Pelotas do IFSul, três núcleos – Núcleo de Gênero e Diversidade, NUGED; Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas, NAPNES; Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas,

NEABIS – constituem o NAAF – Núcleos de Ações Afirmativas. Até o início de 2018, os núcleos existiam independentemente como um conjunto de pessoas pertencentes à comunidade escolar, atuando isoladamente em suas agendas. Mas a partir de 2018 constituíram uma relação de aproximação, pois as demandas que envolvem os núcleos, além de necessitar do apoio dos gestores para o desenvolvimento de atividades, precisam do reconhecimento da comunidade do próprio instituto. A partir disso, os núcleos passam a atuar em conjunto a fim de fortalecer, no câmpus Pelotas, suas ações. Assim, quando um núcleo propõe uma atividade, os demais comprometem-se com a divulgação e participação.

Um passo importante foi dado como estímulo aos núcleos de ações afirmativas: o estabelecimento de um espaço físico onde os núcleos puderam estabelecer sua base. A sala do NAAF, no saguão do corredor térreo do câmpus Pelotas, fica em um espaço de trânsito, de fácil acesso e de visibilidade. A relevância do espaço físico para a trajetória dos núcleos consiste em um espaço de acolhimento, de discussão e de formação para estudantes, professores, técnicos administrativos e terceirizados. No entanto, a ação dos núcleos ultrapassa os portões do câmpus Pelotas, pois quando são solicitados por agentes externos, fazem “rodas de formação” para o debate de temas pertinentes aos núcleos.

O NUGED já foi convidado por uma escola pública para uma conversa – dar formação –, com um setor pedagógico, a respeito de um estudante transgênero. A escola não sabia como proceder, ou melhor, as pessoas da escola tinham desconhecimento e dúvidas de como agir, de como falar e se dirigir a estudantes na condição de transgeneridade. O núcleo também já foi convidado para ir a uma escola particular, por um de seus professores, para conversar sobre gênero e diversidade sexual com algumas turmas de estudantes do ensino médio. Esses exemplos cumprem uma das funções do NUGED: extensão, pois os NUGEDs estão subordinados à Pró-reitoria de Extensão do IFSul. Os outros núcleos – NAPNE e NEABI – têm ações específicas, mas, por não serem foco deste estudo, não serão mencionadas.

Os núcleos são de fundamental importância, pois dão luz ao debate acerca dos direitos humanos e do respeito às diversidades e às diferenças. Isso é feito através de discussões sobre questões étnico-raciais, de gênero e sobre sexualidade, trabalhando para o rompimento das barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação entre os estudantes. Por meio de ações de inclusão, informação e conscientização, dentro e fora da sala de aula, também contribuem para a formação de alunos e educadores pela pluralidade.

Os núcleos são importantes ferramentas para a construção de um modelo de ensino transversal, que respeite, represente e acolha todos os sujeitos, em toda a sua diversidade. Nesses espaços, os alunos são estimulados a pensar “fora da caixa” e a conviver com sujeitos distintos. Isso enriquece ainda mais seu processo de aprendizado enquanto profissionais e cidadãos.

A vida real é feita de indivíduos essencialmente plurais. Se o objetivo do IFSul é preparar os estudantes para o mundo lá fora, nada melhor do que uma instituição que represente a vida como ela é. A instituição que conta com um núcleo de gênero e diversidade se propõe a ser inclusiva e plural, respeitando as diferenças e conscientizando sua comunidade sobre a necessidade da garantia dos direitos humanos.

Tendo por base o relatório de atividades³⁴ 2018 do NUGED – câmpus Pelotas, destaco suas atividades a fim de demonstrar a relevância de sua participação no processo de formação/educação/ensino no local onde se insere.

Durante o mês de abril, foram realizados quatro encontros semanais para formação dos membros do NUGED, abordando as seguintes temáticas: o que é gênero; diferenças entre gênero e sexo biológico; o que é sexualidade; o que é expressão de gênero; o que é homofobia/lesbofobia; o que é transfobia; estereótipos de gênero. O material utilizado nas formações foi desenvolvido pelo “Fora da Caixa” – Grupo de Pesquisa em Educação, Gêneros e

³⁴ Atividades ligadas à Pró-reitoria de Extensão devem elaborar relatórios anuais de suas ações para que ocorra o registro e conhecimento das mesmas pelos gestores.

Sexualidades –, formado por estudantes do IFSul do ensino médio integrado ao superior, sendo esse grupo de pesquisa parceiro do NUGED. Pensar em questões ligadas às diferenças possibilita um exercício indispensável, em que as diferenças são constituídas relacionalmente, ou seja, em um processo contínuo entre todas e todos, não devendo ser naturalizadas como “já lá” ou “um sempre lá”. Por essas questões se faz imprescindível uma discussão em nível de formação, pois os estudos na perspectiva da diferença são recentes e têm conceitos móveis.



Figura 1³⁵

Em maio, o NUGED ocupou-se da discussão entre seus membros para criação de seu regulamento interno. A partir do regulamento do NUGED – câmpus Sapucaia, os membros do NUGED – câmpus Pelotas, após algumas reuniões, fizeram adaptações na redação do regulamento para o contexto do câmpus Pelotas, acrescentando alguns tópicos pertinentes ao cotidiano escolar e às características de uma sede maior em estrutura e em contingente de alunos, assim como foi necessária a supressão outros que não condizentes com a proposta do grupo. Em função disso, optou-se pela alteração de alguns termos, a fim de utilizar uma linguagem contemporânea a respeito de corpos, gêneros e sexualidades.

³⁵ Exemplo de material visual confeccionado pelo “Fora da caixa”, utilizado na formação dos membros do NUGED, disponível no relatório anula do NUGED.

Em junho, em parceria com o grupo de pesquisa “Fora da Caixa”, o NUGED organizou o evento “Dia do orgulho LGBTI+³⁶”. O evento teve por objetivo o esclarecimento da comunidade escolar a respeito das lutas enfrentadas no histórico do preconceito imposto à comunidade LGBTQ+ e o reconhecimento de lutas para sua inclusão social; o estabelecimento de um momento propício de reflexão sobre respeito à dignidade das pessoas; apresentação de informações sobre violências relativas à sexualidade e gênero, assim como sobre bullying na escola.

O “Dia do orgulho LGBTI+” ocorreu dia 27/06/2018, durante os três turnos, no saguão do câmpus Pelotas, contando com três atividades principais: exposição de material audiovisual, distribuição de material informativo e uma roda de conversa: “Guia prático para sair do armário (se é que isso existe)”. O evento contou com a divulgação material através de cartazes impressos fixados em vários pontos do câmpus e cartazes digitais, os quais foram compartilhados em redes sociais com a colaboração do grêmio estudantil da instituição. O material gráfico teve como autoras alunas do curso de Bacharelado em Design, integrantes do grupo de pesquisa parceiro.



Figura 2

Os materiais para o evento, desenvolvidos pelas estudantes de Bacharelado em Design, trazem uma linguagem visual que explora elementos semióticos da contemporaneidade e intencionam produzir um efeito de

³⁶ O NUGED adotou a sigla LGBTI+ para suas ações no câmpus Pelotas, por isso, ao fazer menção às atividades do núcleo, ela será utilizada.

aproximação com códigos atuais de representatividade LGBTQ+ e, por conseguinte, dar visibilidade dentro do câmpus Pelotas a questões identitárias e políticas evocadas pelo evento.

A importância do evento ultrapassa a necessidade de visibilidade, pois trata de questões fundamentais relativas à existência de corpos/pessoas/estudantes que cotidianamente experimentam o preconceito e a discriminação estabelecidos pelo sexismo e pela heteronormatividade compulsória, os quais são cotidianamente (re)produzidos inconscientemente em pequenos gestos ou intencionalmente por atores sociais identificados com sentidos preconceituosos e discriminatórios, oriundos de uma cultura machista e/ou de fundamentação religiosa intolerante.

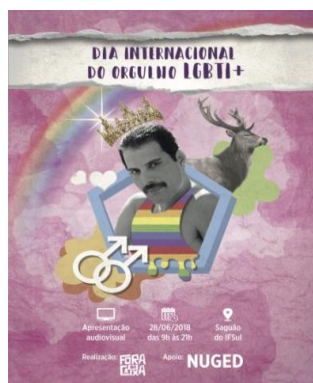


Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6

O “Dia do orgulho LGBTI+” deveria se espalhar por outros dias produzindo efeitos de presença sem o seu acontecimento focado em um único dia com suas atividades específicas já mencionadas, por isso a organização do evento com o auxílio do grupo parceiro “Fora da Caixa” confeccionou e distribuiu bottons, adesivos, marcadores de texto e folderes durante os três turnos, todos criados por alunas do Bacharelado em Design, integrantes do grupo de pesquisa parceiro. As três imagens a seguir representam os materiais distribuídos no dia do evento.

Marcador de página



Figura 7

Folder

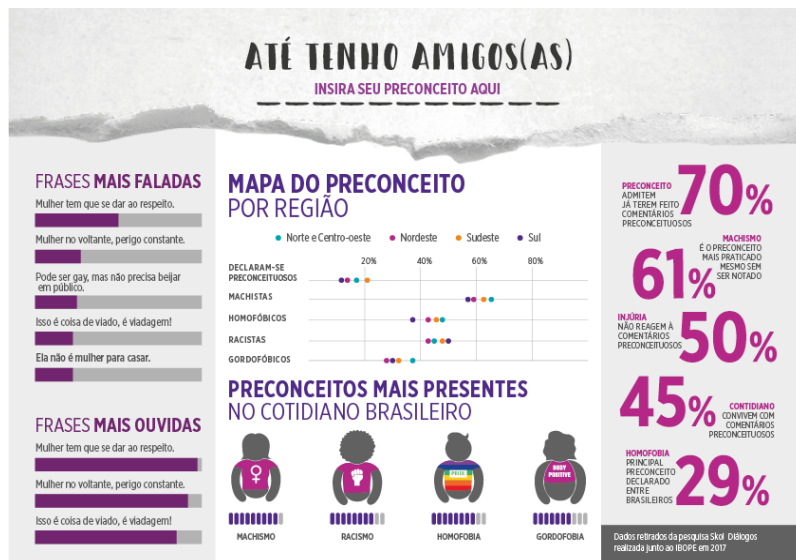


Figura 8

Bottons e adesivos



Figura 9

A circulação desse material, representativo de uma cultura, de corpos e de uma ação político-pedagógica, provoca o estranhamento que conduz a uma reflexão indispensável ao espaço escolar sobre questões LGBTQ+. A ação “Dia do orgulho LGBTI+”, por intermédio do material criado, pôde estabelecer sua continuidade além do dia 27/06/2018, pois um folder, um botton, um marcador de páginas, um cartaz constituem disputas de sentido nas relações da micropolítica de visibilidade no espaço escolar.

Em agosto, integrantes do NUGED ministraram um curso de 40h sobre gênero e sexualidade, direcionado a estudantes do ensino médio. O curso “Por que falar sobre gênero e sexualidade na escola?” foi elaborado como um projeto do Grupo de Pesquisa em Educação, Gêneros e Sexualidades, o “Fora da Caixa”, parceiro em várias atividades desenvolvidas pelo NUGED. O curso, em encontros semanais, ocorreu na sala do NAAF, ministrado pela aluna Kai Krause, orientado pela servidora Renata Porcellis, ambas membros do NUGED. Conforme o relatório 2018 do NUGED apresentado à Pró-reitoria: “O

projeto tornou-se uma ferramenta transformadora, através do debate de questões e pautas de grupos minoritários que, normalmente, são abafados no ambiente escolar”.



Figura 10 Material de divulgação do curso.

Os temas abordados trouxeram para o centro da discussão conceitos básicos de gênero, como a diferença entre sexo, gênero e sexualidade, estereótipos de gênero e violências específicas sofridas por grupos minoritários como transfobia, gordofobia e racismo. A partir desses temas pontuais foi possível desenvolver debates e reflexões sobre como a ação social transforma os sujeitos identificados pelas temáticas em sujeitos abjetos e privados de uma vida digna.

A intenção do curso foi promover a reflexão sobre o lugar que o sujeito/corpo ocupa na sociedade, reconhecendo os próprios privilégios e admitindo a reprodução de preconceitos estruturalmente impregnados na construção social, os quais podem interpelar a todos e todas. A partir da reflexão proposta, os integrantes do curso tiveram a oportunidade de

estabelecer um foco transformador da realidade social a respeito dos grupos colocados em foco.

Em 12 de setembro, ocorreu a inauguração oficial da sala do NAAF em um evento organizado pelo NUGED, NEABI e NAPNE. Este dia contou com a presença de muitos alunos e servidores, além da presença especial da *drag* Ravenna, performada por um ex-aluno do câmpus.



Figura 11 *Drag Ravenna*

A performance de uma *Drag Queen* no saguão de uma escola de tradição tecnicista marca a “virada do NAAF”, em especial do NUGED, pois permite que um sujeito/corpo “incomum” aos corredores do IFSul esteja ali. Não é apenas o corpo performado de uma *drag*, é o corpo performado de uma *drag* em um ato político, é um corpo político que transita pelo saguão. A performance apresentada desnuda a diferença como representante do espaço entre olhares curiosos, de admiração e de censura. Ser *drag* associa-se ao trabalho artístico, pois há a elaboração de uma personagem. A elaboração caricata e luxuosa de um corpo feminino é expressa através de artes performáticas como a dança, a dublagem e a encenação de pequenas peças.

A performance foi alvo de críticas por setores – na realidade pessoas – que se sentiram desconfortáveis com a atividade, por isso foram encaminhadas reclamações formais à direção do câmpus. No entanto, a programação de inauguração da sala do NAAF já era de conhecimento dessa direção, tendo sido por ela autorizada. Essas reclamações evidenciam que a diferença incomoda ainda mais quando ela desacomoda lugares e pessoas que prezam pela “ordem”. Para elas, um corpo *drag* não deveria estar naquele espaço, mas o corpo *drag* ali representado também fala de outros corpos marcados e constituídos pela diferença – corpos lésbicos, gays, travestis, transgêneros, *queers*. Esses corpos representativos da diferença podem ser a causa do desconforto de algumas pessoas (ou de muitas), por desacomodarem as imposições da heteronormatividade, por ousarem ocupar e usufruir de um espaço que também lhes pertence por direito. A indignação manifestada não foi resultado de uma performance, pois ela é apenas a ponta do iceberg de preconceito e de intolerância com o que não se encontra na norma. As reclamações dirigidas à direção dizem que a performance artística de uma *drag queen* não cabe no saguão ou nos corredores da escola.

O corpo da *drag* forja-se como corpo político que performa e ocupa um espaço de visibilidade na escola, retirando da invisibilidade os demais corpos criminalizados e não assujeitados completamente, ou em nada, à norma do sexismo e da heteronormatividade. Era um corpo político representando outros corpos, em um momento e lugar específicos. Esse recorte provavelmente seria impensável em um momento anterior, com outra configuração de pessoas/corpos (ou até com a mesma configuração). Metaforicamente, em relação à representatividade, a *drag* configurou um estandarte, por sua potencialização artística, que colocou em foco questões de gênero/diversidade/diferença.

Ainda no mês de setembro, houve a criação do logotipo para marcar a identidade visual do NUGED. Para isso, o Laboratório Experimental do Design foi convidado a participar, explorando conceitos referentes a questões de gênero, diversidade e diferença.



Figura 12

O logo foi desenvolvido a partir de cores, formas e intersecções para constituir visualmente a proposta de trabalho do NUGED – câmpus Pelotas. De acordo com o relatório apresentado pelo núcleo à Pró-reitoria de Extensão:

Foi desenvolvida uma identidade visual para o NUGED pelos alunos voluntários do Laboratório Experimental de Design - LED. A marca foi pensada de forma que passasse a sensação de união (através das intersecções), de multiplicidade (através das cores) e de versatilidade (através das linhas curvas). O intento foi representar as diferenças polifônicas que constituem os sujeitos.

A identidade visual do NUGED tem por finalidade estabelecer no espaço do IFSul a sua identificação como um logo representativo de ações político-pedagógicas que visam o reconhecimento da diferença como modificação social, assim como a modificação das relações de poder do lugar que o Outro ocupa nelas. Importa que requerimentos e ofícios sejam emitidos com o seu logo dentro das instâncias do IFSul. Mesmo que essa ação pareça um ponto menor, ela é de extrema relevância para o reconhecimento e fortalecimento do núcleo dentro do câmpus. O NUGED precisa estar presente também na burocracia pertinente aos registros de uma instituição pública que necessita de registros materiais e virtuais.

Ainda neste mês, foi criada a página virtual do NUGED no Facebook.³⁷ Sua finalidade é a aproximação com a comunidade institucional mesmo que não possa ser considerada como um canal oficial da instituição e de segmentos vinculados a ela.

³⁷ Disponível em <https://www.facebook.com/nugedpelotas> acesso em 10 de maio de 2019.



Figura 13

As redes sociais possibilitam muitas atividades positivas e facilitam a vida de pessoas e instituições, elas criaram espaços para novas formas de comunicação. Uma das grandes vantagens é a comunicação instantânea que as redes sociais oferecem. Podemos compartilhar informações, notícias, eventos muito rapidamente, os acontecimentos do mundo podem ser acompanhados e divulgados em tempo real. Por meio das mídias digitais, o NUGED pode divulgar suas ações e as ações que apoia em nível institucional, como pode ir muito além dos muros da escola. O Facebook possui várias ferramentas que facilitam a comunicação e o envio de mensagens e é uma mídia social utilizada por um número muito elevado de indivíduos.

No mês de outubro, o NUGED, o NEABI e alunos da instituição desenvolveram a campanha #ifsulcontraaviolencia. O projeto foi desenvolvido a partir de atividades de combate à violência, utilizando-se de três eixos de educação: Artes Visuais, História e Artes Cênicas. As atividades tiveram por objetivo proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre violências a partir de uma proposta transversal e interdisciplinar de aprendizagem, utilizando linguagem artística como instrumento.

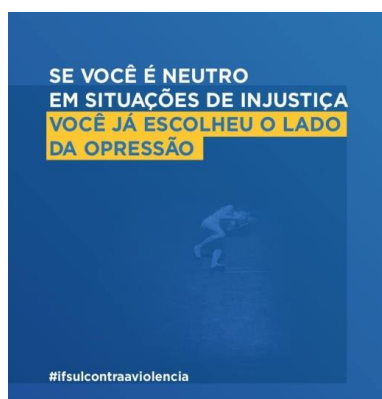


Figura 14

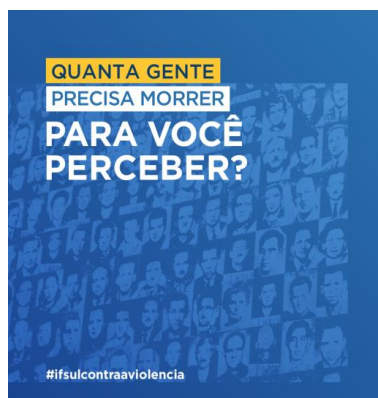


Figura 15

Juntamente com as atividades que aconteceram entre os dias 22 e 26 de outubro, os alunos organizadores lançaram a campanha #ifsulcontraaviolencia. A intenção era desvelar a cultura de violência a qual a sociedade está submetida em todas as suas instâncias, mas principalmente conscientizar a comunidade do IFSul a respeito dela a fim de erradicá-la.

Com as artes visuais, foram criados lambe-lambes que foram fixados nos banheiros dos alunos do campus Pelotas para divulgar violências ocorridas em todo o Brasil em função de pensamentos fascistas disseminados pela campanha eleitoral de 2018.



Figura 16



Figura 17

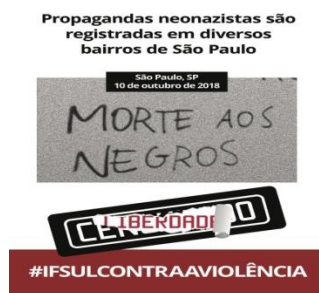


Figura 18

Foi criada uma instalação, que consistiu em um corredor escuro com 4 pontos *forays* e áudios (com utilização de fones), textos e imagens foram fixados nas paredes do corredor, para visualizá-los havia o auxílio de lanternas. Para esta instalação quatro temáticas foram exploradas: violência contra a mulher, violência contra pessoas não brancas, violência contra LGBTs e casos violência da época da ditadura no Brasil.



Figura 19



Figura 20



Figura 21

Também foi organizada uma exposição sobre o fascismo e a ditadura com a contribuição de pesquisas de alunos, orientados por professores da área afim, sobre pessoas desaparecidas, métodos de tortura utilizados pelo DOPS, crianças condenadas pelo regime militar, explicação sobre milagre econômico do período em que vigorou a ditadura, casos de corrupção do mesmo período e explicação sobre fascismo.



Figura 22

As instalações foram feitas no saguão do câmpus Pelotas, atraindo a atenção de grande parte da comunidade que por ali transitou, gerando discussões produtivas a respeito dos temas explorados de combate à violência. Contando com a parceria de alguns núcleos, com o grupo de pesquisa “Fora da Caixa” e com a intensa participação de alunos.

Em 29 novembro, foi lançada a campanha interinstitucional (IFSul/UFPeI) "Basta de assédio nas IFEs". O lançamento da campanha integrou a programação do 5º Seminário de Direitos Humanos do IFSul. Foi organizada uma roda de conversa com o nome da campanha da qual participaram membros do NUGED: Kai Krause, como convidada e Renata Porcellis, como mediadora. Foi montado um espaço no saguão do campus elaborado pelos membros do NUGED juntamente com alunos do Fora da Caixa - grupo de pesquisa em educação, gêneros e sexualidades, parceiro do núcleo.



Figura 23



Figura 24

A partir do evento ocorreram denúncias de assédio dentro da instituição, as quais foram encaminhadas aos setores competentes para a determinação de uma resposta adequada como ação efetiva contra a “cultura do assédio”. E durante o evento alunos e alunas relataram por escrito situações em que se sentiram assediados. Os depoimentos foram colocados no “varal da denúncia”.

Esse é um tema de extrema relevância e que precisa de espaço de discussão dentro da instituição, pois um evento é incapaz de dar conta de uma “cultura de assédio” alicerçada no sexismo e na heteronormatividade. O NUGED criou uma urna de denúncias que fica à disposição dos alunos, porque muitos se sentem constrangidos ao fazer uma denúncia por medo de uma represália de um setor ou de um docente. Uma denúncia de assédio implica a desacomodação das relações de poder que também precisam ser desnaturalizadas em uma instituição.



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

O material gráfico para a campanha #bastadeassdionasIFEs, com exemplos de situações de assédio, foi elaborado por alunas do Curso de Design integrantes do grupo de pesquisa Fora da Caixa, parceiro das ações do NUGED. Esse material foi distribuído em forma de cartazes no câmpus Pelotas e divulgado nas redes sociais. A intenção do NUGED é a manutenção dessa campanha devido à importância que possui para a comunidade – estudantes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados.

Em dezembro, o Fora da Caixa – Grupo de Pesquisa em Educação, Gêneros e Sexualidades, disponibilizou ao NAAF o “Jogo Ser+”, desenvolvido

pelo grupo parceiro como um projeto de ensino, que consiste em um jogo didático-pedagógico, em formato de *quiz*, voltado para alunas/os do ensino médio, que aborda temáticas sobre gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais. O jogo vai ao encontro das necessidades temáticas do NUGED e do NEABI, por isso o grupo parceiro conta com a colaboração dos núcleos para o seu desenvolvimento.



Figura 31

O protótipo foi deixado à disposição do NAAF a fim de incentivar ações pedagógicas exercidas pelos núcleos voltadas à educação para a diferença. Com isso, o NAAF poderá, em sua agenda, realizar práticas que viabilizem aos usuários do jogo a capacidade de conviver com a diferença, reduzir preconceitos, reconhecer todas as formas de viver as sexualidades e gêneros como genuínas, desconstruir papéis de gênero e problematizar a normatividade dos corpos.

O NAAF organizou um folder de apresentação com as agendas e contatos dos respectivos núcleos que o compõe. Esse material tem por finalidade a distribuição para a comunidade estudantil, assim como em eventos dos quais os núcleos participem com a intenção de informar sobre a existência do NAAF e sobre as ações específicas com as quais NUGED, NEABI e NAPNE se comprometem. É muito importante que a comunidade do câmpus Pelotas

entenda as funções a que os núcleos se propõem, pois é a partir dessa compreensão que os núcleos podem ser procurados para auxiliar a comunidade em geral, mas principalmente os alunos. O NUGED em sua agenda compromete-se com o combate a qualquer tipo de discriminação a mulheres e à comunidade LGBTQ+, objetivando sensibilizar a comunidade acadêmica para o debate sadio sobre gêneros e sexualidades, também compromete-se com o acolhimento e orientação a vítimas de assédio no câmpus.

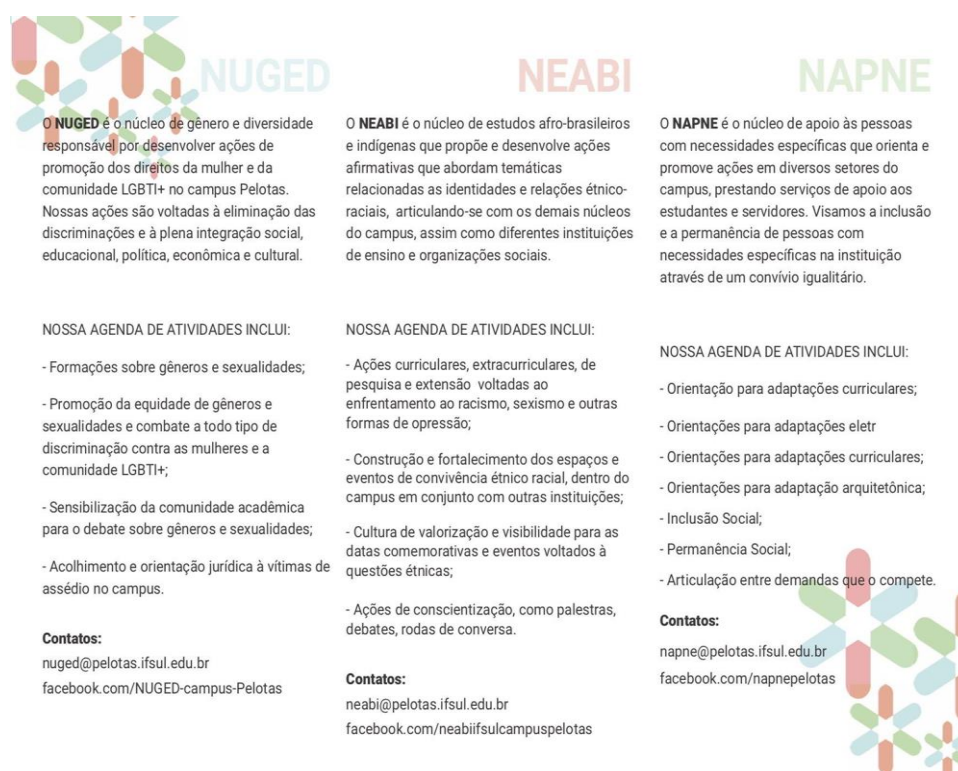


Figura 32

Muitas vezes, dentro da própria instituição, há um ruído de comunicação entre setores, o que acarreta a não compreensão a respeito das atividades desenvolvidas. Este material também tem a finalidade de conscientizar a própria instituição sobre os núcleos que ela abriga. Os mesmos núcleos em outros *campi* podem desenvolver agendas diferenciadas e condizentes com demandas situacionais e regionais. Por isso, o folder apresentado traz agendas que tratam de sintomas pertinentes ao câmpus Pelotas.

Esse relato sobre as ações 2018 do NUGED – câmpus Pelotas faz um apanhado de práticas às quais o núcleo se dedicou com a intenção de desenvolver políticas, ações e projetos a fim de promover o respeito e valorização de todos os sujeitos e proporcionar espaço para debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual. O NUGED constitui-se no IFSul como um espaço de inclusão e respeito às diferenças.

4. Os movimentos da voz

A linguagem é cara para “os movimentos da voz”, pois caracteriza-se como o espaço para o efeito do real e do possível da organização social e é onde suas consequências sociais, políticas e ideológicas são (re)definidas ou contestadas (WEDON, 1987). Os diferentes campos de pesquisa que se ocupam da organização social “ajudaram a entender as identidades como múltiplas, conflitantes, negociadas e em desenvolvimento” (CANAGARAJAH, 2004, p.117). Essa concepção leva ao distanciamento de identidades estáticas, dadas, distintas e unitárias. Nessa confluência, Pennycook (2006) propõe uma linguística aplicada transgressiva com “o objetivo de atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa; é pensada em movimento em vez de considerar o que veio antes do momento da posição teórica ‘pós’; articula-se para ação na direção de mudança [...]” (PENNYCOOK, 2006, p. 76). E é nesse sentido que caminham as viradas linguística, somática e performativa.

A virada linguística vem produzindo efeitos nas últimas décadas, que possibilitaram a compreensão do indivíduo como um sujeito de linguagem, pois o sentido é (re)produzido na linguagem e não há como existir fora dela ou ser anterior a ela. Freitas (2017) explica a relevância da virada linguística afirmando que

[...] consiste justamente no entendimento da linguagem como um fenômeno constituidor de todos os aspectos da vida social, em contraposição a uma visão, anteriormente dominante, que toma a linguagem como um instrumento que representaria os fenômenos do mundo, os quais existiriam independentemente da linguagem. Sob a perspectiva da virada linguística, todo o entendimento que temos do mundo e de nós mesmos só é possível por meio da linguagem. (FREITAS, 2017, p.2117)

A virada linguística coloca a linguagem como uma forma de estar no mundo e dele participar. Quando são contadas histórias, os narradores organizam suas experiências de vida e constroem sentido sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o que lhes cerca. A partir da análise de narrativas, podemos alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que acontece na vida social por intermédio da voz de seus atores.

Nas últimas décadas, nas ciências humanas e sociais, com a chamada virada discursiva, tem crescido o interesse pelo estudo de narrativas que emergem de contextos espontâneos, institucionais e de pesquisa. A linguagem, na sua atribuição de produção de sentido e de localizar os sujeitos no fio do discurso, reúne áreas tão diversas como a educação, a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a linguística aplicada, as quais vêm, recentemente, reconhecendo a narrativa como um objeto privilegiado da pesquisa social. A pesquisa narrativa passa a ser interesse desta tese a partir do segundo semestre de 2018.³⁸

Nesta pesquisa, a entrevista narrativa tem interesse na voz de integrantes do NUGED, os quais representam, dentro do câmpus Pelotas, os que ficam à margem das imposições sociais heterocentradas, relacionadas a identidades e expressões de gênero. O que se reivindica para essas narrativas são funções desde as mais complexas e mais comuns à experiência cotidiana, relacionadas à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca a partir de um micro cosmo, representado pela relação NUGED – IFSul.

Deseja-se, então, colocar essas narrativas sob um olhar atento para a análise de efeitos de sentido ligados a construções identitárias pautadas pela diferença com as quais o NUGED estabelece compromisso. Além disso, deseja-se buscar outros efeitos de sentido que o NUGED possibilite ao espaço escolar. Essas direções aproximam a pesquisa tanto de uma proposta da Linguística Aplicada Contemporânea, conforme definida por Moita Lopes

³⁸ A partir do segundo semestre de 2018, a Profa. Dra. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas passa a ser orientadora de minhas atividades acadêmicas, enquanto doutorando, devido à “descontinuidade” do PPGL – UCPel e a consequente migração do programa de doutorado para a UFPel. Com ela estabeleço experiências de leitura sobre entrevistas narrativas e sobre os construtos teóricos que permitem a elaboração de análises; voltando, assim, meu interesse para esta área dos estudos da linguagem. O objeto de atenção para o qual detive meu olhar durante esse processo de doutorado sempre foi o mesmo: a instituição do Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSul. No entanto, conforme foram estabelecidas alterações de orientadores, o projeto de pesquisa também sofreu movimentos de alteração, chegando a essa configuração atual, em que lanço mão de entrevistas narrativas para analisar os efeitos de sentido provocados pela instituição do NUGED no câmpus Pelotas do IFSul. As trocas anteriores de orientador/a foram determinadas pela configuração do número de orientandos por orientador, pela reorganização do quadro funcional de docentes da UCPel e, infelizmente, por falecimento do orientador.

(2006), quanto da perspectiva epistemológica construcionista (MOITA LOPES, 2002). Assim, nas ciências sociais, tomou-se por convenção chamar de virada narrativa a tendência de questionar o estatuto até então objetivo das descrições etnográficas de diferentes grupos sociais. Assumiu-se, então, a seguinte postura: i) o princípio de que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade; ii) o conhecimento produzido em campo é sempre produzido por um pesquisador (ator social). Esse pesquisador tem como ponto de partida suas próprias condições identitárias e contextuais; e, por isso, reconhece e observa seu objeto de uma determinada perspectiva, para uma construção datada sobre seu campo de pesquisa.

Não há mais espaço para um sentido universalmente válido para as experiências do mundo, pois os significados sociais encontram-se em construção ativa. Para Fabrício (2006), o mundo social se forma à medida em que é discutido e escrito, em uma relação de sentido construcionista. Fabrício (2006) está em consonância com Moita Lopes (2006), pois este pensa a Linguística Aplicada como um campo de estudos que se debruça sobre a linguagem e sua relação com a vida social, produzindo sua própria teoria, estando aberto a múltiplas influências, constituindo-se epistemologicamente como um projeto interdisciplinar na construção da vida social.

A virada performativa em um caminho austiniano (AUSTIN, 1990) contrapôs-se à tradição representacional, sobretudo na releitura feita por Butler (2018, 2018b). Construtos como performatividade, citabilidade, iterabilidade, vulnerabilidade e precariedade constituem orientações para a exploração de repetições e transformações e de uma epistemologia que eleja como objeto a impermanência caracterizada pelo provisório e pelo mutável. Para que isso aconteça, de acordo com Fabrício (2017), é preciso deslocar o foco de observação do campo das durabilidades, para o eixo do movimento.

Segundo Fabrício (2017), “esse eixo estaria nas margens, na região da indiferença e do indeterminado, não rendida à captura pela norma” (FABRÍCIO, 2017, p. 613). Para que ocorra essa descentralização, segundo a autora, é preciso (re)inventar procedimentos metodológicos, rever a conexão entre sujeito e objeto de pesquisa, assim como a relação com o processo de produção de

conhecimento. Fabrício (2017) propõe a necessidade de “emaranhar-se e afetar-se com e pelo objeto em construção” (FABRÍCIO, 2017, p. 613). Deve haver um compromisso do pesquisador com o objeto de análise no sentido de não apenas construir sua pesquisa a partir dele, mas de ser propositivo para sua manutenção, no caso específico desta tese, ser propositivo para a manutenção do NUGED – câmpus Pelotas.

4.1. Vozes sobre o NUGED

As vozes do NUGED serão compostas por três integrantes do núcleo que aceitaram participar dessa pesquisa; representando, assim, três atores sociais que constituem o IFSul: estudante, técnico administrativo e docente, em uma faixa etária entre dezoito e quarenta anos. As entrevistas-narrativas foram agendadas conforme a disponibilidades dos informantes. Quando questionados sobre a possibilidade de não terem seus nomes divulgados, não apresentaram preocupação sobre esse aspecto. Discutimos questões de visibilidade LGBTQ+, por isso “estar fora do armário” nesta pesquisa assume a importância da atitude política de existência e resistência. Conforme as sequências discursivas forem utilizadas, as pessoas entrevistadas serão devidamente apresentadas por suas próprias narrativas, sendo identificadas como Voz 1, Voz 2 e Voz 3.

A voz 1 representa uma estudante transgênero do Curso Técnico Integrado em Química; estabelecendo, assim, um lugar de fala muito específico a respeito de questões e vivências LGBTQ+ a partir de suas experiências no IFSul – câmpus Pelotas. A voz 2 pertence a uma servidora pública que atua como Técnica em Assuntos Educacionais, lotada em um setor específico do IFSul – câmpus Pelotas. A voz 3 é uma servidora pública que atua como professora do ensino básico, técnico e tecnológico, sendo uma bióloga licenciada e assumindo o espaço de fala de mulher lésbica.

Não houve questionamentos pontuais, durante as entrevistas, a respeito da identidade de gênero ou da orientação sexual das informantes por não ser foco desta pesquisa a história de vida específica de cada uma delas. No

entanto, tanto a voz 1 quanto a voz 3 colocam-se nas entrevistas a partir de lugares de fala LGBTQ+. Esses posicionamentos trazem grande legitimidade aos discursos sobre o NUGED, pois partem de experiências vivenciais e intimamente pessoais. Ao falar sobre o Núcleo de Gênero e Diversidade, as vozes 1 e 3 também trazem um pouco de si (ou muito de si). Ribeiro (2017) questiona quem pode falar, o que se pode falar em uma sociedade marcada como branca e patriarcal. A autora questiona se mulheres brancas, mulheres negras, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas e gays podem falar do mesmo modo que homens brancos cis heterossexuais. Nesta pesquisa, as vozes que interessam são LGBTQ+, e no “+” estão também as vozes que reconhecem as diferenças como legítimas.

4.2. O empréstimo das vozes: cordas vocais que amarram a metodologia

As entrevistas para esta pesquisa ocorreram no primeiro semestre de 2019, conforme a disponibilidade das pessoas entrevistadas. Sugeri às entrevistadas que escolhessem o melhor dia e horário em suas agendas de atividades, assim como o local onde gostariam de conversar. Fui ao encontro delas conforme combinamos, sempre dentro da disponibilidade de seus horários. O tempo que permaneci com as informantes girou em torno de uma hora e trinta minutos, mas as entrevistas gravadas têm cerca de menos de sessenta minutos. Durante esse tempo, mais uma vez expliquei-lhes individualmente os objetivos da pesquisa e a relevância da temática nos dias atuais, em que vivenciamos uma tentativa de silenciamento, por parte do Governo Federal, das questões relativas a gênero, diversidade sexual e expressão de gênero, o que conduz à fragilidade das políticas institucionais que estabelecem o NUGED no IFSUL.

A aceitação para a participação na pesquisa deu-se quando fiz o convite às informantes no final de 2018, em uma reunião do próprio Núcleo de Gênero e Diversidade do câmpus Pelotas. Para a obtenção das entrevistas, foi utilizado um minigravador com microfone de lapela a fim de captar o áudio de forma mais precisa. No entanto, uma das entrevistas precisou ser refeita, devido a barulhos externos que interferiram na captação do som. As entrevistas foram

agendadas algumas vezes, devido a necessidades que surgiam e implicavam a atenção das colaboradoras como reuniões de área, de coordenação ou agenda estudantil. A primeira entrevista³⁹ aconteceu em um café, próximo ao Campus II da UFPel. A segunda e a terceira ocorreram na sala dos núcleos do IFSul – câmpus Pelotas. Antes da entrevista, os objetivos da pesquisa foram mais uma vez explicitados, e um termo de consentimento⁴⁰, no qual é garantido o sigilo da identidade de qualquer informante foi apresentado para que, após lido, fosse assinado pela pessoa que cederia a entrevista. É importante salientar que esta pesquisa está vinculada a um projeto maior, que foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao comitê de ética da UFPel.

Por ter como objetivos investigar/compreender os efeitos de sentido produzidos pelo NUGED no câmpus – Pelotas, o enfoque metodológico é uma abordagem qualitativa de pesquisa. Como instrumento metodológico, é utilizada a entrevista narrativa, uma vez que se entende que esse recurso seja o mais adequado para a compreensão do discurso, não só para tornar público o que pensam e sentem as colaboradoras em relação à experiência com o núcleo, mas também é uma forma de difundir o conhecimento produzido no cotidiano educativo, considerando o espaço onde o NUGED está inserido.

O uso de narrativas como estratégia de investigação, para essa pesquisa, deve-se ao fato de ter como intenção a sistematização das experiências vividas pelas informantes no contexto do IFSul – câmpus Pelotas. Por intermédio das informações concedidas por estes sujeitos de pesquisa, relacionar-se-á os conhecimentos sobre o que os atores sociais sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido a respeito do NUGED como elemento institucional, ou seja, os efeitos de sentido que forjam o NUGED. Com isso, essas buscas identificam os conhecimentos utilizados no desenvolvimento de práticas pedagógicas (in)formais e a forma como se dá a construção desses conhecimentos. Esse tipo de pesquisa oportuniza ao

³⁹ A primeira entrevista teve que ser refeita devido a ruídos que interferiram na gravação, assim a voz 1 será assumida pela segunda informante, a voz 2, pela terceira, e a voz 3 pela informante cuja entrevista foi refeita. A segunda entrevista concedida por esta informante ocorreu, à noite, em um bar no Mercado Central de Pelotas, em 13 de agosto de 2019, após ato político, em nível nacional, em defesa da educação e da previdência.

⁴⁰ O modelo de termo de consentimento livre e esclarecido utilizado nesta pesquisa encontra-se no anexo 01.

pesquisador a compreensão do processo de formação vivenciado pelo sujeito informante.

Tendo Bauer e Gaskell (2002) e Santos (2018) como referência, é possível afirmar que a entrevista narrativa ultrapassa o esquema “pergunta-resposta”. A entrevista narrativa é considerada um procedimento do tipo qualitativo, pois é entendida como uma entrevista não estruturada, com tipos específicos de comunicação – linguagem espontânea –, o que possibilita a ação de contar e escutar histórias para se alcançar os objetivos desejados na pesquisa. Assim, entende-se que a entrevista narrativa é um excelente recurso metodológico, que permite a ressignificação da trajetória do NUGED – câmpus Pelotas, uma vez que as informantes revivem suas trajetórias, suas experiências, seus valores, suas concepções e os saberes que permeiam suas práticas dentro do núcleo, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas à medida que fatos passados são trazidos para o presente, a fim de serem reinterpretadas, favorecendo o processo formativo realizado a partir da reflexividade sobre a instituição do NUGED e sobre os efeitos de sentido que ele gera no espaço institucional.

A entrevista narrativa contribuiu substancialmente para esta investigação, pois oportuniza o trabalho com a dimensão subjetiva das informantes, instigando-as a exporem suas histórias de vida junto ao NUGED, o que favorece a expressão de angústias, situações conflituosas, assim como a construção de aprendizagens sobre os conteúdos de gênero, diversidade sexual e expressão de gênero. Ao falar sobre o NUGED, as informantes também estão falando algo sobre elas, sobre as trajetórias pessoais que as conduziram à participação no núcleo, assim como à participação nesta pesquisa. Para Butler (2015b), “o ‘eu’ é narrado, mas também posto e articulado no contexto da cena de interpretação” (BUTLER, 2015b, p. 71). Ao falar sobre o núcleo também estão falando sobre si, pois integram e constituem o NUGED, em suas ações e práticas.

Para fins da análise, em um primeiro momento, realiza-se a transcrição integral de todas as entrevistas, utilizando a significação de símbolos para transcrição apontados por Bastos (2013): pausas não medidas ... ;

micropausas (.); prolongamento vogal de uma palavra :: ou ::: ; ↑ ↓ elevação ou diminuição da tonalidade da voz; sublinhar - destacar ênfase; MAIÚSCULO para ênfase mais acentuada; >acelerações<; <desacelerações>; °palavras ditas em voz baixas°; hh para risos ou aspirações audíveis; “fala relatada”.

No segundo momento, faz-se a exploração dos dados a partir de leitura em profundidade dos mesmos, organizando-os, em seguida, por agrupamento de respostas significativas, formando eixos temáticos que vão ao encontro dos construtos de análise, para que, no terceiro momento, a partir das pistas encontradas, sejam realizadas as análises em relação às pistas encontradas para a fundamentação das interpretações segundo o aporte teórico estudado. A partir dos estudos de Bamberg (2002), é possível explorar a noção de posicionamento para analisar as entrevistas narrativas que compõem essa pesquisa, sendo o posicionamento compreendido como algo construído nas interações sociais. Freitas (2017), em consonância com Bamberg (2002), trabalha com a noção de posicionamento tendo a pessoa como um agente capaz de posicionar-se em uma interação a fim de construir um sentido do eu. Essa interação ocorre espontaneamente e de uma forma mais ou menos consciente.

Outros construtos teórico-analíticos tornam-se instrumentos extremamente válidos na análise de performances narrativas. Wortham (2001) propõe como ferramentas analíticas: i) referência e predicação; ii) descritores metapragmáticos; iii) citação; iv) indexicais avaliativos e v) modalização epistêmica, as quais podem ser usadas por narradores na indexação de vozes e na posição deles próprios em relação a essas vozes. A referência dá-se pela fala na apreensão das coisas relativas ao mundo, enquanto a predicação é a caracterização do que é escolhido pela referência. Os descritores metapragmáticos articulam, para o narrador, os verbos do dizer em caracterizações metapragmáticas dos eventos da fala, em que pode avaliar ações e personagens. A citação representa um evento de fala e estabelece a relação entre orador, o verbo metapragmático e a elocução citada. Os indexicais avaliativos orientam na identificação de posicionamentos e de determinados grupos sociais que sigam um padrão linguístico, assim como posiciona o narrador em relação a eles. A modalização epistêmica, o *status*

epistêmico da narração e os eventos narrados caracterizam como o narrador se localiza no próprio evento narrado e seu posicionamento de confiabilidade em relação a ele.

5. Vozes sobre o NUGED: efeitos de sentido marcados nas entrevistas.

A partir da metodologia apresentada no capítulo anterior, seguirão as análises das três entrevistas seguindo a sequência voz 1, voz 2 e voz 3. As entrevistas assumem essa ordem de acordo com a disponibilidade que as vozes informantes dispuseram para conceder efetivamente as entrevistas. Na sequência, apresento as vozes que compõem este estudo: a voz 1 pertence a uma estudante transgênero não-binária do ensino médio integrado, apresenta-se como “um corpo no mundo”, sem certezas sobre seu corpo e sobre o mundo onde seu corpo se encontra – essas incertezas constituem questões políticas LGBTQ+ –, tem 18 anos; a voz 2 é uma Técnica em Assuntos Educacionais e atua no curso de Design, apresenta-se como uma pessoa “bem feliz” e desenvolve atividades em questões de gênero, sexualidade e feminismo e diz-se apaixonada por seu trabalho; tem 35 anos; a voz 3 apresenta-se como mulher homossexual, professora, bióloga licenciada, ciclista, posiciona-se politicamente à esquerda, tem 42 anos. Essas três vozes constituem-se como informantes dessa pesquisa e representantes da comunidade escolar do IFSul câmpus Pelotas.

5.1. A voz 1: a estudante transgênero não-binária

A entrevista com a voz 1⁴¹ ocorreu no final da manhã de 26/03/2019, na sala do NAAF do IFSul – câmpus Pelotas, conforme havíamos combinado. A seguir, algumas sequências discursivas serão destacadas para fins de análise e percepção de sentidos discursivos marcados por pistas linguísticas.

A sequência discursiva abaixo é a resposta ao questionamento “quem é a voz 1?” para o qual havia a expectativa da apresentação de posicionamentos assumidos pela pessoa entrevistada.

⁴¹ A entrevista com a voz 1 corresponde ao Anexo B.

Voz1	<p>5 Quem é a ↑voz 1? Ui Pergunta difícil (.) Puxa (.) então voz 1 (.) é (.)</p> <p>6 um corpo no mundo ... que (.) não tem certeza que mundo é esse (.) e não tem</p> <p>7 certeza que corpo é esse/ tem todas as certezas de quem este corpo não é (.)</p> <p>8 porém não tenho certeza nenhuma de quem esse corpo é/ porém segue sendo</p> <p>9 este corpo que é ... e:: que:: vai ... desvendando esse mundo e procurando as</p> <p>10 melhores maneiras ... de:: fazer esse mundo <u>tremar</u> para enxergar que esse</p> <p>11 corpo existe está aqui ... é isso aí (.) pessoa não-binária rótulo por uma questão</p> <p>12 política de permanência no ambiente transfóbico então levanta o rótulo de</p> <p>13 pessoa não binária ... e:: sempre (.) engajado (.) com a minha luta e os meus</p> <p>14 estudos que na verdade são apenas um reflexo da minha vida (.)</p>
------	---

O uso do artigo feminino, em minha interpelação, dá-se pelo fato de, em momentos anteriores, a pessoa entrevistada ter se apresentado como uma aluna transgênero. A pergunta tem a intenção de provocar um discurso sobre posicionamento da voz 1. Mas em sua enunciação sobre a questão “quem é a voz 1?”, ocorre um discurso quase sem marcas de posicionamento de gênero masculino ou feminino, o que estabelece mais uma marca de posicionamento de gênero.

Apenas nas linhas 5 e 13 houve a utilização de marcadores de gênero, respectivamente um determinante feminino “a” – artigo – e um adjetivo no masculino “engajado”; estabelecendo, assim, uma predicação e uma referência a si. Ao predicar-se como “engajado”, a voz 1 evidencia adesão e comprometimento com a agenda do NUGED. Essa autopercepção conduz ao empenho em atuar em causas específicas, no âmbito escolar, em direção do respeito e da dignidade das diferenças.

A voz 1 apresentou-se como pessoa “não-binária” (l.11), expressando um posicionamento político de enfrentamento ao ambiente que classifica como

⁴² As sequências discursivas serão retiradas das entrevistas que se encontram como anexos desta pesquisa. O extrato terá a indicação, à esquerda, do número da linha correspondente à transcrição da entrevista e será apresentado em caixas.

“transfóbico”(l. 12) e também afirma ser este um rótulo necessário. Essas predicções, “não-binária” (l. 11) e “transfóbico” (l. 12), colocam-se em um campo de batalha representado pelo espaço escolar, por isso tomo o NUGED como uma trincheira e como um oásis. A trincheira serve como um espaço de proteção na batalha de discursos que circulam na sociedade e no ambiente escolar como reflexo social, os quais interditam e criminalizam discursos sobre a pauta de gênero e diferenças, amparados pelo abominável projeto “Escola sem partido” e pelo proselitismo conservador religioso. Essa metáfora belicosa é a representação da emergência da resistência do NUGED. O oásis é a representação de um espaço em que todas as existências são consideradas harmônicas e legítimas, onde não há a tensão da violência simbólica ou a LGBTfobia.

A voz 1 predica-se como não-binária: o termo não-binário refere-se às pessoas que não se percebem como pertencentes a um gênero exclusivamente; compreende-se, então, que sua identidade de gênero e expressão de gênero não são limitadas ao masculino e ao feminino. Também chamadas de *genderqueer*, as pessoas que se consideram não-binárias podem não se reconhecer na identidade de gênero de homem ou mulher – ausência de gênero – ou podem se caracterizar como uma mistura entre os dois. Ou seja, apesar de possuir os órgãos genitais de determinado sexo, não se reconhecem totalmente nesse gênero. O cabelo colorido em tons de verde, as unhas compridas e pintadas de uma cor escura contrastam com os fios de barba que despontam no rosto e corroboram com a expressão de gênero performada pela voz 1 como pessoa não-binária, no entendimento deste gesto de análise. O corpo torna-se, desse modo, um ato político, um discurso pelas diferenças e um discurso pela legitimidade de pertencimento ao espaço escolar.

Nas linhas 6, 7, 8, 9, 10 e 11, a voz 1 marca seu posicionamento por intermédio do “corpo”, sua materialidade de existência no espaço. O corpo assume, na enunciação, a forma de referência. Um corpo que não se enquadra nos padrões pré-determinados, conforme o extrato “um corpo no mundo ... que (.) não tem certeza que mundo é esse (.) e não tem certeza que corpo é esse/ tem todas as certezas de quem este corpo não é (.) porém não tenho certeza

nenhuma de quem esse corpo é/ porém segue sendo este corpo que é ... e:: que:: vai ... desvendando esse mundo e procurando as melhores maneiras ... de:: fazer esse mundo tremar para enxergar que esse corpo existe está aqui ... é isso aí (.) pessoa não binária rótulo por uma questão”.

O corpo anda pelos corredores da escola, o corpo assiste às aulas, o corpo interage com outros corpos. Metaforicamente tomo o corpo como a parte que representa o todo: a voz 1. Essa fragmentação é estratégica para os fins deste trabalho, pois, em uma sociedade onde tudo e todos devem estar ordenados, conforme Bauman (1999), as pessoas que fogem à ordem desafiam as relações de poder instauradas e naturalizadas. Ao afirmar sua intenção de “fazer esse mundo tremar”, linha 10, entende-se a necessidade de desestabilizar as convenções binárias e heterocentradas para que seu corpo não-binário saia da invisibilidade. Essa é uma invisibilidade política em relação às identidades e expressões de gênero distantes da heteronormatividade. Essa invisibilidade paradoxalmente não lhe apaga do espaço, pois seu corpo não-binário é constantemente olhado e inquirido. Seu corpo constitui um outro discurso que afronta e desestabiliza o discurso heterocentrado, assim como questiona a arquitetura da escola.

Uma escola construída e planejada para receber corpos binários, cis-heteronormativos, não está pronta para receber corpos com outra configuração, corpos que ocupem seus corredores, salas de aula, pátios, ginásios e suas calçadas. Referir-se à arquitetura é tratar de acessibilidade física e, por extensão, política e emocional. Vestiários e banheiros são planejados por marcadores de sexo biológico sem levar em consideração as pessoas cuja identidade de gênero não é nem inteiramente masculina nem inteiramente feminina, assim como não dá conta das pessoas transgênero. Há que se entender o que existe de dor e de constrangimento na determinação social da busca pela ordem, pelo anseio de integrar-se à ordem escolar marcadamente sexista e binária.

O verbo “tremar”, na linha 11, atua como descritor metapragmático, uma caracterização metapragmática de um evento da fala empregado com um possível sentido entre o desejo e a promessa. Fazer tremar a instituição e suas

coordenadorias, fazer tremer a (in)compreensão a respeito da não-bianariedade é forçar o olhar e o reconhecimento de vidas que andam pelos corredores da escola e têm a experiência cotidiana da invisibilidade, da inexistência e do desrespeito aos direitos individuais e coletivos. O efeito de instabilidade referido pelo emprego desse verbo visa à necessária e constante revisão de paradigmas escolares pautados por um plano de desenvolvimento institucional, por uma organização didática e por uma construção atitudinal que caminhe em direção ao respeito às diferenças.

Em nossa conversa, como a voz 1 se auto referencia e predica como “corpo”, lanço o seguinte questionamento:

André	17 Como é que (.) é:: como é que essa pessoa que tu define (.) né 18 consegue estabelecer nesse espaço escolar que trabalha com:: o nível básico 19 até o nível superior e pós como é que hã:: essa pessoa esse corpo é recebido 20 nesse espaço?
-------	--

A voz 1 volta a fazer referência sobre si e a predicar-se, na linha 22, como “pessoa meio cameleoa” para estar presente no espaço da sala de aula.

Sequência discursiva 2

Voz1	21 Como é que esse corpo é recebido nesse espaço? então eu sou uma 22 pessoa:: meio camaleoa assim eu consigo me ↑disfarçar em certos espaços (.) 23 <porém ao mesmo tempo que eu me disfarço eu consigo fazer com que a 24 minha presença seja notada> então eu consigo me <u>infiltrar</u> em determinados 25 espaços como por exemplo a sala de aula [...]
------	---

Ao referir-se ao “espaço sala de aula”, a voz 1 reforça a ideia de inadequação do corpo ao espaço, representado pelo descritor metapragmático “infiltrar-se”, para caracterizar um espaço naturalizado como cis-heteronormativo, representado pela sala de aula, reforçando também a ideia do não pertencimento, infiltrar-se como uma prática de sobrevivência, de busca por um lugar nesse espaço para o qual é necessária uma estratégia de entrada

e permanência. Marie-Hélène Bourcier, no prefácio de *Manifesto Contrassexual*, de Paul Beatriz Preciado, afirma “o corpo como espaço de construção biopolítica, como lugar de opressão, mas também como centro de resistência” (BOURCIER, 2014 p.13).

Ao mesmo tempo em que a voz 1 tem seu corpo oprimido por um currículo oculto sexista e heteronormativo, faz uso do corpo e da performance deste como um status de resistência. Para Preciado (2014), o corpo constitui-se como “um texto socialmente construído, um arquivo orgânico da história da humanidade como história da produção-reprodução sexual na qual certos códigos se naturalizam, outros ficam elípticos e outros são sistematicamente eliminados ou riscados” (PRECIADO, 2014, p. 26). A voz 1, com a “estratégia do infiltramento”, faz-se presente em um espaço para o qual não deveria ser necessária tática alguma para o estabelecimento da entrada ou da permanência. No entanto, o corpo da voz 1, enquanto arquivo orgânico, no entendimento de Preciado (2014), é conduzido sistematicamente por um discurso hegemônico heterocentrado à invisibilidade, à presença ausente de direitos e de reconhecimento.

Na articulação entre a predicação “camaleoa” (l. 22) e os descritores metapragmáticos “disfarçar” (l. 22) e “infiltrar” (l. 24) centram-se as questões sobre a invisibilidade a que a voz 1 está submetida, ocorrendo uma caracterização metapragmática não marcada exatamente por um evento da fala, mas constituída por um evento de invisibilidade que valora a configuração heterossexual como princípio de vida. Isso ocorre não somente por intermédio dos conhecimentos que ganham status de currículo, mas através do silenciamento de expressões culturais não hegemônicas. A omissão discursiva que acompanha a constituição das expressões LGBTQ+ exerce efeitos reguladores.

Não apenas o que é “dito”, mas o “não dito” sobre essas sexualidades incide no processo de construção de subjetividades. A invisibilidade discursiva que cerca as lesbianidades, as homossexualidades, as transgeneridades e as diferenças sugere que a heterossexualidade é a única forma de vivência sexual aceitável, ficando os jovens, com vivências não-heterocentradas, alheios a

compreender o seu desejo como possível, alheios ao pertencimento ao espaço escolar, sendo ilegítimos em seus desejos, em suas práticas, em suas vivências, em seus corpos. Na sequência discursiva abaixo, a voz 1 relata a experiência de sair do silêncio e fazer-se presente discursivamente no espaço escolar.

Sequência discursiva 3

Voz1	<p>27 então em sala de</p> <p>28 aula o meu braço é um ↓pouco mais curto↓ nesse espaço o braço ele ↑acaba (.)</p> <p>29 pegando a extensão de outros braços que vão junto comigo então consigo ter</p> <p>30 um alcance <↑maior como por exemplo fazer um grande evento fazer uma roda</p> <p>31 de conversa↑> e:: impressionantemente eu sou escutado por uma grande</p> <p>32 diversidade de alunos e às vezes <u>professores</u> ou servidores e consegui <u>fazer</u> a</p> <p>33 presença desse corpo nesse espaço é um corpo estranho é sempre a presença</p> <p>34 de um corpo estranho então corredores:: os espaços em que eu estou presente</p> <p>35 ↑é:: causa um estranhamento então eu sempre consigo sentir olhares do tipo</p> <p>36 “que que é isso?”</p>
------	--

Nas linhas 27 e 28, ainda abordando sua atuação em sala de aula em relação à existência e resistência referentes a questões LGBTQ+, a voz 1 vale-se de um indexical avaliativo caracterizando metaforicamente seus braços: “então em sala de aula o meu braço é um ↓pouco mais curto↓”. O braço mais curto retrata a sua possibilidade de ação a respeito do entendimento dos demais atores sociais do espaço sala de aula sobre as questões das diferenças em relação às identidades de gênero e às expressões de gênero como o corpo que se deforma/conforma para adaptar-se às necessidades de regulação heterocentradas impostas socialmente pelo lugar. A voz que nesse momento da entrevista baixa seu tom: “↓pouco mais curto↓”, também traz um sintoma para o corpo LGBTQ+ que não deve ser escutado no espaço escolar e deve ter gestos contidos.

A pauta LGBTQ+ é pensada e pouco aceita socialmente voltada a indivíduos adultos, ela não traz em sua agenda questões específicas voltadas para os adolescentes e para as crianças que também podem pertencer ao grupo por identificação, por identidade de gênero, expressão de gênero e orientação sexual. Se uma jovem transexual que busca conhecer as questões políticas de sua condição de identidade e expressão de gênero é constrangida ao processo de invisibilidade política no espaço escolar, o que se pode esperar para uma criança nas mesmas condições? Não tenho por objetivo responder a essa questão, mas é indispensável refletir sobre essa perspectiva.

Nas linhas 28 e 29, a voz 1 faz referências à importância do NUGED enquanto espaço coletivo de ação: “nesse espaço o braço ele ↑acaba (.) pegando a extensão de outros braços que vão junto comigo”. Ao enunciar “nesse espaço”, a voz 1 faz gestos com as mãos e olha em seu entorno como que apresentando a sala dos núcleos. É possível depreender que o espaço de referência é a sala dos núcleos de ações inclusivas, é a sala que dá guarida ao NUGED – câmpus Pelotas, onde se pretende ter o estabelecimento de ações coletivas e o compartilhamento de posicionamentos a respeito da diferença e da pluralidade que envolve o espaço escolar. Esses braços que funcionam como extensão são os mesmos braços que acolhem, abraçam, carregam os móveis e o tapete da sala do NAAF para montar ações em outros espaços da escola. E o resultado dessa ação coletiva é reconhecido pela voz 1 como uma grande roda de conversa, em um período em que as pessoas pouco se escutam e pouco compartilham momentos presenciais. A construção política e metafórica desses braços que assumem a forma de extensores que a voz 1 narra, representa a possibilidade da ação concreta do NUGED no IFSul – câmpus Pelotas.

A voz 1 fica impressionada pela abrangência de sua ação entre os pares acadêmicos, mas destaca que “às vezes” (l. 32) também é escutada por professores e servidores, é possível que essas categorias⁴³ sejam mais marcadas como resistentes a escutar questões que dizem respeito à

⁴³ Faço essa hipótese à resistência de professores e demais servidores em relação à discussão de temática LGBTQ+, baseado na experiência pessoal de participar de núcleos de gênero e diversidade que promoviam eventos na escola, reunindo grupos de estudantes, mas sem a participação de demais colegas servidores.

diversidade e à diferença. A voz 1 volta a posicionar-se como corpo, predicando-se como “um corpo estranho”, o que conduz o fio do discurso à obra *Um Corpo Estranho*, de Guacira Louro (2008), em que a autora apresenta ensaios sobre sexualidade e Teoria *queer*. Esse corpo considerado estranho traz à visibilidade uma materialidade discursiva que não representa o ideal regulatório da heterossexualidade e que questiona as relações de poder.

O poder encontra-se por toda parte. O poder não é só do Estado ou da soberania. O poder são as ações sobre as ações e deve ser entendido como uma relação flutuante, não está numa instituição nem em ninguém. Butler (2018b) discute o significado de reivindicar direitos quando não se tem nenhum e afirma que isso “significa reivindicar o próprio poder que é negado a fim de expor e lutar contra essa negação” (BUTLER, 2018b, p. 64). A heteronormatividade (re)produz e regula o poder como um efeito do patriarcado, estando imbricados um no outro e alterando suas posições constantemente de causa e efeito. As sexualidades que não são heterocentradas por suas existências e por suas ações políticas questionam e desautorizam o poder da heteronormatividade e do patriarcado.

Nas linhas de 34 a 36, a voz 1 relata o estranhamento que julga, colocando seu corpo em um lugar abjeto: “os espaços em que eu estou presente ↑é:: causa um estranhamento então eu sempre consigo sentir olhares do tipo ‘que que é isso?’”. A voz 1 faz uma citação de um discurso que não tem como referência uma enunciação específica, mas é a citação de um discurso a que cotidianamente está exposta e que tenta deslegitimar sua existência. Esse é um exemplo de discurso que coloca a voz 1 no lugar do Outro, do diferente, do não padrão, do ameaçador. É um discurso que reifica, que retira da voz 1 a condição de pessoa, mas que também produz um efeito desestabilizador para quem observa o corpo, a expressão de gênero e sua contingente performance.

A voz 1 ressignifica o estranhamento e compreende-o como ação positiva em sua prática, como se evidencia no extrato abaixo.

Sequência discursiva 4

Voz1	38 “Como assim? O que é essa coisa berrante?” né e esse estranhamento
------	---

	<p>39 é uma coisa que eu gosto uma coisa que eu ↑<u>busco</u> causar eu gosto de causar</p> <p>40 estranhamento mesmo porque até a minha simples presença eu posso não tá</p> <p>41 fazendo nada tô ali sentado esperando um ônibus na parada de ônibus e a</p> <p>42 minha presença naquela parada de ônibus já causou estranhamento nas</p> <p>43 pessoas na volta e eu <u>gosto</u> de causa estranhamento (.) porque esse</p> <p>44 estranhamento ele provoca alguma coisa para bem e para mal e é isso aí pode</p> <p>45 ser usado para impulsionar certas coisas e impulsionar certas (.) evoluções</p> <p>46 digamos assim então [...]</p>
--	---

Nas linha 36 e 38, a voz 1 utiliza-se da ventriloquia⁴⁴ para dar voz a um discurso de preconceito e intolerância, respectivamente “que que é isso?” e “Como assim? O que é essa coisa berrante?”. Há traços de reificação em “isso” e “essa coisa”, esse tipo de discurso intenta desqualificar a voz 1 como humana, estabelecendo o foco na representatividade dissidente de seu corpo.

Na linha 38, a voz utiliza-se da voz do outro para predicar a si no segmento “essa coisa berrante”. Ao predicar-se como “berrante”, é possível entender como o efeito de chamar atenção, fazer-se notar, pelo distanciamento da heterossexualidade compulsória, não obedecendo à ordem social/sexual naturalizada como única forma normal de vivência da sexualidade. A citação que a voz 1 faz, nas linhas 36 e 38, não possui um orador específico, não é representativa em relação à voz de alguém reconhecível, no entanto essa citação vai ao encontro de um discurso sustentado pelo preconceito e pela discriminação e pode estar na memória discursiva da voz 1, na memória de uma situação experimentada nos corredores, nas salas de aula e no espaço exterior à escola. Para Wortham (2001), a narrativa pode tomar por base, às vezes, dicas normativas e constituir posicionamentos interacionais previsíveis, por isso “os interpretadores precisam sempre ser sensíveis ao contexto relevante e às dicas não normativas, uma vez que essas com frequência são

⁴⁴ Bakhtin usa o termo *ventriloquia* para fazer a descrição do processo de posicionar-se pela justaposição e do falar pela voz dos outros, o que possibilita aos narradores a capacidade de estabelecer posições para si mesmos.

importantes para a sinalização do posicionamento interacional realizado através da narração” (WORTHAM, 2001, p 66).

Ao predicar-se pelo olhar das pessoas que a percebem como “berrante”, a voz 1 produz efeitos que podem ser salientados entre os sinônimos dessa expressão: berrador, chamativo, extravagante, vistoso. Berrador, que ou aquele que berra, que impõe um tom muito elevado de voz aos seus ouvintes, mas essa não é a condição da voz 1, com um quê de invisibilidade política da sua condição não-binária. Ela narra um fato cotidiano, nas linhas 40 e 41, “eu posso não tá fazendo nada tô ali sentado esperando um ônibus”, em que “estar fazendo nada” e “estar na parada de ônibus” funcionam como descritores metapragmáticos nos quais seu corpo-discurso representa os efeitos de um evento de fala. No entanto, seu corpo e sua performance são a representação do outro, do fora da normalidade, daquela pessoa que representa uma ameaça à solidez do espaço que tem por hábito reproduzir condições de heteronormatividade como algo adequado.

O ambiente escolar reproduz as condições narradas pela voz 1, nas linhas 42 e 43, referentes à experiência da parada de ônibus “minha presença naquela parada de ônibus já causou estranhamento nas pessoas”. É esse estranhamento que produz paradoxalmente o grito silencioso, sem imagem acústica, mas provocador de sentidos que não (re)produzem a experiência corpórea de quem observa, e sim a experiência corpórea de conforto vivida pela voz 1. O conforto a que me refiro se encontra no gesto corporal cotidiano de propriocepção como capacidade que o próprio corpo tem de avaliar em que posição se encontra a fim de manter o perfeito equilíbrio ou procurar o melhor caminho para aproximar-se dele. E também o conforto de sentir-se presente no mundo pela aceitação de sua identidade e expressão de gênero como legítimas, não passíveis de julgamento ou punição. Essa vivência vai à contramão da maioria das pessoas que atuam na escola, por desconhecerem inteiramente o que vem a ser uma pessoa transgênera. Conforme Lans (2017), “para todos os efeitos, o aluno transgênero é apenas um aluno homossexual que insiste em usar roupas do gênero oposto” (LANS, 2017, p. 247).

A dificuldade em reconhecer o caminho saudável da perspectiva das diferenças encontra um limitador no reconhecimento do mundo binário, ou isto ou aquilo, configurando a diferença como sendo unicamente a possibilidade de exclusão. Valorar as diferenças, na perspectiva *queer*, é um desafio para a escola configurada em um modelo que se estabeleceu tendo a diferença excludente como termo regulador. Louro (2010) faz esta crítica à escola como produtora da diferença:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2010, p. 57)

Nessa perspectiva, a escola foi, inicialmente, concebida para fazer o acolhimento a alguns – mas não a todos. No entanto, as mudanças sociais sendo aliadas de um processo político pedagógico de amadurecimento permitiram que grupos minoritários politicamente requisitassem à escola o que lhes havia sido negado. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição, tanto com uma atuação centrípeta quanto centrífuga. Essas forças que atuam a fim de provocar mudanças no ambiente escolar podem ser reconhecidas nos movimentos sociais externos a esse espaço, mas que reverberam sua atuação em atores escolares, representando a atuação de forças externas e internas capazes de provocar mudanças sociais.

As mudanças ocorrem por um processo lento e encontram barreiras no jogo de poder que perpassa instituições e seus respectivos discursos de manutenção de um *status quo* que atua em favor dessas. Contudo o poder é instável e os discursos podem ser ressignificados. O “estranhamento” causado pela presença da voz 1 na parada de ônibus produz esse efeito de ressignificação, a materialidade de seu corpo apresenta um discurso de existência mesmo que para outras pessoas essa mesma materialidade possa evocar um discurso de preconceito, de exclusão. A voz 1 relata, também como forma de estranhamento vivenciado, a experiência de pintar seu cabelo de rosa e perceber o impacto provocado, resultando um processo de “incomodar”.

Sequência discursiva 5

Voz1	<p>65 foi um 66 processo tanto de (.) me transformar em alguém que incomoda como também 67 pode me transformar em alguém que aceita estar incomodando e que entende 68 a dimensão desse incômodo né/ ↓Foi tudo um processo assim porque já me 69 incomodou em vários sentidos↓ mas eu incomodava já incomodava ↑de outros 70 modos mas aí eu usava a minha voz para incomodar eu (.) pegava o espaço 71 onde podia falar e aí eu falava o que eu tinha para falar (.) eu sempre tive muita 72 coisa para falar né porque a presença de um corpo <u>trans</u> em algum lugar e 73 principalmente a ↑voz↑ de um corpo trans carrega muita coisa para falar que as 74 pessoas não escutam né eu tenho eu tenho essa consciência de que na 75 maioria das vezes que eu falo alguma coisa quem está ouvindo ↑nunca ouviu 76 falar daquilo (.) então já carre::go tudo precisa ser carregado que eu gosto de 77 trabalhar numa perspectiva de:: leva um soco eu acho que levar um soco leva 78 uma porrada na cara que é muito construtiva então eu sempre fui muito nessa 79 dimensão e aí eu <comecei a usar além da minha voz meu próprio corpo para 80 fazer isso></p>
------	---

É possível aproximar “incomodar” dos descritores metapragmáticos, mesmo que não pertença à categoria dos verbos do dizer, mesmo que não seja a caracterização metapragmática de um evento da fala. É de suma importância entender que manifestações de preconceito e discriminação muitas vezes não estão no campo interacional, assim como não ocorrem explicitamente pelo diálogo, mas por situações e atitudes que são representativas de posicionamentos discursivos em relação a vivências LGBTQ+. Esse espriamento do sentido dos verbos do dizer para “incomodar” faz-se necessário para validar a perturbação desencadeada pelo discurso-corpo, que pode ser representativo de falas e posicionamentos.

Ao posicionar-se na condição de quem “incomoda”, nas linhas 66, 67 e 68: “me transformar em alguém que incomoda como também pode me transformar em alguém que aceita estar incomodando e que entende a dimensão desse incômodo né”, a voz 1 dimensiona essa ação como uma forma de desestabilizar a heteronormatividade em um nível de prática política, pois entender a dimensão provocada por esse “incômodo” na escola é perceber o quão distante está do lugar de privilégio heterocentrado considerado naturalizado.

Na linha 70, a origem de incômodo ao privilégio heterocentrado desloca-se da materialidade do corpo para a voz, para o discurso entendido como interação, como enunciação. A voz 1 incomoda, sua voz perturba o privilégio e a naturalização provocados pela heteronormatividade. Nas linhas 72 e 73, a voz 1 posiciona o corpo e a voz trans no lugar de quem tem a necessidade de ser escutado: “a presença de um corpo trans em algum lugar e principalmente a ↑voz↑ de um corpo trans carrega muita coisa para falar”. Desse excerto destaco: “a voz de um corpo trans **carrega**”, nesse descritor metapragmático em negrito (destaque meu) percebo, em um gesto de análise, um quê de peso sobre os ombros, de responsabilidade assumida em nome de grupo, de representatividade trans (LGBTQ+).

Na linha 75, o uso do descritor metapragmático, *verba dicendi*, “na maioria das vezes que eu **falo**” (destaque meu), coloca o discurso da voz na posição de *advocacy*, como uma caracterização metapragmática de um evento da fala. Essa situação de discurso em *advocacy* ocorre na esfera do microcosmo orientando uma microrrevolução, que tenta atingir a quem escuta a voz 1. Nas linhas 75 e 76, a voz posiciona quem a ouve na condição de quem nunca ouviu falar sobre temáticas LGBTQ+. Esse “desconhecimento” coloca as questões LGBTQ+ em um lugar de interdição e silêncio para esses ouvintes, mesmo que as diversas mídias da atualidade abordem esse tema. A voz 1 encontra-se, para essas pessoas, na condição de outro, do diferente, no espectro do binarismo heterocentrado.

Há, nas linhas 77 e 78, um indexical avaliativo da voz 1 que conduz sua ação a uma condição combativa e enérgica caracterizada por “soco e porrada”.

Não há, pois, representação de violência física ou simbólica na ação discursiva da voz 1, mas a necessidade de marcar energicamente, por seu discurso-voz e por seu discurso-corpo, questões que implicam a (re)existência LGBTQ+. É extremamente significativo o fato de que discutir e retirar do silêncio questões LGBTQ+ ainda estabeleçam um impacto tão abalador ao privilégio experimentado pela heterossexualidade. Essa situação é um marcador da realidade de emergência de um debate saudável no espaço escolar sobre vivências e corpos estabelecidos como dissidentes pela heteronormatividade.

No desenrolar da entrevista, o tema “cabelo rosa” ganha outros nuances, em relação ao espaço em que se insere. Mas é imprescindível atentar ao fato de que estou tratando de gente, de pessoa, mesmo que para fins de construção de análise ocorra referência à voz 1 e ao corpo da voz 1. A voz 1 é gente/pessoa que deve ser pensada e respeitada em sua integridade. Seu cabelo rosa provocou reações em seu entorno, que não são descritas por enunciados proferidos pelas pessoas que a observaram, mas foram atitudes de julgamento estabelecidas pelo olhar, no entendimento da voz 1. Entre as linhas 105 e 108, a voz 1 narra “o julgamento dos olhares”:

Sequência discursiva 6

Voz1	105 sempre gerou reações olhares 106 olhares de desaprovação olhares de nojo olhares de repulsa olhares tipo meu 107 Deus que <u>incrível</u> pessoas parando para conversar comigo em função disso 108 mas sempre algum tipo de reação
------	--

Os olhares de desaprovação, nojo e repulsa cabem como indexicais avaliativos que colocam esses observadores em um grupo pautado pela heteronormatividade que se sente à vontade o suficiente para fazer um juízo de valor sobre o cabelo rosa em um corpo específico, lido como masculino. Para Wortham (2001), os indexicais avaliativos, por intermédio de expressões ou formas de falar, permitem a associação a determinados grupos sociais, porém tomo a liberdade, em um gesto de análise, em espriar o que se entende por indexical avaliativo para além dos padrões linguísticos, mas mantendo sua base neles, pois somos sujeitos de linguagem.

É indispensável lembrar que a interdição e o silêncio são constitutivos de um tipo de discurso sobre as questões LGBTQ+, o corpo pode não representar um padrão linguístico, mas (re)constrói discursos que circulam sobre a forma de padrões linguísticos. Um olhar e uma expressão de discriminação são facilmente reconhecidos por quem sofre o preconceito racial, e, da mesma forma, podem ser reconhecidos por quem sofre a LGBTfobia. Há um grau de realidade nas ações que não pode ser negado, mas pelo fato de as ações constituírem-se por alto grau de subjetividade, torna-se difícil mensurá-las. Só não é possível negá-las, no entanto, pelo fato de existir a narrativa da voz 1 fazendo alusão a esse “indexical avaliativo atitudinal”, marcado por um olhar, uma expressão delatada pelo corpo.

Na sequência discursiva abaixo, a voz 1 reitera o sentido de seu corpo ser categorizado como “estranho” em um “espaço tão heteronormativo quanto essa instituição” – IFSul - câmpus Pelotas. Em sua gênese, esse espaço foi pensado para formar técnicos que atendessem à demanda de fábricas e indústrias. Com quase 90 anos em toda a sua trajetória, desde Instituto Profissional Técnico⁴⁵ (1930) a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (2008), esse espaço escolar permite a construção de NUGEDs somente a partir de 2014 – pela proposta do PDI. Até então as questões de gênero, diversidade e diferença não faziam parte do seu interesse, constituindo uma escola dentro das expectativas da heteronormatividade, por isso sendo reconhecida pela voz 1 como um “espaço tão heteronormativo” (l. 113 do extrato abaixo).

Sequência discursiva 7

Voz1	112 a presença de um corpo tão estranho no 113 espaço tão heteronormativo quanto essa instituição já causa uma mudança 114 muito significativa porque enxergar algo que tu não enxergava antes o que faz 115 com que seja real traz próximo e traz essa proximidade e eu não preciso 116 pensar que a travesti tá lá na esquina
------	--

⁴⁵ Em 1930, o município assumiu a Escola de Artes e Offícios e instituiu a Escola Technico Profissional que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Profissional Técnico.

A presença da voz 1 materializada por seu corpo marca o não comum dentro do espaço escolar e força o olhar a perceber e a enxergar a diferença constitutiva da sociedade, porque, conforme a voz 1, “traz próximo e traz essa proximidade e eu não preciso pensar que a travesti tá lá na esquina”. Ao colocar a travesti “na esquina”, posiciona-se a travesti no espaço externo, na rua, legitimando-a na categoria da prostituição e na experiência de uma vida precária (BUTLER, 2006b) e consequentemente afastando-a dos bancos escolares.

Na próxima sequência discursiva, a voz 1 trata do efeito da percepção das pessoas ao seu entorno sobre sua condição de pessoa transgênero.

Sequência discursiva 8

Voz1	120 a minha 121 presença sempre causou algum tipo de estranhamento principalmente depois 122 que as pessoas descobrem que eu sou uma pessoa trans porque aí parece 123 que o comportamento completamente muda assim é uma pessoa trans aí 124 pessoa fica tipo às vezes fugindo de se referir a mim por não saber direito 125 como é que se refere já aconteceu assim que a pessoa descobre que eu sou 126 trans aí começa a se referir a minha terceira pessoa né ou:: <porque não sabe 127 direito que eu vou fazer> né aí busca (.) contornar essas situações até esse 128 contorno nessa mudança de trajetória (.) linguística já já é algum 129 de transformação (.) né
------	---

A escola foi construída e conduzida por décadas em uma experiência binária de gênero, calcada em um essencialismo biológico de gênero – machos e fêmeas. A presença de um corpo transgênero representa a desestabilização de um regime disciplinar heteronormativo e sexista. E a necessidade de adaptar-se ao corpo transgênero produz a “mudança de trajetória linguística” (l. 128), um efeito discursivo que como afirma a voz 1 “já é algum nível de transformação” (l. 128 e 129), funcionando como uma caracterização metapragmática de uma evento da fala. O corpo transgênero desencadeia um

aprendizado em seu entorno se houver condições adequadas de baixa resistência para essa alteração no espaço. Para Butler (2018b), aparecer corporalmente no mundo, e por extensão de sentido no espaço específico escolar para esta análise, implica que “[...] o corpo se arrisca a aparecer não apenas para falar e agir, mas também para sofrer e comover, para engajar outros corpos, para negociar um ambiente do qual se depende [...]” (BUTLER, 2018b, p. 97). No decorrer da entrevista, a voz 1 destaca sua atuação no núcleo a partir de seu lugar de fala, linhas 163 a 166, colocando-se politicamente em atuação no espaço do núcleo:

Sequência discursiva 9

Voz1	163 tô 164 só cumprindo meu papel de voz estudantil dentro do núcleo que foi uma coisa 165 que eu sempre gostei muito de fazer (.) porque:: eu fui a única aluna naquele 166 espaço
------	--

Ao assumir a posição de “voz estudantil”, a voz 1 retrata uma escola democrática em que os estudantes são ouvidos e têm suas opiniões respeitadas, e como “única aluna naquele espaço” (l. 165 e 166), essa jovem transgênero desempenha um papel de protagonismo em muitas ações propostas pelo NUGED em 2018. Seria possível questionar o que de prático há na atuação de uma aluna transgênero diante do contingente de alunos do câmpus Pelotas. A resposta vem da própria voz 1 quando ela fala em “pequenos terremotinhos” (l. 399) que são capazes de acarretar transformações.

Sequência discursiva 10

Voz1	399 pequenos terremotinhos (.) que abriram algumas 400 espaço para alguns transformações muito interessantes a gente 401 percebe assim comportamentais e de pensamento de atitudes é bem legal 402 perceber o quanto as coisas mudaram aqui dentro desde que eu entrei (.) pra 403 agora
------	--

A voz 1 faz, por intermédio de sua percepção e leitura de mundo que a cerca, uma modalização epistêmica a respeito de mudanças ocorridas do período de seu ingresso no câmpus Pelotas, como estudante do ensino médio integrado, ao período em que concede a entrevista para esta pesquisa. A veracidade dessas mudanças constituem um efeito de percepção da informante voz 1. Um efeito, por exemplo, apontado pela voz 1 é a percepção de que há mais alunos sentindo-se à vontade para expressar identidade e expressão de gênero não-heterocentradas.

Sequência discursiva 11

Voz1	270 que os alunos agora se sentem mais à vontade 271 alguns alunos de se expressar botar (.) para fora sou LGBT sim...
------	---

Ao retomar os cabelos coloridos, na próxima sequência discursiva, a voz 1 relata o grande fluxo de alunos⁴⁶ e faz uma referência a outros estudantes do câmpus Pelotas, predicando-os como sensíveis à compreensão e/ou vivência de questões LGBTQ+, o que pode contribuir efetivamente para a composição de um corpo discente mais aberto a pauta LGBTQ+ – é possível que os novos alunos cheguem ao instituto com um maior grau de aceitação por influências externas à escola, como campanhas na mídia e no esporte de combate à LGBTfobia.

Sequência discursiva 12

Voz1	272 voltando à história do cabelo <eu percebi um aumento significativo de cabelos 273 coloridos aqui dentro> talvez muitos pela troca né de alunos que é muito legal 274 aqui no IF a gente tem sempre uma troca de alunos estão sempre entrando 275 cabeças mais cabeça (.) diferentes né
------	---

Ao fluxo de pessoas a que a voz 1 faz referência, atribuem-se as possíveis mudanças: “aqui no IF a gente tem sempre uma troca de alunos estão sempre entrando cabeças mais cabeça (.) diferentes né” (l. 274 e 275).

⁴⁶ Ocorrem dois ingressos anuais em nível médio e superior e há um ingresso anual para a pós-graduação.

Quando a voz faz referência aos novos estudantes, há um indexical avaliativo em “cabeças (.) diferentes” (l. 275), que posiciona esses novos estudantes como um grupo sensível às demandas de uma agenda LGBTQ+ no espaço escolar.

A voz 1 narra efeitos percebidos por ela a partir do advento do NUGED no câmpus Pelotas, efeitos esses que circulam entre seus pares do corpo estudantil. Um efeito de grande relevância para o espaço escolar é o combate à cultura do assédio, geralmente acobertado por uma masculinidade tóxica⁴⁷. O NUGED, conforme a voz 1, impulsionou o combate ao assédio no câmpus Pelotas (linhas 282 e 283). Houve uma campanha interinstitucional assinada entre a reitoria da UFPel e a reitoria do IFSul de combate a todas as formas de assédio. No IFSul, essa campanha de combate ao assédio foi impulsionada pelo NUGED. A voz 1 narra, na próxima sequência discursiva, sua percepção dos efeitos da campanha contra o assédio no IFSul.

Sequência discursiva 13

Voz1	<p>275 percebi um recuo em professores</p> <p>276 mais conservadores no sentido de (.) diminuição de casos de assédio (.) até</p> <p>277 pela percepção de que estão sendo vigiados né que (.) que caso coisas</p> <p>278 aconteçam existe um grupo que vai correr atrás para entender o que aconteceu</p> <p>279 e ver como punir pra não deixar isso acontecer de ... alunos incentivados a::</p> <p>280 buscar:: ... esqueci a palavra ... denúncias buscar denunciar professores /</p> <p>281 professores alunos servidores qualquer tipo de caso de assédio de homofobia</p> <p>282 de racismo então percebo que alunos se sentem mais seguros de levantar a</p> <p>283 voz depois da nossa presença aqui nesse ambiente</p>
------	---

Nessa longa sequência discursiva, destaco inicialmente as últimas linhas “percebo que alunos se sentem mais seguros de levantar a voz depois da nossa presença aqui nesse ambiente” (l. 282 e 283). Há descritores

⁴⁷ Masculinidade tóxica é uma descrição estreita e repressiva da masculinidade que a designa como definida por violência, sexo, status e agressão, é o ideal cultural da masculinidade, onde a força é tudo, enquanto as emoções são uma fraqueza.

metapragmáticos como caracterizações metapragmáticas de eventos da fala em “levantar a voz” (l. 282 e 283), cujo efeito remete à denúncia contra o assédio e, conseqüentemente, contra a pessoa que assedia. Esse “levantar a voz”, conforme a voz 1, dá-se tendo como base o apoio representado pelo NUGED – câmpus Pelotas, de acordo com a passagem em que a voz 1 narra “caso coisas aconteçam existe um grupo que vai correr atrás para entender o que aconteceu e ver como punir pra não deixar isso acontecer” (l. 277, 278 e 279). Na continuidade da hipótese levantada pela voz 1 “caso coisas aconteçam”, ocorre um indexical avaliativo sobre o NUGED no trecho “existe um grupo que vai correr atrás para entender o que aconteceu e ver como punir pra não deixar isso acontecer” (l. 278 e 279) que coloca o núcleo como um promotor de combate ao assédio, o que deixaria os estudantes mais seguros para prosseguir em uma denúncia.

Na experiência descrita em relação ao período de ocupação⁴⁸, a voz 1 também faz uma denúncia em relação ao fato de não haver institucionalmente, naquele período, um grupo que desse suporte para os estudantes envolvidos em situações nas quais tenham sofrido algum tipo de assédio, conforme a próxima sequência discursiva.

Sequência discursiva 14

Voz1	<p>283 porque a gente tentou (.)</p> <p>284 fazer:: denúncias incentivar os alunos a denunciarem (.) enquanto o grupo da</p> <p>285 ocupação anos atrás não deu certo ou não tinham essa segurança de fazer</p> <p>286 uma denúncia e agora aos poucos bem aos poucos né passinhos de bebê mas</p> <p>287 os alunos as alunas estão se sentindo mais a vontade de vir aqui procurar e</p> <p>288 dizer olha aconteceu isso isso isso isso eu quero levantar a minha voz e a</p> <p>289 gente impulsiona essa voz eu/ eu percebi que o núcleo funciona como um</p> <p>290 megafone a voz segue dos alunos o núcleo só joga lá para fora</p>
------	--

⁴⁸ A mobilização estudantil de 2016 correspondeu a uma série de manifestações e ocupações de escolas secundárias e universidades brasileiras que se intensificaram durante o segundo semestre de 2016. As mobilizações foram realizadas por estudantes secundaristas e universitários em diversos estados do Brasil. Os estudantes protestaram contra os projetos de lei da “PEC do teto de gastos” a PEC 241, projeto “Escola sem Partido”, o PL 44 da medida provisória do Novo Ensino Médio.

Ao retomar o período de ocupações (2016), como um resgate histórico, em sua narrativa, a voz 1 traz para a cena discursiva sua vivência enquanto estudante que ocupou o câmpus Pelotas. Em especial, a voz 1 narra o motivo pelo qual as possíveis denúncias por prática de assédio contra estudantes não tiveram prosseguimento naquele momento: “porque a gente tentou (.) fazer:: denúncias incentivar os alunos a denunciarem (.) enquanto o grupo da ocupação anos atrás não deu certo ou não tinham essa segurança de fazer uma denúncia” (l. 283 a 286). A voz 1 faz referência a um indexical avaliativo em “não tinham essa segurança de fazer um denúncia” (l. 285 e 286). A insegurança a que a voz 1 faz referência retrata um modelo opressor de escola no qual os estudantes estariam sujeitados a situações de assédio sem a possibilidade de buscar seus direitos e a responsabilização dos possíveis assediadores.

Do período da ocupação (2016) para o período da entrevista (2019), há uma passagem temporal que configura uma mudança de comportamento, em relação à possibilidade de fazer uma denúncia contra o assédio, na passagem: “agora aos poucos bem aos poucos né passinhos de bebê mas os alunos as alunas estão se sentindo mais a vontade de vir aqui procurar” (l. 286 e 287). Essa mudança tem uma caracterização metapragmática de um evento da fala que pode ser identificado como um evento de denúncia, que ocorre ainda de maneira incipiente predicado pelos “passinhos de bebê”, ou seja, a ideia de denunciar assédio ou abuso ainda se encontra em um momento inicial. Na linha 286, a voz 1 usa o operador argumentativo “mas”, que estabelece uma ruptura da expectativa para, em seguida, na linha 287, marcar uma mudança de paradigma, pois percebe que há um efeito positivo do espaço descrito “aqui”, onde deve se ler NUGED, para que os estudantes se sintam à vontade em fazer uma denúncia de assédio.

A voz 1 utiliza, na linha 288, descritores metapragmáticos – um verbo declarativo – e como caracterização metapragmática de evento da fala ocorre a denúncia de assédio representada na linha 288: “aconteceu isso isso isso isso eu quero levantar a minha voz”. A escola, em sua estrutura, possui setores e

profissionais competentes, mas o NUGED estabeleceu uma aproximação maior com o corpo estudantil. O papel do núcleo é cobrar atitudes adequadas de setores específicos, estabelecendo uma atitude política dentro do câmpus em relação às questões de gênero e diversidade, assim como servir de apoio à comunidade escolar no que tange aos procedimentos de denúncia de assédio, segundo o descritor metapragmático “impulsionar”, na passagem “e a gente impulsiona essa voz” (l. 288 e 289). A voz 1 narra, nessa passagem, um evento da fala que se estabelece como uma caracterização metapragmática de um evento da fala identificado como uma denúncia. Em seguida, na continuidade da entrevista, a voz 1 narra “eu percebi que o núcleo funciona como um megafone a voz segue dos alunos o núcleo só joga lá para fora para ser ouvida” (l. 289 a 290). Há um indexical avaliativo da voz 1 a respeito do NUGED, da forma como o núcleo funciona em sua atividade prática no espaço escolar. A voz 1 compara a utilidade do NUGED a de um megafone por potencializar a voz dos estudantes e, conseqüentemente, fazer com que seja ouvida pelas instâncias institucionais necessárias. Predicar o NUGED, em seu funcionamento, como um “megafone”, coloca o núcleo na condição de quem reivindica direitos em uma esfera que legitima a possibilidade de efetuar uma denúncia contra o assédio.

Há uma série de mudanças discursivas e sociais em relação às questões LGBTQ+, isso promove uma emergência no sentido de virem à tona, em sala de aula, esses debates. Certamente a presença do NUGED no câmpus, por intermédio de suas ações, impulsiona muitas dessas discussões. No depoimento da voz 1, por ser atuante no núcleo e por ter reconhecida sua representatividade nas questões de gênero, a voz 1 é instada por professores a participar dos debates, e predica-se como “ferramenta para professores” (l. 298), por ser instrumentalizada devido à sua prática não-binária e vivência transgênero.

Sequência discursiva 15

Voz1	296 a questão de gênero em sala de 297 aula começou a ser muito mais presente (.) e aí:: eu acabei sendo hh uma 298 ferramenta para professores que eles me enxergam e falam “ah
------	---

	<p>vamos falar</p> <p>299 questões de gênero” aí eles me olham assim (.) de cantinho de olho não pra</p> <p>300 dizer assim eu quero que tu fale mas já dizendo “eu quero que fale” eu percebo</p> <p>301 isso com/ com algumas posturas (.) então eu percebo mudanças assim em</p> <p>302 pensamentos</p>
--	--

É muito relevante esse registro em que a voz 1 sai da categoria da invisibilidade - conforme a linha 298 “me enxergam” - e consequentemente da categoria do silêncio, quando os professores, por intermédio de um verbo do dizer, declaram “ah vamos falar questões de gênero”, linhas 298 e 299. O olhar que já foi um registro de repulsa dá lugar ao olhar que convida a falar. Essa mudança de paradigma do olhar é significativa na trajetória da voz 1 enquanto reconhecimento de sua prática dentro do NUGED – IFSul – câmpus Pelotas, marcando, assim, um “indexical avaliativo atitudinal” positivo. Houve um deslocamento do “olhar”, de uma prática discriminatória para uma prática de reconhecimento das diferenças.

A voz 1 narra, em sua percepção, um grau de mudança de comportamento docente que pode produzir um efeito de cumplicidade com as causas LGBTQ+ na passagem: “aí eles me olham assim (.) de cantinho de olho não pra dizer assim eu quero que tu fale mas já dizendo ‘eu quero que fale’” (l. 299 e 300). Um olhar estabelecido como “de cantinho de olho” funciona como um indexical avaliativo que desloca esse docente para o status de sensível à pauta LGBTQ+ no espaço escolar. Fica marcada nessa passagem a utilização de descritores metapragmáticos, *verba dicendi* “dizer, dizendo, fale”, que se referem a uma possível enunciação sobre questões da pauta LGBTQ+. A citação “eu quero que fale” (l. 300) reforça o posicionamento do docente como sensível à pauta LGBTQ+ na escola, pois um espaço temporal de sua aula/disciplina será destinado a essa discussão.

A voz 1, na sequência discursiva 16, faz um retrospecto de seu período enquanto estudante no IFSul – câmpus Pelotas e relata a diferença do seu período de ingresso em relação ao período atual de conclusão de curso. O que lhe chama a atenção, nos primeiros semestres cursados no IFSul, é o fato de

não existir uma agenda de ações afirmativas LGBTQ+ na escola. Mas é preciso entender que uma agenda de ações afirmativas é construída com a respectiva maturidade necessária a um núcleo de quaisquer ações que se proponham como afirmativas e de inclusão. As políticas afirmativas educacionais voltadas para estudantes LGBTQ+ precisam de especificidades para cada uma das letras que compõem a sigla, levando em consideração o “+” também.

Sequência discursiva 16

Voz1	373 nós tivemos a direção do (.) Fulano antes do Beltrano 374 que era completamente fechada pra qualquer tipo de debate <a gente tinha 375 uma realidade completamente diferente quando eu entrei no IF> era uma 376 realidade completamente diferente (.)
------	--

A voz 1 faz um paralelo entre as gestões do câmpus Pelotas que experienciou enquanto estudante e narra “nós tivemos a direção do (.) Fulano antes do Beltrano que era completamente fechada pra qualquer tipo de debate <a gente tinha uma realidade completamente diferente quando eu entrei no IF>” (l. 373 a 375). A voz 1 utiliza um indexical avaliativo “completamente fechada” (l. 374), que posiciona o IFSul, enquanto gestão anterior a atual, em um lugar pouco democrático e, conseqüentemente, não aberto à pauta LGBTQ+ no espaço escolar. O não falar da escola sobre questões LGBTQ+ caracteriza-a dentro do espectro da heteronormatividade e do sexismo, valorando a binariedade como forma legítima da sociedade. Nas linhas 374 e 375, há a desaceleração da narração da voz 1 em “<a gente tinha uma realidade completamente diferente quando eu entrei no IF>”, essa desaceleração da voz marca uma diferença na enunciação que pode ser entendida como um efeito do comportamento institucional em relação à pauta LGBTQ+, sendo “lento”, um eufemismo para a inexistência, no IFSul, de políticas para estudantes LGBTQ+ naquele período.

Havia na escola uma “política do armário”, em que os corpos LGBTQ+ ficavam escondidos em um esquema de “higienização”, respondendo a uma pauta escolar heteronormativa e sexista que invisibilizava e silenciava aqueles

cujo padrão não correspondesse à performatividade normativizada, conforme a sequência discursiva abaixo.

Sequência discursiva 17

Voz1	<p>379 nós não 380 tínhamos um evento de conscientização a gente não tinha essa pauta nos 381 corredores a gente não tinha <u>esses corpos</u> transitando nos corredores e 382 quando tinham (.) corpos (.) LGBT nos corredores eram disfarçados eram 383 heteronormativizados eram (.) maquiados camuflados para se encaixar nessa 384 sociedade heteronormativa né ... pra um IF muito mais muito mais ainda pouco 385 mas muito mais colorido e mais aberto</p>
------	---

A voz 1, nesse excerto, faz um paralelo da visibilidade dos corpos não-heterocentrados em relação ao momento da entrevista e seu ingresso como estudante no câmpus Pelotas. A voz 1 vale-se de indexicais avaliativos nas passagens seguintes “a gente não tinha essa pauta nos corredores” (l. 380 e 381) e “a gente não tinha esses corpos transitando nos corredores” (l. 381), em que “essa pauta” e “esses corpos” tratam de uma mesma instância, a visibilidade e a existência de estudantes LGBTQ+ no IFSul - câmpus Pelotas. Nos corredores do câmpus Pelotas, os corpos estão em movimento, deslocam-se entre salas, ganham a possibilidade de visibilidade pelos demais, que não sejam seus colegas de sala de aula.

Na sequência da narração, a voz 1 apresenta a condição a que os corpos LGBTQ+ eram submetidos no espaço escolar “quando tinham (.) corpos (.) LGBT nos corredores eram disfarçados eram heteronormativizados eram (.) maquiados camuflados para se encaixar nessa sociedade heteronormativa né” (l. 382 a 384). A voz 1 utiliza uma sequência de predicções para o corpo LGBTQ+:

“disfarçados” (l. 382), “heteronormativizados”, “maquiados” e “camuflados” (l. 383), marcados por um descritor metapragmático de uma ação habitual no passado “eram” (l. 382 e 383). A voz 1 faz uma modalização

epistêmica da própria narração, pois seu corpo LGBTQ+ vivenciou, enquanto estudante do IFSul – câmpus Pelotas, todas essas experiências.

5.2. A voz 2: a apaixonada pelo seu trabalho

A entrevista com a voz 2⁴⁹ ocorreu na tarde de 19/04/2019 na sala do NAAF do IFSul – câmpus Pelotas conforme havíamos combinado. A seguir algumas sequências discursivas serão destacadas para fins de análise e percepção de sentidos discursivos marcados por pistas linguísticas.

A sequência discursiva abaixo é a resposta ao questionamento proposto “quem é a voz 2?” para o qual havia a expectativa da apresentação de posicionamentos assumidos pela pessoa entrevistada.

Sequência discursiva 1

Voz2	4 sou apaixonada 5 pelo meu trabalho [...] 10 o NUGED é o meu bebê né criei do zero isso aqui e:: doeí tanto 11 financeiramente quanto (.) de força e trabalho as minhas férias para que isso 12 aqui pudesse existir e sou bem satisfeita com o resultado porque agora ele 13 existe visivelmente existe então eu sou uma pessoa bem feliz eu acho que 14 essa é voz 2 uma pessoa que trabalha com gênero/ sexualidade/ feminismo 15 quase que o tempo inteiro que vai para uma festa e consegue falar com meia 16 dúzia de pessoas sobre a vida acadêmica tá sempre orientando alguém (.) 17 acho que essa é a voz 2.
------	--

A voz 2 predica-se como “apaixonada” (l.4) por seu trabalho, por isso, em um gesto de análise, é possível inferir que exista um alto grau de comprometimento da voz 2 com suas atividades de trabalho. Continuando no campo do afeto, ao predicar o NUGED como seu “bebê” (l.10), a voz 2 dá indícios de que o núcleo inspira cuidados e atenção. Esse cuidado pode fazer

⁴⁹ A entrevista com a voz 2 corresponde ao Anexo B

referência a um quê de fragilidade nas políticas internas que estabelecem a existência/permanência do núcleo entre as políticas de ação afirmativa. Em função disso, no decorrer da entrevista, a voz 2 mostra-se preocupada com o efetivo crescimento do NUGED no câmpus Pelotas.

Nas linhas 10 e 11, ao declarar “doei tanto financeiramente quanto (.) de força e trabalho as minhas férias”, a voz 2 aponta inicialmente três instâncias do seu engajamento para que a sala dos núcleos de ações afirmativas – NAAF – e consequentemente um espaço físico onde o NUGED pudesse estabelecer a organização de suas práticas se tornasse concreto. A sala do NAAF possui tapete e almofadas que não são provenientes dos materiais disponibilizados pelo instituto, mas doados pela voz 2; o mobiliário de escritório disponibilizado pelo instituto recebeu uma customização: mesas de reunião e suas respectivas cadeiras assim como as cadeiras para mesa de escritório. Essa customização foi feita pela voz 2. O planejamento, a configuração e a montagem do espaço, conforme o relato, colocam a voz 2 em uma situação de protagonismo, mas em um espaço como o IFSul, em que existem setores específicos responsáveis pelo planejamento e execução de quaisquer transformações espaciais, a direção do câmpus Pelotas tem um papel de corresponsabilidade na instituição da sala do NAAF, estabelecendo as permissões necessárias.

A voz 2 faz uma modalização epistêmica, nas linhas 12 e 13, “agora ele existe” e, na linha 13, ocorre o reforço dessa modalização epistêmica “visivelmente ele existe”, para garantir a credibilidade do que foi narrado: a criação da sala do NAAF. Continuando na linha 13, a voz 2 predica-se como “uma pessoa bem feliz”, essa felicidade referida é resultado/consequência da instituição da sala dos núcleos como se infere na passagem “visivelmente existe então eu sou uma pessoa bem feliz”, a expressão “então” conduz a felicidade à consequência da existência da sala dos núcleos na direção do que ela representa para o espaço escolar onde se insere e, em específico, sobre as demandas de um núcleo de gênero e diversidade. Ainda, nas linhas de 14 a 17, ocorre uma predicação que qualifica a voz 2 como alguém que trabalha com questões de gênero, sexualidade e feminismo com um grande engajamento, pois, segundo ela, mesmo em uma festa ocorrem conversas/orientações sobre a vida acadêmica.

Proponho, para voz 2, o questionamento sobre a importância de participar do NUGED a fim de buscar os sentidos identificados pela informante.

Sequência discursiva 2

Voz2	66 Total né eu pedi:: hã:: inclusive é:: licença para o meu coordenador para 67 fazer metade da minha:: do meu horário no NUGED porque eu acho que se 68 não tivesse alguém (.) né (.) trabalhando efetivamente aqui (.) esse espaço 69 nem ia acontecer ... né então eu acho importantíssimo que exista acho (.) 70 importante que a gente fortaleça o espaço e que os alunos ocupem esse 71 espaço como tem acontecido né [...]
------	--

Na linha 66, a voz 2 predica a importância como “total” trazendo para seu discurso elementos que exemplificam essa importância a partir de ações como a liberação de seu coordenador para que a voz 2 cumpra parte de sua jornada de trabalho no NUGED. Ao concordar com o cumprimento de parte da jornada de trabalho da voz 2 no NUGED, o coordenador do setor posiciona-se como favorável às ações desenvolvidas pelo NUGED. A voz 2 posiciona-se na condição de alguém que efetivamente trabalhou para a criação e manutenção do espaço para o NUGED, referência feita pelo advérbio de lugar “aqui”. No momento da entrevista, o “aqui” localiza espacialmente o pesquisador e a informante na sala dos núcleos.

Ao julgar ser importante o fortalecimento do espaço (l. 69 a 71), a voz 2 utiliza “a gente” (l. 70) como uma referência aos atores sociais que impulsionam as ações, grupo no qual a voz 2 se inclui, e chama a atenção para a necessidade de que “os alunos ocupem esse espaço” (l. 70 e 71). A opção pelo uso do verbo “ocupar” dimensiona politicamente a ação dos estudantes conforme o movimento de ocupação⁵⁰ de escolas públicas ocorrido no ano de 2016. A ideia de ocupar vai além de fazer-se presente; constitui, pois, um ato político de consciência e busca assegurar direitos que se encontram em

⁵⁰ O movimento de ocupação de escolas públicas inicia no estado de São Paulo – contra a reorganização das turmas propostas pelo governo estadual – e depois estende-se para âmbito nacional – contra a reforma do ensino médio.

situação de fragilidade. No final desse excerto, nas linhas 70 e 71, a voz 2 reconhece a ação dos estudantes, no NUGED, como uma forma de ocupação, representando um exercício crítico de cidadania no engajamento de questões de gênero, diversidade e diferenças.

Para que o NUGED pudesse acontecer de forma física, foi necessário que a direção do câmpus Pelotas entendesse a importância da destinação de uma sala para as atividades e demandas dos núcleos. Perguntei, então, à voz 2, como ocorreu esse processo.

Sequência discursiva 3

Voz2	<p>86 Olha ↑eu batalhei por esse espaço↑ [...] 88 Então eu fui me metendo devagarinho no NUGED que já existia ... e 89 buscando junto à direção e ao meu coordenador o fulano⁵¹ a necessidade de 90 trabalhar aqui as demandas eu criei as demandas para poder vir para cá ... 91 mas é uma coisa que não existia (.) o NUGED sempre existiu/ existe acho que 92 desde 2014 se não me engano mas ele é efetivamente não existiu ele nunca 93 teve um espaço ele nunca nunca:: teve ações diretamente com os alunos (.) 94 então ele não existia né (.) era uma coisa no papel</p>
------	---

Na linha 86, a voz 2, aumentando o tom, conforme indicam as flechas (↑), afirma ter “batalhado” pela construção do espaço. A utilização do verbo “batalhar” empregado na primeira pessoa do singular caracteriza um processo de protagonismo e de forte negociação para a instituição da sala dos núcleos. A voz 2 é integrante do NUGED, por isso o representa junto à direção.

Conforme a voz 2, o NUGED já existia no câmpus Pelotas desde de 2014 com o reconhecimento institucional, mas sem a ação efetiva com alunos (l. 92 a 94). Há uma crítica contundente a ações que são institucionalizadas, mas não são de fato legitimadas. O que se pode entender como legitimar ações de um núcleo que trabalhe questões de gênero e diversidade seria a proposição e desenvolvimento de ações que visassem à inclusão dessas

⁵¹ Uso “fulano” em substituição à citação do nome do coordenador de curso.

minorias políticas no espaço escolar. É importante ressaltar que a categoria estudantes também passa por transformações contínuas. Os estudantes do câmpus Pelotas, em 2016, experimentaram o movimento de ocupação das escolas – tendo ou não ocupado o IFSul como uma experiência individual. Essa vivência estudantil promoveu afetações em nível de empoderamento à categoria, o que fortaleceu outras pautas, como as de gênero, diversidade e diferenças, que já existiam e tomam um novo impulso.

Nas linhas 91 a 93, a voz 2 trata da existência do NUGED a partir de declarações como “o NUGED sempre existiu/ existe acho que desde 2014 se não me engano mas ele é efetivamente não existiu ele nunca teve um espaço ele nunca nunca:: teve ações”. Entre “existir sempre” e existir desde 2014 há um paradoxo de sentido, pois o “sempre” está marcado por uma determinação temporal diferente da datação “desde 2014”. Importa, neste trecho da narração, destacar o “mas”: esse operador argumentativo estabelece a ruptura da expectativa e revela que a existência real do núcleo ocorre por intermédio de ações efetivas com um público específico, a comunidade estudantil. As ações do NUGED visam à comunidade escolar como um todo, porém a escola existe em função dos estudantes, por isso cabe a relevância de atividades com esse grupo específico. Na continuidade da entrevista, a voz 2 fala sobre a importância de pensar para quem se destina o NUGED e sobre a importância do espaço físico como referência e como possibilidade de ocupação pelos estudantes.

Sequência discursiva 4

Voz2	<p>110 depois de ter o espaço (.)</p> <p>111 era espaço para jovens então ele não vai vir se isso aqui parecer um</p> <p>112 departamento como qualquer outro não/ ele vai vir ocupar se parecer um</p> <p>113 espaço agradável né vai vim se interessar pelas atividades que acontecem aqui</p> <p>114 depois de ocupar quando não for mais uma novidade né/ então acho que foi isso</p> <p>115 foi tentar achar uma maneira né de utilizar o espaço a favor do que a gente</p> <p>116 quer que é aproximar os alunos (.) e eu acho que isso aconteceu também</p>
------	--

	<p>117 bastante graças ao NUGED que foi quem realmente batalhou por esse espaço</p> <p>118 aqui (.) o:: NEABI (.) existiu também porque ele também só existia no armário</p> <p>119 de alguém e nada acontecia (.) então esse espaço também proporcionou né</p> <p>120 essa (.) sei lá esse renascimento de um outro núcleo que é o NEABI</p>
--	---

A voz 2 ressalta, entre as linhas 110 e 115, a importância do espaço como um fator positivo para a aproximação da comunidade estudantil das ações afirmativas propostas pelo NAAF – NAPNE, NEABI e NUGED. Nas linhas 116 a 118, a voz 2 retoma o protagonismo do NUGED para a conquista do espaço físico “eu acho que isso aconteceu também bastante graças ao NUGED que foi quem realmente batalhou por esse espaço aqui”. Neste ponto há a retomada de um momento anterior, na linha 86, nesta mesma narrativa, em que a voz 2 declara “Olha ↑eu batalhei por esse espaço↑”, assim o discurso sobre a ação da “batalha” ora fica a cargo do coletivo, representado pelo NUGED, ora fica a cargo da voz 2.

Na continuidade, a voz 2 faz uma crítica aos “núcleos de armário” em que se lê, nas linhas 118 e 119, “também só existia no armário de alguém e nada acontecia”. Nesta predicação há uma crítica à costumaz prática de engavetamento de políticas de inclusão, pois, ao serem postas em prática, acarretam mudanças ao seu entorno. No âmbito do NUGED, as políticas e os núcleos de armário não são bem-vindos, pois a metáfora que remete a estar na parte interna do armário pode ser considerada LGBTfobia.

A sala dos núcleos, como espaço físico, garante uma existência “fora do armário” para os núcleos. Isso permite uma nova forma de articulação para seus membros e exige-lhes uma atuação comprometida, já que a manutenção do espaço físico se dá pelas demandas para as quais os núcleos dedicam sua atenção dentro das especificidades que lhes são peculiares.

De acordo com a voz 2, os estudantes formam um vínculo com o NUGED, assim como o NUGED forma um vínculo com a escola. É nesse *start*

de vínculo e reconhecimento que as ações do núcleo ganham campo de acontecimento.

Sequência discursiva 5

Voz2	135 Então o que acontece é que o NUGED começou a ganhar corpo e 136 colocar a ↑cara no sol↑ como eu digo né e as pessoas começam então a saber 137 <u>quem</u> faz as rodas e conversa quem é que são as pessoas que participam do 138 NUGED e aí podem nos buscar fora desses espaços também né mas eu acho 139 que a gente ainda está engatinhando ainda tem muita coisa para acontecer (.) [...] 145 mas eu acho que 146 ainda está engatinhando ainda precisa desenvolver <u>muitas</u> atividades para que 147 isso realmente faça parte assim de fato da vida diária (.) dos estudantes aqui 148 acho que ainda é pouco o que a gente conseguiu
------	--

A partir da utilização de um descritor metapragmático, caracterizado por um verbo do dizer na expressão “como eu digo” (l. 136), a voz 2 pauta o início da trajetória do núcleo declarando que “o NUGED começou a ganhar corpo e colocar a ↑cara no sol↑” (l. 135 e 136) . É possível entender o efeito de “ganhar corpo” como sair da invisibilidade política e passar a ter reconhecida sua atuação no espaço institucional, por intermédio de ações que constroem o corpo político do núcleo. A elevação do tom de voz marcada por flechas em “colocar a ↑cara no sol↑” remete à oposição às “políticas de armário”, em que os núcleos existem formalmente pela expedição de uma portaria que os estabelece e que fica guardada no armário de algum servidor. A metáfora da “cara no sol” produz o efeito de expor-se, ser percebido e reconhecido enquanto núcleo que faz ações na área de gênero, diversidade e diferenças.

Tendo essa experiência de reconhecimento, a comunidade acadêmica passa a identificar o NUGED e seus integrantes como promotores de ações que abordam gênero, diversidade e diferenças de acordo com as linhas 137 e 138. No entanto, para a voz 2, as ações podem ser consideradas incipientes, esse efeito é percebido pelo uso do indexical avaliativo “engatinhando” nas

linhas 139 e 146, que remete à ideia do processo de crescimento a que o núcleo está submetido dentro da instituição.

Ao declarar, nas linhas 146 e 147, que o NUGED precisa do desenvolvimento de muitas atividades para que ele integre efetivamente a vida diária do câmpus Pelotas, a voz 2 trata de políticas educacionais que reconheçam o gênero, a diversidade e as diferenças como construções que estão perpassadas pela ação da escola. A ausência do debate e de políticas sobre a pluralidade de gênero, diversidade e diferenças desvelam que o posicionamento da escola diante desses temas, apesar de seu silêncio ser partidário de uma matriz heterossexual de gênero, paradoxalmente, tenta se marcar pela neutralidade das práticas pedagógicas e do currículo escolar convencional.

O NUGED desestabiliza a falsa neutralidade escolar e traz à visibilidade, ao centro, o que antes só poderia figurar na margem: a pluralidade de gênero, a diversidade e as diferenças. Em nível institucional, o núcleo tem por função assessorar a direção do câmpus em questões a respeito das temáticas que o envolvem. Na sequência discursiva abaixo, a voz 2 trata da relação do núcleo com a direção do câmpus.

Sequência discursiva 6

Voz2	154 Ah não em nível institucional é incrível/ é incrível do primeiro momento 155 por exemplo da primeira reunião que eu tive com fulano ⁵² por exemplo pra hoje 156 >É uma diferença absurda< nós temos total apoio da gestão estalando os 157 dedos nós resolvemos os problemas hoje em dia né temos um problema com 158 a:: um aluno trans que não:: enfim qualquer coisa que aconteça (.) a gente 159 consegue reunião a gente resolve as coisas e a gente resolve não para aquele 160 problema mas para esse problema de uma forma >geral< para que isso não 161 ocorra com outros alunos então assim nível institucional é:: absurdo que a 162 gente conseguiu
------	--

⁵² Aqui era citado o nome do diretor que substitui por “fulano”.

Há uma sensível diferença, segundo a voz 2, marcada no trato das questões que envolvem o NUGED, quando compara a primeira interação com a direção em relação ao momento em que essa narrativa foi concedida. Políticas públicas e agentes públicos precisam manter a mesma direção em relação a uma agenda positiva das questões de gênero, diversidade e diferenças em âmbito escolar. A diferença no trato em relação às demandas que envolvem o NUGED é predicada pela voz 2 como “absurda” (l. 156), no entanto o sentido pretendido aqui é positivo, pois as questões que envolvem o NUGED não podem ser marcadas como oposição à razão ou ao bom senso, sentidos lexicalizados para “absurdo”. Nas linhas 157 a 162, a voz 2 alude aos encaminhamentos para a resolução de problemas e faz menção a um aluno trans (l. 158), mas, na sequência, não particulariza o exemplo em relação ao aluno trans e faz uma abrangência para qualquer situação que exija a participação do núcleo na intenção de encaminhar e solucionar problemas que envolvam a comunidade acadêmica identificada com o NUGED.

Em outra parte da narrativa, entre as linhas 174 e 187, a voz 2 narra sua percepção de “fazer a diferença” como um indexical avaliativo de identificação de um grupo social compromissado com uma agenda progressista positiva. Ela faz referência explícita a gestores do câmpus Pelotas e da reitoria do IFSul.

Sequência discursiva 7

Voz2	174 algumas pessoas fazem muita diferença eu posso 175 me colocar nesse pacote das pessoas que fazem diferença porque eu luto 176 muito pelas coisas que eu acho que precisam ser desenvolvidas ou 177 estabelecidas no Campus e eu acho que o <u>diretor</u> é uma dessas pessoas é 178 um:: o beltrano ⁵³ que eu não sei agora qual é o cargo que ele tá ocupando mas 179 ele é tipo assessor do diretor acho que é acho que é esse cargo e acredito que 180 agora (.) o nosso novo diretor de ensino que o cicrano ⁵⁴ faz muita diferença (.)
------	--

⁵³ Nome citado, substituído por mim por “beltrano”.

⁵⁴ Nome citado, substituído por mim por “cicrano”.

	181 porque eles querem fazer essa diferença eles estão dispostos a ouvir eles 182 estão dispostos a mudar (.) claro que a gente ainda tem algumas pessoas um 183 pouco menos abertas mas essas três pessoas são pessoas muito importantes 184 né e:: fora do campus Pelotas também a gente tem uma uma diretora de ações 185 inclusivas e um reitor que que aparentemente (.) né eu nunca conversei com o 186 reitor mas que aparentemente está aberto também para esse tipo de ação 187 afirmativa né (.) para os tipos de ações afirmativas que a gente propõe aqui
--	---

Nas linhas 174 e 175, a voz 2 faz referência genérica a pessoas e, por intermédio do indexical avaliativo “fazer diferença” – na passagem “algumas pessoas fazem muita diferença” (l. 174) –, é possível compreender um sentido voltado para pessoas cujas ações no espaço escolar estão em consonância com a busca de direitos e visibilidade para estudantes LGBTQ+. Na sequência da narração, entre as linhas 174 e 177, a voz 2 posiciona-se no grupo que faz diferença: “eu posso me colocar nesse pacote das pessoas que fazem diferença porque eu luto muito pelas coisas que eu acho que precisam ser desenvolvidas ou estabelecidas no Campus”. Nesse excerto, em que “o narrador posiciona-se diante de discursos culturais, seja acatando-os, seja mostrando neutralidade ou, ainda, distanciando-se, criticando, subvertendo ou resistindo a eles” (BAMBERG, 2002, p. 158), a voz 2 estabelece um efeito de crítica à ineficaz, ou quase inexistente, política educacional para estudantes LGBTQ+. As ações do NUGED e as ações das quais o núcleo participa, nas quais a voz 2 sempre se faz presente, são a representação da subversão e da resistência a que Bamberg (2002) faz referência. No caso específico do núcleo, é uma subversão e uma resistência à ordem regulatória heteronormativa e sexista. Para a voz 2, a resistência a essa ordem regulatória está marcada no indexical avaliativo “luto” (l. 175), esse item lexical de um campo de semântico belicoso marca o sentido de empenho da voz 2 para o desenvolvimento e estabelecimento de políticas educacionais para estudantes LGBTQ+ no câmpus Pelotas.

“Fazer diferença” implica “lutar” pelo que se julga justo e necessário, assim, ao colocar-se no “pacote” de pessoas que promovem a diferença, como uma forma de predicação, produzindo um efeito de pessoa engajada em uma causa, a voz 2 assume uma posição moral em relação à agenda de trabalho de um núcleo de questões de gênero, diversidade e diferenças. Para Bamberg (2002), a posição moral produz um efeito de espaço habitado pelo falante, conforme o excerto seguinte:

A posição moral que é indexada como sendo o espaço habitado pelo falante é gerada em conjunto pelos participantes da conversa. É ao longo dessas linhas que as posições do nível 3 adiante da ordem cultural podem ser caracterizadas também como uma forma de posicionamento diante do *self* ou, mais fortemente, que uma noção de *self* passa a existir nesse nível de posicionamento. (BAMBERG, 2002, p. 159)

Nesse entendimento de Bamberg (2002), o *self*⁵⁵ é um desfecho de trabalho relacional em que o falante, neste caso específico a voz 2, estabelece sobre si. Na sequência discursiva 7, a voz 2 traz, em sua narração, mais atores do espaço escolar, posicionando-os moralmente como promotores da diferença. A voz 2 cita, entre as linhas 177 e 180, o diretor do câmpus Pelotas, outro servidor que possivelmente seja seu assessor, pois ocupa um espaço de destaque no câmpus e na narração, e o diretor de ensino. Na sequência, a voz 2 explica o motivo pelo qual essas três pessoas ganham destaque na narrativa: “porque eles querem fazer essa diferença eles estão dispostos a ouvir eles estão dispostos a mudar (.) claro que a gente ainda tem algumas pessoas um pouco menos abertas mas essas três pessoas são pessoas muito importantes né” (linhas 181 a 183). Nesse excerto há um “indexical avaliativo atitudinal”, que coloca os três atores do espaço escolar citados como sensíveis à manutenção do NUGED e/ou estimuladores para a efetiva ação do núcleo no câmpus Pelotas.

Esse três atores do espaço escolar são marcados pelo descritor metapragmático “querem fazer” em “eles querem fazer essa diferença” (l. 181), como uma caracterização metapragmática de um evento da fala entre o desejo

⁵⁵ Em geral, entende-se por *self* aquilo que define a pessoa na sua individualidade e subjetividade. O termo *self*, em português, pode ser traduzido por “si” ou por “eu”, mas a tradução portuguesa é pouco usada, em campos como a psicologia, por exemplo.

e a promessa de realizar a diferença como uma mudança de paradigma em relação aos estudantes LGBTQ+ no espaço escolar. Esses gestores do câmpus Pelotas são predcados pela voz 2 por estarem “dispostos a ouvir” (l. 181) e “dispostos a mudar” (l. 182), a “disposição” para ouvir e mudar é o caminho para retirar os estudantes LGBTQ+ do silêncio e da invisibilidade.

Na sequência, a voz 2 explicita o fato de haver integrantes da comunidade escolar resistentes às demandas do NUGED pela narração “ainda tem algumas pessoas um pouco menos abertas” (l. 182 e 183), em que há uma abordagem genérica sobre a comunidade escolar tendo como referência “algumas pessoas”, que são predcadas como “um pouco menos abertas”. Nesse trecho da narração, o item lexical “ainda” funciona como um indexical avaliativo que demarca um “período anterior” e o “presente”, como momento da narração em que há um menor entendimento positivo de parte da comunidade escolar sobre questões de gênero, diversidade e diferenças. É preciso atentar que quanto menor é a compreensão sobre questões LGBTQ+, maior será o entendimento sobre questões heteronormativas e sexistas, o que resulta em LGBTfobia no espaço escolar e consequentemente na vida.

A voz 2 é taxativa na predcação dos gestores do câmpus Pelotas, na linha 183, “mas essas três pessoas são muito importantes”. Ao predcar essas três pessoas como “muito importantes”, a voz 2 também estabelece um indexical avaliativo que os coloca em um espaço de relevância e de influência dentro do câmpus Pelotas. O uso de “mas” (l. 183) como operador argumentativo de ruptura funciona como um indexical avaliativo que marca a diferença de comportamento e compreensão a respeito das questões LGBTQ+ em relação a “algumas pessoas” (l. 182).

A voz 2 narra que, além dos gestores citados do câmpus Pelotas, há gestores na reitoria do IFSul que contribuem para a manutenção do NUGED, conforme a narração nas linhas 184 a 187: “fora do campus Pelotas também a gente tem uma uma diretora de ações inclusivas e um reitor que que aparentemente (.) né eu nunca conversei com o reitor mas que aparentemente está aberto também para esse tipo de ação afirmativa né (.) para os tipos de ações afirmativas que a gente propõe aqui”. Nesse excerto, a voz 2 menciona a

diretora de ações inclusivas do IFSul como efetiva incentivadora das práticas do NUGED, e o reitor como aparentemente receptivo às ações afirmativas desenvolvidas pelo núcleo do câmpus Pelotas.

É indispensável a participação de gestores públicos para que políticas públicas específicas que estabeleçam e garantam direitos a estudantes LGBTQ+ sejam asseguradas em escolas públicas. Por mais estranha que pareça essa afirmação, por ser óbvia, ela tem algo da vida prática do setor público, em que um gestor, apesar de ser um servidor público, pode usar critérios moralmente pessoais em suas avaliações e atitudes, pautados pela heterossexualidade compulsória e pelo um proselitismo religioso, respondendo à imposição de uma “normalidade”, que tenta apagar os vestígios de sua construção diária para não ser questionada.

A relevância da participação de gestores na mudança de paradigmas de pensamento a respeito do processo de inclusão e de permanência de estudantes LGBTQ+ torna-se imprescindível para a atuação tanto de núcleos de gênero, diversidade e diferenças como de setores dedicados à permanência e êxito dos estudantes. A formação do NUGED no câmpus Pelotas destitui de seu lugar de conforto e poder o modelo político que organiza a vida das pessoas em práticas de heterossexualidade. Esse modelo de heteronormatividade “se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe com as normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p 44). Uma escola que não discute questões de gênero, diversidade e diferenças de forma crítica e saudável não consegue romper com discursos essencialistas e binários sobre gênero. Ao questionar a voz 2 sobre a naturalização da influência, no câmpus Pelotas, do pensamento conforme o modelo da heteronormatividade, ela narra, na sequência discursiva abaixo, a validação de “pequenas rupturas” (l. 253) como o processo possível, no momento, como uma forma de estabelecer mudanças.

Sequência discursiva 8

Voz2	250 na verdade continua sendo uma batalha né porque a gente 251 não tem como romper uma sociedade não tem como romper o pensamento 252 vigente de uma sociedade que é cis-heteronormativa (.) há como
------	---

	fazer 253 pequenas rupturas que são a formação dessas pessoinhas esses adolescentes 254 não dá pra simplesmente querer <u>um currículo</u> né polifônico ↑isso não existe não 255 vai acontecer↑ o que pode acontecer essas >pequenas< rupturas
--	--

A voz 2, na passagem “na verdade continua sendo uma batalha” (l. 250), faz referência a um efeito de sentido de resistência a questões de gênero, diversidade e diferenças, abordadas pelo núcleo. Esse sentido tem sua abordagem possibilitada pela modalização epistêmica “na verdade” (l. 250), que sugere que a audiência dê credibilidade ao que é narrado; pelo descritor metapragmático “continua sendo” (l. 250), mesmo que não haja a caracterização metapragmática de um evento da fala ou a utilização de um verbo do dizer, pois essa locução verbal desvela a continuidade de um discurso – implícito ou não – favorável à heteronormatividade; e pelo indexical avaliativo “batalha” (l. 250), que localiza política e culturalmente a dificuldade de legitimar as diferenças no espaço escolar.

Na sequência da narração, a voz 2 declara: “não tem como romper o pensamento vigente de uma sociedade que é cis-heteronormativa” (l. 251 e 252), o que corrobora a dificuldade para a legitimação das diferenças – já citado no parágrafo anterior. Ao caracterizar a sociedade como “cis-heteronormativa”⁵⁶, a voz 2 usa uma predicação que faz referência a um conjunto de relações de poder que normaliza, regulamenta, idealiza e institucionaliza o gênero e a sexualidade em uma linha ilógica e estritamente horizontal (WARNER, 1999), em que há a total exclusão social, política e cultural das pessoas trans, e em que a heterossexualidade não seria apenas uma orientação sexual, mas um modelo político que organiza a vida das pessoas dentro dessa ordem.

Não sendo possível “romper o pensamento vigente” (l. 251 e 252), estabelecido dentro de uma cultura sexista, binária e biológica, a voz 2 indica o caminho a ser percorrido para desestabilizar esse pensamento que vigora na sociedade. De acordo com a narração de voz 2, “há como fazer pequenas

⁵⁶ O conceito de cis-heteronormatividade encontra-se nos estudos transfeministas.

rupturas que são a formação” (l. 252 e 253), assim “fazer pequenas rupturas” e caracterizá-las como “formação”, estabelece um descritor metapragmático na caracterização metapragmática de um evento da fala, que pode ser entendido como a formação ofertada pelo núcleo para a comunidade escolar. A voz 2 faz uma crítica ao currículo, na qual alerta para a impossibilidade da prática de um currículo polifônico, na seguinte passagem: “um currículo né polifônico ↑isso não existe não vai acontecer↑ o que pode acontecer essas >pequenas< rupturas” (l. 254 e 255). A predicação “polifônico” (l. 254) caracteriza um currículo formado por múltiplas vozes, em que todas são escutadas, sem a possibilidade de um silenciamento. Ao elevar o tom de voz, conforme as setas (↑↑), a voz 2 narra “isso não existe não vai acontecer”, em que o dêitico “isso” é a anáfora de “currículo polifônico”, ou seja, sem um currículo polifônico de valorização das diferenças continua-se com um estudante abstrato, que justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças.

A voz 2 retoma, no final dessa enunciação, as pequenas rupturas como possibilidade de mudança: “o que pode acontecer são essas >pequenas< rupturas” (l. 255). Esse exercício que proporciona pequenas rupturas sociais no espaço escolar possibilita alguns avanços nas políticas educacionais para estudantes LGBTQ+ no câmpus Pelotas, o que acarreta a legitimação de discursos e de corpos não marcados pela heteronormatividade. Na próxima sequência discursiva, a voz 2 aborda a “validação de corpos”.

Sequência discursiva 9

Voz2	261 É é a validação de alguns corpos aqui e isso é muito complicado porque 262 algumas pessoas já estão fazendo isso com tranquilidade ... e outras não ... e 263 aí a gente né tem um limite que o limite é a pessoa que <não quer entender>
------	--

Ao fazer referência à “validação de alguns corpos” (l. 261), o dêitico “aqui” (l. 261) localiza espacialmente o câmpus Pelotas. Conforme narra a voz 2 na passagem “aqui isso é muito complicado” (l. 261), “isso” é um dêitico, em anáfora de “validação de alguns corpos”, que recebe o indexical avaliativo

“muito complicado”, esse indexical avaliativo desvela a resistência a rupturas, a dificuldade para que as diferenças sejam legitimadas na esfera do político e do direito à existência. Na continuidade, a voz 2 narra que há pessoas – integrantes da comunidade escolar – que reconhecem e legitimam politicamente as diferenças no IFSul – câmpus Pelotas, mas que esse reconhecimento encontra barreira entre as pessoas que não se propõem a entender a importância de uma construção saudável de reconhecer politicamente o direito à existência, à vida, pautado pelo gênero, pela diversidade e pelas diferenças, conforme a passagem “porque algumas pessoas já estão fazendo isso com tranquilidade ... e outras não ... e aí a gente né tem um limite que o limite é a pessoa que <não quer entender>” (l. 261 a 263).

Nesse excerto, a voz 2 estabelece dois grupos de pessoas, para os quais posições morais são estabelecidas, pois um deles é delimitado como “algumas pessoas já estão fazendo isso com tranquilidade”(l. 262), ou seja, esse grupo valida os corpos dissidentes em uma esfera de políticas educacionais e de direito à existência que tiram da invisibilidade estudantes LGBTQ+. O outro grupo é identificado genericamente como “a pessoa que <não quer entender>” (l. 263); ao desacelerar a fala – conforme os símbolos (< >) –, a voz 2 demarca não apenas uma mudança de ritmo mas uma mudança de posicionamento em relação à compreensão sobre visibilidade e direito à existência LGBTQ+, que não é determinada pela impossibilidade cognitiva de compreensão, mas por um entendimento pessoal instituído pelo desejo de não compreender, como um efeito de escolha instaurado pela negação do verbo volitivo “querer” (l. 263). No entanto, também é imprescindível compreender que o “desejo de não compreender”, o que faz referência à existência e à vivência LGBTQ+, está intrinsecamente ligado à heteronormatividade.

5.3. A voz 3: a professora homossexual posicionada à esquerda

A entrevista com a voz 3⁵⁷ aconteceu em 13 de agosto de 2019, após a “Marcha nos Municípios em Defesa da Educação Pública e Contra a Destruição da Aposentadoria”, em um bar/restaurante no Mercado Central de Pelotas. O horário da entrevista foi estabelecido pelo término do ato de acordo com a determinação da entrevistada. A escolha do local foi uma sugestão minha para que não houvesse barulhos externos que atrapalhassem a gravação da entrevista, por isso fomos para o ambiente interno do bar/restaurante a fim de ter mais privacidade e para que o som fosse melhor captado pelo microfone. Antes da entrevista jantamos e conversamos sobre as questões educacionais, políticas e sociais que envolveram o dia, as quais certamente se fazem presentes na entrevista, já que o momento da enunciação da entrevista propriamente dita está datado após a participação de um ato político, em que a voz 3 usou seu corpo junto a outros corpos de mãos dadas como cordão de isolamento para que os automóveis não furassem o bloqueio e respeitassem fisicamente os cidadãos que se manifestavam.

Havia um som ambiente no espaço onde nos encontrávamos, e, em seguida, as mesas ao lado foram ocupadas. Com isso, é possível ouvir, na gravação, um fundo musical durante os primeiros momentos da entrevista e o som de pessoas falando, mas essa situação não prejudicou a nitidez do som da entrevista para fins de transcrição. Os funcionários do estabelecimento, mesmo que eu não tenha pedido, gentilmente desligaram o som no espaço onde nos encontrávamos, pois perceberam o microfone, o gravador, a situação de uma entrevista em si e colaboraram para o andamento desta pesquisa.

Nossa conversa inicia com o meu agradecimento pela disponibilidade de tempo para a concessão da entrevista. Em seguida, pergunto quem é a voz 3, a fim de provocar um posicionamento para fins de análise, conforme o recorte da sequência discursiva seguinte.

Sequência discursiva 1

Voz3	12 A Voz 3 é uma mulher/ professora (.) ciclista/ comunista agora
------	---

⁵⁷ A entrevista com a voz 3 corresponde ao Anexo D.

	13 muito comunista (.) sei lá socialista comunista tô assim ó esquerdopata ao 14 último né tô num momento bem mexido assim mas sou uma pessoa:: (.) sou 15 uma pessoa diplomática assim e:: ... sou bióloga né (.) licenciada mas estou 16 flertando muito muito com as ciências humanas no atual momento então eu 17 sou essa mistura:: que no momento é isso
--	--

Ao buscar apresentar-se, a voz 3 posiciona-se, nas linhas 12, 13 e 14, marcando categoria de gênero, atividade profissional e posicionamento político “A Voz 3 é uma mulher professora (.) ciclista comunista agora muito comunista (.) sei lá socialista comunista tô assim ó esquerdopata ao último”. Ao fazer referência a si, a voz 3 predica-se como “mulher”, “professora”, “ciclista”, “comunista”, “socialista” e “esquerdopata”. Essa predicação também se encaminha para um posicionamento, conforme Bamberg (2002), em que ocorre o estabelecimento de uma posição moral mais interpretativa e culturalmente carregada. O posicionamento como professora traz sua atividade profissional e algo das horas anteriores daquele mesmo dia, em que a voz 3 participava de um ato político em defesa da educação e contra os prejuízos à aposentadoria. Assim, dizer-se “professora” é posicionar-se contra uma política de aviltamento da educação presente nas ações do governo atual, que acarreta prejuízos à atividade docente desde a infraestrutura das escolas e precarização dos profissionais a questões de cerceamento de cátedra.

Ao predicar-se como “ciclista”, “socialista”, “comunista” e “esquerdopata”, a voz 3 explora, ao narrar-se, uma posição moral posta na sociedade, compreendida, neste gesto de análise, como uma posição moral comprometida com questões sociais. Há um indexical avaliativo em “ciclista” (l. 12), que remete à consciência sobre mobilidade urbana e questões ambientais, pois a bicicleta é um meio de transporte que não gera poluição sonora, ao contrário dos veículos; além disso, também não polui o ar, um das questões mais importantes atualmente quando se trata de aquecimento global, já que o gás produzido e eliminado pelos carros é um dos fatores que contribuem para isso.

De “comunista” (l. 12), “socialista” (l. 13) à “esquerdopata” (l. 13), marcam-se predicções. No entanto, em um gesto de análise, considero “esquerdopata” um indexical avaliativo que coloca a voz 3, conforme a imagem que constrói de si, mais à esquerda nas discussões políticas que polarizam o país, nesse momento, em relação ao governo do atual presidente. “Comunistas” e “socialistas” representam a oposição de pensamento ao atual governo que se apresenta como conservador nos costumes e liberal na economia, e, conseqüentemente, expressam a necessidade de um governo comprometido com questões sociais como educação, saúde, moradia e manutenção/criação de empregos.

A categoria “esquerdopata” foi utilizada por atores sociais posicionados à direita política para caracterizar os opositores do governo como detentores de uma psicopatia para a qual é necessário tratamento médico, ou seja, criticaria o governo quem não goza de faculdades mentais harmônicas. No entanto, quando a voz 3 se diz “esquerdopata”, ela faz uma ressignificação da expressão, deslocando-a do sentido negativo, aliado à patologia, para um sentido positivo de resistência à imposição de uma política de governo nociva à sociedade, tendo um expressivo foco prejudicial a políticas de educação, de saúde e de previdência.

Na continuidade, a voz 3 narra “tô num momento bem mexido assim mas sou uma pessoa:: (.) sou uma pessoa diplomática assim e:: ... sou bióloga né (.) licenciada mas estou flertando muito muito com as ciências humanas no atual momento então eu sou essa mistura:: que no momento é isso” (l. 14 a 17). A voz 3 faz uso de um indexical avaliativo na passagem em que está construindo uma imagem de si “tô num momento bem mexido” (l. 14). Esse “momento bem mexido” situa a narradora em um grupo social de forte sensibilidade em relação à agenda de mobilização da manifestação do dia da entrevista.

O operador argumentativo “mas” (l. 14) marca a ruptura de expectativa com o que foi enunciado anteriormente quando a voz 3 diz estar “num momento bem mexido” (l. 14), ou seja, impactada pelas ações e encaminhamentos propostos pelo governo atual, que vão de encontro às

necessidades educacionais e aos direitos sociais, dos quais a voz 3 está mais próxima por um posicionamento político. A voz 3 estabelece um indexical avaliativo sobre suas ações ao se narrar: “mas sou uma pessoa:: (.) sou uma pessoa diplomática”. Ser diplomática implica agir com “diplomacia” frente a diversas situações e ter respeito pelo próximo, sabendo lidar de modo pacífico perante diferentes situações e comportamentos. O sentido figurado da palavra diplomacia consiste na habilidade que determinada pessoa possui de conduzir as relações interpessoais e de resolver conflitos pessoais.

A voz 3, na linha 15, estabelece um indexical avaliativo a partir de seu posicionamento profissional: “sou bióloga né (.) licenciada”, o que remete a um lugar de fala amparado pelo discurso da ciência dura. O “mas” (l. 15) marca a relação de distanciamento entre a formação acadêmica da voz 3 como bióloga licenciada e as “ciências humanas” (l. 16), consideradas ciências moles. Ao narrar “estou flertando muito muito com as ciências humanas no atual momento então eu sou essa mistura” (l. 15 e 16), há um “indexical avaliativo atitudinal” que evidencia o interesse pelas ciências humanas: “estou flertando muito”. O “flertando” busca seu sentido entre o “interesse”, o “desejo” e o “namoro”, em “flertando” a voz 3 manifesta sua atração pelas ciências humanas. Em seguida, a voz 3 assume a seguinte posição “no atual momento então eu sou essa mistura” (l. 16 e 17) em relação ao questionamento “quem é a voz 3?”, proposto por este pesquisador, cuja resposta é a sequência discursiva 1. Ser “essa mistura” está em consonância com a identidade múltipla e fragmentada discutidas por Hall (2002) e Silva (2013).

Na sequência, pergunto à voz 3 como “essa mistura”, conforme a enunciação de quem é a voz 3, age no NUGED.

Sequência discursiva 2

Voz3	<p>20 eu acho que:: ... eu:: ... eu sou uma pessoa como eu sou uma mulher</p> <p>21 homossexual (.) e eu trago uma representatividade para dentro do núcleo (.)</p> <p>22 acho que isso é importante (.) não que as pessoas que estejam atuando ali tem</p> <p>23 que ser dentro da comunidade LGBT não é necessário isso né mas eu acho</p>
------	--

	<p>24 que é importante principalmente para que exista uma identificação (.) para o</p> <p>25 nosso público alvo (.) os nossos alunos a comunidade escolar assim né hã::</p> <p>26 que a gente não tem vergonha não tem mais vergonha de ser quem a gente é</p> <p>27 que a gente tá fazendo um trabalho ali de:: de:: humanização desse ambiente</p> <p>28 escolar né que é tão:: adverso hostil pras pessoas que não não estão dentro</p> <p>29 dessa norma (.) binária heterossexual branca (.) é isso</p>
--	--

A voz 3 continua narrando seu posicionamento a respeito de sua identidade e acrescenta a importância da representatividade no espaço onde se insere, conforme a passagem “eu sou uma mulher homossexual (.) e eu trago uma representatividade para dentro do núcleo (.) acho que isso é importante” (l. 20 a 22). A representatividade LGBTQ+ é imprescindível ao espaço escolar e precisa ser constantemente trabalhada para que os jovens/estudantes reconheçam um modelo de personalidade em alguém parecido com eles, de alguém que performa uma identidade LGBTQ+ que seja semelhante a sua. A “representatividade” figura nessa narração como indexical avaliativo que aponta para um valor social mais amplo em relação ao movimento LGBTQ+, que busca representatividade em várias esferas sociais: na mídia, no cinema, na música, na política, em um macrocosmo se compararmos ao microcosmo representado pelo câmpus Pelotas.

A partir dessa representatividade, os estudantes, servidores e terceirizados terão um exemplo de uma mulher lésbica presente na sociedade – em específico no IFSul – que lute pelas mesmas causas e interesses. A representatividade implica o exercício do lugar de fala e, conseqüentemente, a saída do silêncio e o abandono da margem. Esse deslizamento pode provocar efeitos positivos para o indivíduo que se percebe na performatividade do outro, na existência LGBTQ+. Essa representatividade também propõe, conforme Bamberg (2002), uma posição moral, no trecho em que a voz 3 narra “acho que isso é importante” (l. 22). Importa salientar que, neste gesto de análise, “achar” não significa “não ter certeza”, mas uma forma polida de um descritor

metapragmático que representa um julgamento de valor feito pela voz 3 e/ou uma crença pela qual a voz 3 é capturada.

A voz 3, em um indexical avaliativo a respeito da relevância da representatividade LGBTQ+ no câmpus Pelotas, narra seu posicionamento em relação à relevância dessa representatividade para a identificação de um grupo social identificado como “comunidade escolar”, em especial dentro desse grupo “nossos alunos” conforme o excerto “é importante principalmente para que exista uma identificação (.) para o nosso público alvo (.) os nossos alunos a comunidade escolar” (l. 25).

Na continuidade da narração, a voz 3 traz um indexical avaliativo calcado no “discurso da vergonha” identificado com grupos sociais promotores da discriminação e do preconceito, de acordo com a seguinte passagem: “a gente não tem vergonha não tem mais vergonha de ser quem a gente é que a gente tá fazendo um trabalho ali de:: de:: humanização desse ambiente escolar né que é tão:: adverso hostil pras pessoas que não não estão dentro dessa norma (.) binária heterossexual branca (.) é isso” (l. 26 a 29). O “discurso da vergonha” foi impingido a pessoas LGBTQ+ amparado pela patologização, pela criminalização e pelo proselitismo religioso, que atuaram muitas vezes em uníssono. Esse discurso capturou vivências e existências LGBTQ+ como um exercício de poder e ainda o faz.

A homossexualidade foi patologizada pelo discurso científico durante décadas, o que só foi corrigido em maio de 1990, quando Organização Mundial da Saúde excluiu a questão da “opção sexual” adotada como um caso de saúde pública e investigada inúmeras vezes por cientistas como distúrbio mental, da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, por distinguir que a homossexualidade é uma orientação tão sadia quanto a heterossexualidade. Assim como é notável a presença de um discurso religioso, que nas últimas décadas possui grande avanço como um discurso religioso evangélico – em que a homossexualidade é pecado ou imoralidade – bem mais radical. É preciso, portanto, observar o campo religioso evangélico também em sua complexidade, como já vem sendo demonstrado por alguns estudos, como Natividade (2005), Natividade e

Oliveira (2009), e o quanto o discurso religioso evangélico tem se enraizado no discurso político brasileiro.

Quando a voz 3 narra “a gente não tem vergonha não tem mais vergonha de ser quem a gente é” (l. 26), há um “indexical avaliativo atitudinal”, estabelecido em relação aos discursos que compulsavam um “status de vergonha” para vivências e identidades LGBTQ+. Entre “não tem vergonha” e “não tem mais vergonha” há um recorte temporal da atualidade e de momentos anteriores, em que a imposição da “vergonha” ocorria pela manifestação do discurso segregador amparado pela heteronormatividade.

A instituição do NUGED, porém, já é um abalo para a desconstrução do discurso que impunha o sentimento de demérito para a população LGBTQ+, o que reflete praticamente na humanização do espaço escolar, conforme narra a voz 3: “a gente tá fazendo um trabalho ali de:: humanização desse ambiente escolar né que é tão:: adverso hostil pras pessoas que não não estão dentro dessa norma (.) binária heterossexual branca (.) é isso” (l. 27 a 29). Ao predicar o ambiente escolar como “adverso” e “hostil” em relação às pessoas que não (re)produzem as normas binárias da heterossexualidade, a voz 3 trata da necessidade de construir e estabelecer, no aparato escolar, a legitimidade da diversidade e das diferenças.

A escola precisa (re)produzir os avanços sociais importantes para esta direção no século XXI, representados pelo Programa Brasil Sem Homofobia, proposto por um governo federal democrático, pela expressão dos movimentos sociais por meio da Parada Gay ou Parada da Diversidade em diversas cidades brasileiras, pelos Centros de Cidadania LGBTQ+ e pela criminalização, instituída pelo STF, da LGBTfobia, os quais são importantes exemplos para a construção de uma sociedade mais justa. Essas ações dão visibilidade à questão da pluralidade sexual e de gênero, inserindo-as numa chave positiva, tendo em vista uma sociedade mais igualitária e democrática para todos. Dar visibilidade à sexualidade não heterocentrada como comportamento e identidade socialmente aceita opõe-se, por exemplo, aos crimes que têm sido praticados contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros – como

apresenta o estudo de Carrara e Vianna (2004) – e que, infelizmente, são mais um dos muitos atentados aos direitos humanos no país.

É preciso, no entanto, ir além da tão necessária visibilidade no espaço escolar e valorar a representatividade. Torna-se, assim, imprescindível a força e a necessidade da representatividade, pois representar tem como sinônimos retratar, simbolizar, significar e corresponder. Representatividade nada mais é do que quando alguém personifica tais conceitos, quando alguém é espelho do outro, quando se é capaz de olhar para esse outro e se ver ali, enxergando não só semelhanças físicas, como também possibilidades do futuro. Apesar de básico, o conceito é propenso também a problemas sociais, pois ao conviver em uma sociedade machista e LGBTfóbica, a representação de pessoas LGBTQ+ em meios de comunicação são mínimas e, quando existem, estão afundadas em estereótipos, os quais são (re)produzidos no espaço escolar. Para a voz 3, a representatividade LGBTQ+ constitui-se como o aspecto mais relevante de atuação do NUGED no câmpus Pelotas, conforme a próxima sequência discursiva.

Sequência discursiva 3

Voz3	31 representatividade (.) acho que é o principal:: acho que é o principal:: (.) 32 ASPECTO/ acho que o principal aspecto é essa questão da representatividade 33 me falta ainda muito muito estudo e:: teorias dentro da desses estudos de 34 gênero e tudo mais (.)
------	---

Mesmo que falte um conhecimento sistematizado a respeito da Teoria *Queer*, dos Estudos de Gênero ou de Estudos da Diferença, conforme narra na passagem “me falta ainda muito muito estudo e:: teorias dentro da desses estudos de gênero e tudo mais (.)” (l. 33 e 34), a voz 3 tem a vivência de pessoa LGBTQ+, pois ocupa o lugar de fala de mulher lésbica, o que garante ao seu discurso legitimidade.

Há, também, nessa passagem, a proposição da importância do conhecimento sistematizado e acadêmico sobre teorias e estudos de gênero como também estudos LGBTQ+. E ocorre um posicionamento mais

interpretativo proposto nesse trecho da narração, pois a voz 3 alude a uma posição moral que implica o conhecimento para tratar de questões LGBTQ+, o que certamente, na compreensão deste pesquisador, é de suma importância para percepção dos mecanismos sociais que adotam a naturalização de posições discursivas e performativas como verdadeiras e únicas, desde que estejam enquadradas na heteronormatividade.

Na continuidade da entrevista, pergunto à Voz 3 como ela percebe a importância da instituição do NUGED no câmpus Pelotas. A próxima sequência discursiva narra seu entendimento sobre essa questão.

Sequência discursiva 4

Voz 3	<p>39 eu acho:: a:: implementação e a consolidação do núcleo eu acho um::</p> <p>40 fato assim que é histórico ... dentro do Instituto sabe/ da instituição escolar</p> <p>41 porque é um:: é revolucionário pela pela característica da escola ser como é as</p> <p>42 escolas de maneira geral e ter um núcleo espaço hã:: uma organização uma</p> <p>43 estrutura que que trate desses temas que assessor a direção nesses temas</p> <p>44 né da mulher dos LGBTs né eu acho que isso é revolucionário assim dentro da</p> <p>45 escola porque porque eu vejo a nossa realidade Campus Pelotas é uma escola</p> <p>46 elitista (.) branca (.) heteronormativa (.) classe social (.) privilegiada (.) essa</p> <p>47 escola ela é dessas pessoas (.) ou era</p>
-------	---

A voz 3 vale-se de descritores metapragmáticos, neste gesto de análise, que não se enquadram como verbos do dizer, mas representam a caracterização metapragmática de um evento da fala de julgamento/crença, em que o uso de “acho” (l. 39) propõe um efeito de “julgo”, “creio” ou “considero” à enunciação da voz 3. Na passagem “eu acho:: a:: implementação e a consolidação do núcleo eu acho um:: fato assim que é histórico ... dentro do Instituto sabe/ da instituição escolar porque é um:: é revolucionário pela pela característica da escola ser como é as escolas de maneira geral” (l. 39 a 42).

A voz 3 referencia a implementação e a consolidação do núcleo como um fato histórico e como um fato revolucionário. Por isso, em um gesto de análise, a implementação e consolidação do NUGED, no câmpus Pelotas, produz o efeito de uma “virada de estudantes LGBTQ+” nesse microcosmo espacial. Um ato revolucionário implica uma mudança de paradigmas sociais, os quais produzam efeitos em seu entorno. O NUGED possui essa característica ao propor ações educacionais efetivas que vão ao encontro dos anseios da comunidade escolar LGBTQ+.

Um ato revolucionário não ocorre ao acaso, é fruto de muitos embates e, conseqüentemente, da oscilação e desestabilização do poder. O que corrobora esse efeito de “virada de estudantes LGBTQ+”, marca-se na predicação “revolucionário” quando a voz 3 narra: “ter um núcleo espaço hã:: uma organização uma estrutura que que trate desses temas que assessore a direção nesses temas né da mulher dos LGBTs né eu acho que isso é revolucionário” (l. 42 a 44). Há nessa predicação um efeito de mudança de paradigma, ou seja, a heteronormatividade presente no espaço escolar vai “dividir” seu espaço com as conquistas da existência LGBTQ+.

Para a voz 3, é “revolucionário” o fato de uma instituição escolar ter um núcleo de gênero e diversidade que assessore a direção em demandas que envolvam estudantes LGBTQ+. A voz 3 interpreta a escola onde o NUGED se insere como um espaço elitizado, branco e heteronormativo, conforme narra: “é uma escola elitista (.) branca (.) heteronormativa (.) classe social (.) privilegiada (.) essa escola ela é dessas pessoas (.) ou era” (l. 45 a 47). A compreensão da voz 3 a respeito da escola coloca esta em um indexical avaliativo que identifica um grupo social marcado pelo privilégio.

Um espaço embranquecido e heteronormativo é a representação do privilégio vigente na sociedade, e, conforme a voz 3 narra, é um ato revolucionário a instituição e manutenção do NUGED nesse espaço específico, pois o núcleo vai de encontro a representação de privilégios brancos, masculinos e heteronormativos já que o núcleo trabalha na perspectiva da valoração das diferenças. No entanto, de acordo com o que narra a voz 3, em sua percepção na próxima sequência discursiva, há uma “resistência” à

implementação de um núcleo que trabalhe com questões de gênero e diversidade, o que, para este pesquisador, é um reflexo de privilégios brancos, masculinos e heteronormativos.

Sequência discursiva 5

Voz3	<p>55 Eu acho que tem dois/ duas situações uma situação oficial formal que é</p> <p>56 de respeito e aceitação e:: eu acho que tem uma entrelinha que é “o que vocês</p> <p>57 estão fazendo aqui?” “vocês não tinham que existir” “sai daqui” né tipo “que que</p> <p>58 tá essa que que esse pessoal (.) tá fazendo aí no lugar tão privilegiado na</p> <p>59 escola” então é nessa vitrine né então eu acho que formalmente a gente é</p> <p>60 aceito e respeitado só que tem muita resistência por parte das pessoas né [...]</p>
------	--

A voz 3 usa um descritor metapragmático “acho” (l. 55), que não é um verbo do dizer, mas uma caracterização metapragmática de um evento da fala que marca, no discurso, um julgamento ou uma crença a respeito de um posicionamento das instâncias de coordenação do câmpus Pelotas sobre o NUGED. Há um posicionamento da voz 3 sobre as instâncias de coordenação, no qual a voz 3 declara: “tem dois/ duas situações uma situação oficial formal que é de respeito e aceitação e:: eu acho que tem uma entrelinha” (l. 55 e 56), neste excerto ocorre uma análise mais interpretativa em relação ao questionamento, feito por mim, sobre a receptividade das coordenações em relação ao núcleo.

Para a voz 3, evidencia-se uma “situação formal oficial” (l. 55) e uma “entrelinha” (l. 56), as quais representam indexicais avaliativos sobre um mesmo objeto de análise, o NUGED câmpus Pelotas. A “situação formal oficial” leva a um discurso de inclusão e de combate à LGBTfobia na escola. Já a “entrelinha” conduz a um discurso de preconceito e discriminação, ao qual as pessoas LGBTQ+ estão expostas há décadas. A voz 3, em sua narração, traz a voz do preconceito e da discriminação nas citações: “o que vocês estão fazendo aqui?” (l. 56 e 57), “vocês não tinham que existir” (l. 57), “sai daqui” (l. 57) e “que que tá essa que que esse pessoal (.) tá fazendo aí no lugar tão

privilegiado na escola” (l. 57 a 59), representando um exemplo de fala como um conflito entre a posição oficial adotada pela escola e a posição de algumas pessoas diante da existência LGBTQ+ no espaço escolar. Há, nessa passagem, uma representação espacial em “aqui” e “daqui” (l. 57), que configuram indexicais avaliativos e identificam o IFSul – câmpus Pelotas, um microcosmo de representação, onde a heteronormatividade empurra os estudantes LGBTQ+ para as margens como uma opressão centrífuga até que eles ultrapassem os muros constituindo o abandono da escola.

O que se propõe como “oficial” e o que se propõe como “entrelinha” representa um embate entre o discurso do “politicamente correto”, que trata de inclusão e se opõe à discriminação, e o discurso do particular, em que nada do outro e sobre ele me diz respeito. O “discurso da entrelinha” é “um discurso de armário”, um discurso heterocentrado tomado como o discurso normalizado no espaço escolar, que se espraia e produz seus efeitos. Na próxima sequência discursiva, a voz 3 narra sua compreensão a respeito dos encaminhamentos propostos para situações que representam discriminação e assédio, assim como efeitos do “discurso da entrelinha”.

Sequência discursiva 6

Voz3	<p>61 em termos da direção da gestão da escola existe um diálogo mas existe</p> <p>62 também aquele pano quente em todas as situações decisivas de racismo de</p> <p>63 homofobia de assédio a coisa nunca vai pras cabeças sempre há um uma</p> <p>64 acomodação das coisas que eu entendo que é uma política que é praticada</p> <p>65 desde sempre né mas:: ... tinha que ter alguma ruptura sabe mas não não tem</p> <p>66 não não existiu ainda</p>
------	--

No excerto “em termos da direção da gestão da escola existe um diálogo mas existe também aquele pano quente em todas as situações decisivas de racismo de homofobia de assédio” (l. 61 a 63), a voz 3, a partir de um descritor metapragmático faz uma denúncia – uma caracterização metapragmática de um evento da fala. Nesse trecho há uma posição moral elaborada pela

entrevistada a respeito de “situações decisivas de racismo de homofobia de assédio” (l. 62 e 63), desvelada pelo indexical avaliativo “pano quente”, que metaforicamente propõe o sentido de contornar ou acalmar uma situação.

Em um gesto de análise, entendo que o “pano quente” (l. 62) se sobrepõe ao “diálogo” (l. 61) e corrobora esse entendimento o excerto “existe um diálogo mas existe também aquele pano quente” (l. 61 e 62), em que o “mas” estabelece a ruptura da expectativa sobre a ponderação a respeito do “diálogo” como o caminho pra resolução de conflitos. Esse sentido é ratificado quando a voz 3 narra “a coisa nunca vai pras cabeças sempre há um uma acomodação” (l. 63 e 64), ou seja, não ocorre um encaminhamento efetivo e uma resolução necessária para situações de LGBTfobia, racismo ou assédio.

Na continuidade da entrevista, a voz 3 narra “eu entendo que é uma política que é praticada desde sempre né mas:: ... tinha que ter alguma ruptura sabe mas não não tem” (l. 64 e 65). A “política que é praticada desde sempre” indica uma caracterização metapragmática de um evento da fala, pois constitui o “discurso do pano quente” e consequentemente o “indexical avaliativo atitudinal”, e ambos conduzem a não resolução de conflitos em situação de assédio, LGBTfobia e racismo. O discurso heteronormativo – com marcadores brancos, masculinos e cristãos – captura os discursos socioeducacionais e vê naqueles que não o reproduzem a categoria do outro, daquele que fica à margem, cujos direitos e cidadania não precisam ser respeitados por uma falsa lógica pautada pela heterossexualidade compulsória.

Quando a voz 3 narra “tinha que ter alguma ruptura sabe mas não não tem” (l. 65), ela propõe uma modalização epistêmica sobre a condução da política praticada em relação à situação de assédio, LGBTfobia e racismo, expressando a continuidade da “política do pano quente”. Em um gesto de análise, entendo que a “ruptura” (l. 65) da “política do pano quente” a que a voz 3 faz referência encontra-se na criminalização da LGBTfobia, para a qual a política de pano quente – silenciamento – não encontra acolhimento, pois está voltada para as diferenças em detrimento da heteronormatividade.

Na próxima sequência discursiva, a voz 3 responde ao questionamento sobre a importância de participar do NUGED – câmpus Pelotas a partir de uma ponderação sobre os reflexos do momento político em que nos encontramos.

Sequência discursiva 7

Voz3	118 a gente está num num retorno 119 célere né ao século 18 19 e é extremamente importante a participação e 120 atuação nesses espaços porque são são os espaços que a gente pode ainda 121 construir uma resistência a essa a esses retrocessos todos que a gente tá 122 vivendo aí em todos os sentidos né na educação na política (.) tudo a gente tá 123 perdendo espaço esse genocídio indígena/ negro/ periférico LGBT tão matando 124 as pessoas estão voltando a ser invisíveis não é isso que eles querem que a 125 gente deixe que a gente volte para as tocas para os armários para os guetos e 126 a gente não vai fazer isso a gente vai continuar ali construindo (.) resistindo 127 formando e discutindo trazendo à tona essas esses temas e trabalhando com 128 os alunos discutindo isso no ambiente escolar porque é uma escola é um:: 129↑microcosmo da sociedade
------	--

Para explicar a importância de participar do NUGED, a voz 3 usa, em sua narração, um indexical avaliativo que remete a discursos de grupos sociais de oposição ao atual governo: “a gente está num num retorno célere né ao século 18 19” (l. 118 e 119). O acelerado retorno a séculos anteriores faz referência a declarações LGBTfóbicas, misóginas e racistas do atual presidente da república. Um discurso traz sempre outros discursos em um fio condutor, assim ocorre a reprodução de vozes que carregam esse discurso com indexicais avaliativos, os quais “não apenas indexam determinam vozes como também posicionam o narrador em relação a essas vozes.” (WORTHAM, 2001, p. 74)⁵⁸. A voz 3 ao narrar que as políticas vigentes denotam um retrocesso em

⁵⁸ Tradução livre da passagem “not only index determine voices but also position the narrator in relation to those voices.” (WORTHAM, 2001, p. 74).

relação a políticas de educação, cultura, economia, direitos humanos, representando-as como o retorno aos séc. XVIII e XIX, posiciona-se politicamente, enquanto narradora, em oposição a esses retrocessos.

Para a voz 3, importa a constituição de espaços de resistência a uma política que vai de encontro à educação e aos direitos humanos, conforme narra nesta passagem: “é extremamente importante a participação e atuação nesses espaços porque são os espaços que a gente pode ainda construir uma resistência a essa a esses retrocessos todos que a gente tá vivendo aí em todos os sentidos né na educação na política (.) tudo a gente tá perdendo espaço” (l. 119 a 123). A voz 3 predica a participação no NUGED como “extremamente importante” (l. 119) e marca um indexical avaliativo para o NUGED como espaço de resistência na passagem “são os espaços que a gente pode ainda construir uma resistência” (l. 120 e 121). A relevância dos espaços de resistência à perda de conquistas e direitos faz-se, em uma escola técnica de ensino médio, por intermédio da formação de seus estudantes e da comunidade escolar como um todo.

A narração da voz 3 produz um efeito de denúncia social como uma caracterização metapragmática de um evento da fala no excerto “esses retrocessos todos que a gente tá vivendo aí em todos os sentidos né na educação na política (.) tudo a gente tá perdendo espaço esse genocídio indígena/ negro/ periférico LGBT tão matando as pessoas estão voltando a ser invisíveis não é isso que eles querem que a gente deixe que a gente volte para as tocas para os armários para os guetos” (l. 121 a 125). Esse excerto representa um efeito de “denúncia social” ao tematizar o “retrocesso”, o “genocídio” e a “política da invisibilidade”, que o atual governo representa.

A denúncia da voz 3 aponta para um indexical avaliativo, que a coloca em um determinado grupo social, não pela forma de falar, por sotaque ou qualquer outro tipo de padrão linguístico, como normalmente se caracteriza o indexical avaliativo de Wortham (2001). A própria matéria do discurso da voz 3 – aquilo que ela narra – propõe um posicionamento consciente e engajado sobre a realidade social: “esse genocídio indígena/ negro/ periférico LGBT” (l. 123).

A voz 3 narra um posicionamento em que mantém a denúncia: “tão matando as pessoas estão voltando a ser invisíveis não é isso que eles querem que a gente deixe que a gente volte para as tocas para os armários para os guetos” (l. 123 a 125). O “matar” vai desde uma necropolítica chancelada pelo governo até o matar de fato, amparado pelo discurso de ódio e de intolerância, que muitas vezes encontra respaldo no discurso do governo atual. Para Mbembe (2018), a necropolítica é a política da morte adaptada pelo Estado, não podendo ser vista como um episódio nem como um fenômeno que foge a uma regra. Ela é a regra e sua materialização se dá pela expressão da morte.

Na continuidade da narrativa, a voz 3 ratifica o papel do NUGED na instituição: “a gente vai continuar ali construindo (.) resistindo formando e discutindo trazendo à tona essas esses temas e trabalhando com os alunos discutindo isso no ambiente escolar porque é uma escola é um:: ↑microcosmo da sociedade” (l. 126 a 129). Esse excerto da narração da voz 3 reforça a importância que ela dá à participação no NUGED, pautada em construir, resistir e formar. Esse tripé em que a voz 3 se baseia, em um gesto de interpretação, constitui pilares para o exercício do NUGED junto à comunidade escolar a fim de proporcionar criticamente uma formação inclusiva e de respeito às diferenças e às vivências LGBTQ+. A formação inclusiva a que o NUGED se propõe ocorre por intermédio de suas ações no ambiente escolar, o qual a voz 3 predica como um “microcosmo da sociedade” (l. 129).

A próxima sequência discursiva trata da percepção da voz 3 sobre as ações do núcleo e de sua percepção sobre a repercussão das mesmas na escola ou nesse microcosmo da sociedade.

Sequência discursiva 8

Voz3	149 eu vejo que essa repercussão é um alento e 150 uma alegria para muitos mas é um desgosto para outros tantos né (.) então eu 151 sei que isso as ações especialmente as que são mais <i>poc hh</i> que são mais 152 alegres que são mais coloridas que já têm esse estilo elas geram:: (.) situações 153 antagônicas né de:: de apoio de identificação de alegria por essas pessoas tão 154 ali tão falando tão fazendo tão discutindo isso aí eu posso ir ali
------	--

	<p>conversar</p> <p>155 colocar minha situação né né me identificar ser acolhido ali essa comunidade</p> <p>156 essas esses alunos né LGBT as mulheres os alunos negros</p>
--	---

A voz 3 predica a repercussão das ações do núcleo no câmpus Pelotas como “alento” e “alegria”, conforme narra em “eu vejo que essa repercussão é um alento e uma alegria para muitos” (l. 149 e 150). O uso de “alento” em seu discurso indica um indexical avaliativo representado por esse item lexical, que aponta para sentidos como estado de ânimo, de coragem e de vigor, o que aporta sentidos de uma luta política da comunidade LGBTQ+ por visibilidade, representatividade e direito à livre existência.

No entanto, essas ações esbarram em grupos que não as consideram legítimas, conforme narra a voz 3 “mas é um desgosto para outros tantos” (l. 150). A ruptura de expectativa exercida pelo operador argumentativo “mas” conota a arena de embate polarizada entre um “eu” e um “outro”, entre um “isto” e um “aquilo”, ou seja, indica a manutenção da binaridade. O indexical avaliativo “desgosto” é um item lexical que, nesse contexto, significa aborrecimento e contrariedade. É imprescindível entender o gatilho que provoca nesses “outros tantos” (l. 150) aborrecimento e contrariedade quando as manifestações culturais diferentes das deles (dos outros tantos) são manifestações LGBTQ+.

A voz 3 reforça a dualidade de posições em relação às ações do núcleo quando narra “então eu sei que isso as ações especialmente as que são mais *poc* hh que são mais alegres que são mais coloridas que já têm esse estilo elas geram:: (.) situações antagônicas” (l. 150 a 153). A voz 3 destaca as ações que predica como “mais *poc*” (l. 151), “mais alegres” (l. 151 e 152) e “mais coloridas” (l. 152), ou seja, ações cuja representatividade LGBTQ+ estejam marcadas com intensidade. O estilo “*poc*”⁵⁹ é um indexical avaliativo e traz a

⁵⁹ O termo “*poc*” é utilizado para se referir aos gays considerados mais afeminados e chamativos. Antigamente, o termo era usado de forma pejorativa, e se falava um pouco diferente do que vemos hoje. Usava-se a expressão “*poc poc*”, com alusão ao barulho de salto alto. Outro termo usado era o “pão com ovo”, para definir aos homossexuais novos, que haviam acabado de se descobrir e que não tinham muito dinheiro. Porém, atualmente o

representatividade de um grupo social formado por gays considerados mais afeminados e chamativos, os quais sofrem discriminação dentro da própria comunidade LGBTQ+. Contudo historicamente dentro do movimento LGBTQ+, “as *pocs*”⁶⁰ são as pessoas cuja performance já é politicamente a busca e a concretização da representatividade.

O estilo de ações *poc* desencadeia o confronto de posicionamentos frente a elas, conforme narra a voz 3 “esse estilo elas geram:: (.) situações antagônicas né de:: de apoio de identificação de alegria por essas pessoas tão ali tão falando tão fazendo tão discutindo isso aí eu posso ir ali conversar colocar minha situação né me identificar ser acolhido ali essa comunidade essas esses alunos né LGBT” (l. 152 a 156). As pessoas que se manifestam positivamente representam “alegria”, “apoio” e “identificação” como indexical avaliativos de grupos sociais pró-ações inclusivas.

As ações do NUGED precisam de pessoas que as apoiem, mas certamente precisam mais daquelas que se identifiquem, pois é para essas pessoas que se identificam e compõem a comunidade escolar que as ações acontecem. Em um gesto de análise, entendo que o efeito do “eu” (l. 154) não tem como referente a própria voz 3, ou seja, a voz 3 faz uso da citação quando narra “eu posso ir ali conversar colocar minha situação né me identificar ser acolhido ali” (l. 154 e 155). Essa é a voz de alguém que se identifica e é contemplado pelas ações do NUGED, o que, para Wortham (2001), constitui os narradores da vida real, que descrevem uma série de eventos e promovem a voz das personagens, adotando uma posição frente a essas personagens. Por isso ao descrever as personagens cuja voz é reconhecível pelo mundo social, os narradores falam através dessas vozes, consolidando suas posições. Assim “identificar-se com a ação desenvolvida pelo NUGED” e “ser acolhido pelo núcleo” são ações reconhecidas positivamente para aqueles e aquelas a quem as ações são destinadas: os estudantes LGBTQ+ do câmpus Pelotas.

termo “*poc*” mudou de significado, sendo adotado pela própria comunidade LGBTQ+ de forma amigável e humorística. Disponível em <https://www.dicionariopopular.com/poc-e-murro-na-poc/> acessado em 14 de novembro de 2019.

⁶⁰ É comum entre *pocs* o tratamento no feminino.

Em oposição a esse movimento considerado positivo sobre as ações do NUGED, a próxima sequência discursiva apresenta o efeito que fica entre a “escrotice”⁶¹ (l. 163) – bem classificado pela voz 3 de acordo com este pesquisador – e o discurso de ódio.

Sequência discursiva 9

Voz3	156 mas existe o outro 157 lado também que nesses tempos que a gente vive essa reação reacionária é 158 muito forte também (.) ao mesmo tempo que a gente tem o apoio e a alegria de 159 quem tá sendo contemplado por aquela ação né eu eu sou como eles assim eu 160 pertencço a esse grupo né que acolhe alguns alguns tantos outros tantos se 161 enchem de pedras na mão e vão fazer stickers homofóbicos vão fazer vão 162 escrever mal na vão escrever alguma coisa absurda no banheiro da:: na porta 163 do banheiro vamos fazer sei lá vamos fazer alguma coisa alguma <u>escrotice</u>
------	---

O operador argumentativo “mas” é um indexical avaliativo da adversidade de posições sobre as ações do NUGED, no câmpus Pelotas, conforme a voz 3 narra em “mas existe o outro lado também que nesses tempos que a gente vive essa reação reacionária é muito forte também” (l. 156 a 158). O “outro lado” identifica-se com a forte reação reacionária, a qual representa um discurso de privilégios, de falta de mobilidade social e de identidades heterocentradas. Ao narrar “outros tantos se enchem de pedras na mão” (l. 160 e 161), a voz 3 aponta para uma pista de indexicalidade com o discurso bíblico no livro de João⁶², capítulo 8, versículos de 1-11, na passagem em que, seguindo as leis bíblicas de Moises, uma mulher adúltera deveria ser apedrejada até a morte. Essa violência bárbara pode ser atualizada para 2019

⁶¹ “Dito ou comportamento da pessoa escrota, sem caráter, desprovida de moral ou de boas qualidades” Disponível em <https://www.dicio.com.br/escrotice/> consultado em 15 de novembro de 2019.

⁶² Disponível em <https://www.bibliaonline.com.br/acf/jo/8> acesso em 15 de novembro de 2019.

em Brunei, um pequeno país na Ásia, onde a homossexualidade é ilegal e pode ser punida com apedrejamento⁶³.

As pedras que conotativamente enchem as mãos dos intolerantes e preconceituosos se transformam em discurso de ódio e se materializam em discurso nos banheiros do campus, conforme narra a voz 3 “vão fazer stickers homofóbicos vão fazer vão escrever mal na vão escrever alguma coisa absurda no banheiro da:: na porta do banheiro” (l. 161 a 163). As portas dos banheiros são, historicamente, locais das mais diversas expressões sociais e a possibilidade de anonimato parece levar os indivíduos a expor todas as suas questões não elaboradas; dentre elas, o discurso de ódio. O desafio do NUGED junto à gestão do câmpus Pelotas é promover a visibilidade e o debate do conflito entre as diferenças, para que esses discursos não cheguem às portas dos banheiros nem aos corredores do câmpus. Para a voz 3, esse embate produz um saldo positivo, conforme a narração feita na sequência discursiva 10.

Sequência discursiva 10

Voz3	164 então tem essas esses dois lados mas eu acho que o saldo é positivo 165 porque isso vem à tona esse temas esse debate vem à tona e nos traz 166 visibilidade isso de um jeito ou de outro a visibilidade é melhor do que a 167 invisibilidade pela questão da existência né para a gente existir
------	---

De acordo com a voz 3, o embate de posicionamentos acarreta para as ações do NUGED uma resposta positiva, destacada pelo descritor metapragmático “acho” (l. 164), que representa uma caracterização metapragmática de um evento da fala, que fica marcado, como efeito de sentido, entre uma crença e um julgamento na passagem em que narra “acho

⁶³ Conforme a matéria publicada pelo site G1, sexo gay e adultério serão punidos com pena de morte por apedrejamento em Brunei. Novo código penal é baseado na lei islâmica da Sharia e prevê também amputações de membros do corpo em casos de roubo. Por G1 28/03/2019 12h11 Atualizado há 7 meses

Disponível em <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/03/28/sexo-gay-e-adulterio-serao-punidos-com-pena-de-morte-por-apedrejamento-em-brunei.ghtml> acesso em 15 de novembro de 2019.

que o saldo é positivo porque isso vem à tona esse temas esse debate vem à tona” (l. 164 e 165).

E a consequência de o debate vir à tona no espaço escolar, para a voz 3, é levar a comunidade do IFSul câmpus Pelotas a refletir e repensar suas práticas sobre as diferenças, assim como acarretar visibilidade para o tema e, antes de tudo, para as pessoas LGBTQ+. A voz 3 narra “a visibilidade é melhor do que a invisibilidade pela questão da existência né para a gente existir” (l. 166 e 167), isso trata de uma visibilidade e de uma existência política, pautada por direitos e cidadania.

Uma política escolar que caminhe na direção da cidadania deve pensar nas necessidades de seu corpo discente. O nome social é uma dessas necessidades para alunos e alunas transgêneros, assim como para alunas travestis. Para Lans (2017), os “professores muitas vezes exercem a violência de gênero dentro da própria sala de aula, mediante procedimentos como a recusa em chamar os alunos transgêneros pelo nome social ou a sua discriminação e marginalização em atividades escolares” (LANS, 2017, p. 254). O nome social é, assim, um exercício de cidadania para as pessoas de que dele necessitam. Na última sequência discursiva, a voz 3 narra as ações do NUGED em relação às políticas educacionais sobre o uso do nome social no IFSul.

Sequência discursiva 11

Voz3	318 alguma coisa que aconteceu esse ano André foi a questão do nome 319 social de muitos alunos a gente teve cinco alunos com o nome social inserido 320 na:: no sistema acadêmico né (.) e:: a gente pode pensar mas é um nome e tal 321 mas o nome faz muita diferença né pra pessoa (.) que se identifica com aquele 322 nome com aquele gênero com aquela história e tem nojo daquele outro nome 323 não quer não é o seu nome não:: não lhe representa né tem que ter um nome 324 social a gente através de uma consultoria com um advogado e tal que já tinha 325 trabalhado numa (.) fez alguns aconselhamentos na gestão inicial do NUGED ele
------	--

	<p>326 nos ajudou a lembrar uma portaria acho que era uma resolução de</p> <p>327 2016/2015 que assegura o direito de alunos acima de 16 anos mudarem o</p> <p>328 nome sem anuência da família que a questão toda é essa né que o aluno trans</p> <p>329 por exemplo que quer mudar seu nome na chamada pela escola se não tiver</p> <p>330 18 anos não pode mudar o nome só pode mudar se a família autorizar mas aí é</p> <p>331 que tá a família não aceita essa pessoa a pessoa apanha em casa né essa</p> <p>332 pessoa né sofre toda aquela violência desde sempre (.) então eu acho que é</p> <p>333 questão do nome social foi uma coisa prática que a gente trouxe</p>
--	--

Conforme narra a voz 3, o NUGED atuou junto ao setor acadêmico para que houvesse a inserção do nome social de cinco alunos transgêneros no sistema que abriga as informações a respeito dos estudantes. O uso do nome civil para identificar um/a estudante transgênero pode ser considerado uma violência, que será entendida somente por quem a vivencia, como narra a voz 3 na seguinte passagem: “a gente pode pensar mas é um nome e tal mas o nome faz muita diferença né pra pessoa (.) que se identifica com aquele nome com aquele gênero com aquela história e tem nojo daquele outro nome não quer não é o seu nome não:: não lhe representa né tem que ter um nome social” (l. 320 a 324). A voz 3 faz uma análise culturalmente carregada apoiada em Bamberg (2002) nesse excerto, em que o nome que consta na certidão de nascimento e, conseqüentemente, nos documentos que são feitos a partir dela são fonte de sofrimento e constrangimento.

A escolha dos itens lexicais “tem nojo... não quer... não é seu... não lhe representa” (l. 322 e 323) identifica o sofrimento e o constrangimento a que estudantes transgêneros estão submetidos, assim como essa escolha representa indexicais avaliativos que pontuam um grupo social por uma necessidade – o nome social – e não por uso de determinadas expressões ou formas de falar.

A voz 3 traz, em sua narração, alguns argumentos de autoridade para validar o uso do nome social no excerto seguinte: “a gente através de uma

consultoria com um advogado e tal que já tinha trabalhado numa (.) fez alguns aconselhamentos na gestão inicial do NUGED ele nos ajudou a lembrar uma portaria acho que era uma resolução⁶⁴ de 2016/2015 que assegura o direito de alunos acima de 16 anos mudarem o nome sem anuência da família” (l. 324 a 328). A “consultoria com um advogado” (l. 324) constitui um argumento de autoridade, pois traz a voz de conhecimento sobre leis, assim como a “resolução de 2016” (l. 326 e 327) traz como argumento de autoridade o Conselho Superior – CONSUP – órgão deliberativo do IFSul. Esses argumentos de autoridade apontam para a modalização epistêmica de Wortham (2001), que corrobora a verdade sobre a utilização do nome social no IFSul.

Destacando o uso do nome social como um elemento positivo da ação do NUGED, a voz 3 narra “(.) então eu acho que é questão do nome social foi uma coisa prática que a gente trouxe” (l. 332 e 333). O verbo “achar”, nesse fragmento, atua como uma caracterização metapragmática de um evento da fala que produz um efeito de sentido entre a crença e o julgamento a respeito da ação do NUGED em prol do uso do nome social no IFSul câmpus Pelotas.

6. Efeitos de conclusão...

Apresento um “efeito de conclusão” para este estudo por crer que o conhecimento é datado e não se encerra em si mesmo, apontando mais possibilidades de efeito e de sentido. Esta pesquisa se embasou em estudos da narrativa, tendo por objetivo analisar as entrevistas de três integrantes do

⁶⁴ A voz 3 alude a resolução n.º 35/2016, que regulamenta o uso do nome social, aprovada pelo Conselho Superior do IFSul em 29 de março de 2016.

NUGED câmpus Pelotas, explorando-as pelas ferramentas teóricas de análise de Wortham (2001) e pela noção de posicionamento de Bamberg (2002), a partir da compreensão do caráter performativo da linguagem.

O campo teórico da Linguística Aplicada Indisciplinar, da Teoria Queer, dos Estudos da Diferença e do Currículo deram guarida para essas análises e permitiram o atravessamento de fronteiras em uma posição reflexiva em relação à materialidade linguística apresentada nas entrevistas narrativas, cujo conteúdo temático transitou de discursos de discriminação, discursos de intolerância, tendo por resultado a LGBTfobia em relação à existência LGBTQ+ a discursos de visibilidade e representatividade LGBTQ+ em um espaço escolar delimitado: IFSul câmpus Pelotas. Em vista disso, é preciso que sejam feitas mais pesquisas sobre núcleos de gênero e diversidade em escolas de ensino médio, para que esses estudos sejam comparados e para que uns sirvam de alicerce para os outros, como igualmente é necessário que todas as escolas – sonho utópico – tenham núcleos de gênero e diversidade atuantes e politicamente engajados.

As sexualidades e as diferenças estão presentes no cotidiano do espaço escolar, sendo papel da escola incluí-las de forma efetiva nas discussões em sala de aula, nas ações dos gestores e nos plano político pedagógico. Isso torna necessário que os/as educadores/as estejam preparados/as para discutir gêneros, sexualidades e diferenças em sala de aula e tenham conhecimento embasado a respeito de temas como construções sociais, assim como das relações que os envolvem, a fim de orientar os estudantes e evitar concepções equivocadas sobre o assunto, como: discriminação, preconceito e LGBTfobia. Vale ressaltar que esse estudo não pretende culpabilizar a escola, mas expor essa problemática e, assim, incentivar a reflexão para a promoção de ações que busquem enfrentar a violência contra os sujeitos LGBTQ+, unindo todos os seus atores sociais da comunidade escolar em torno do combate à LGBTfobia, ou a qualquer forma de discriminação ou de não inclusão.

Para as vozes que compuseram esta pesquisa, o NUGED (Núcleo de Gênero e Diversidade do IFSul – câmpus Pelotas) provocou efeitos de visibilidade para os estudantes LGBTQ+. Essa visibilidade se constitui desde a

retirada desse indivíduo de uma condição não-política, de uma condição de não-direito e/ou de não-legítimo para uma condição de sujeito político que ocupa um lugar de fala, legítimo e de direito. Isso acarreta a representatividade e, metaforicamente, arromba os armários e abre as gavetas de miudezas para que os corredores do IFSul sejam de fato inclusivos, para que estudantes LGBTQ+ não estejam erroneamente tabulados entre os índices de evasão, quando, na verdade, pertencem aos índices da expulsão. E o que os coloca para fora da escola é a heteronormatividade que se faz presente no currículo, na arquitetura da escola e na divisão binária da existência, por uma imposição da sociedade. É imprescindível entender que a escola, por ser uma instituição social, não está situada em um vazio, muito pelo contrário, ela exerce forte influência na sociedade e pela sociedade em que se encontra.

Para que efetivas mudanças possam se concretizar em relação à existência e à permanência dos estudantes LGBTQ+ no câmpus Pelotas, é preciso investir esforços na mudança de atitudes e de discurso, lembrando sempre que os atos performativos de fala realizam ações, pois somos constituídos enquanto sujeitos de linguagem e o sentido se dá na linguagem e por ela, jamais ocorrerá fora dela. Torna-se, por isso, muito importante problematizar essas questões em prol da transformação do espaço escolar para a presença de um currículo que leve em conta o reconhecimento das diferenças, repudiando qualquer forma de discriminação e intervindo para que esse ambiente se torne mais receptivo e democrático.

Os efeitos de sentido provocados pelas ações do NUGED vão à contramão dos caminhos políticos do final da segunda década do séc. XXI, em que se perde a empatia pelo outro, por suas necessidades. A política brasileira caminha em uma direção de retrocesso, de retirada de direitos, de extinção de setores que permitiram e estimularam o crescimento de políticas públicas voltadas a sujeitos LGBTQ+. Um governo eleito com base no combate a um “*Kit Gay*” e a uma “mamadeira de piroca” jamais irá compreender a relevância de um núcleo de gênero e diversidade em uma escola, pois é um governo que não valoriza a vida, ou melhor, valoriza a vida masculina, branca, heteronormativa, antes cristã, agora evangélica ou neopetencostal. No entanto, o estado é laico e a educação também deve ser.

O efeito mais contundente que o NUGED trouxe para o câmpus Pelotas foi o da desacomodação de comportamentos, de rotinas institucionais e de discursos. O não falar da instituição sobre pessoas LGBTQ+ levava esse grupo a uma categoria de silêncio e o colocava em um currículo oculto. No entanto, quando o NUGED deixa de ser um “núcleo de armário” e passa a “colocar a cara no sol” como narrou a voz 2, suas ações contribuem para que vidas LGBTQ+ sejam incluídas e deixem o estigma da precariedade. Reforço que, para isso, é indispensável uma gestão atuante e democrática disposta a rever rotinas e posicionamentos institucionais em relação aos estudantes LGBTQ+.

As entrevistas narrativas concedidas pela voz 1, voz 2 e voz 3 constituem um recorte delimitado por suas subjetividades, pela datação do momento em que as entrevistas aconteceram e pelo reservatório discursivo – e por elas compartilhado – que o NUGED tinha formado até aquele momento. Caso as entrevistas fossem datadas hoje, a experiência do ano de 2019 traria, para as entrevistas narrativas, outros e mais dados sobre as ações do NUGED câmpus Pelotas. Isso refletiria sobre os efeitos de sentido produzidos pela enunciação de cada uma das vozes no momento da enunciação.

A contribuição das entrevistadas para esta pesquisa foi de suma importância, pois cada uma das vozes reportava sua experiência com o NUGED a partir do vínculo mantido com o IFSul: voz 1, estudante do ensino médio integrado; a voz 2, técnica em assuntos educacionais; a voz 3, docente. Porém, no NUGED, todas se constituem como educadoras em uma relação horizontal sempre que as ações do núcleo foram postas em prática. Para fins de análise formam selecionadas dezessete sequências discursivas da entrevista com a voz 1; nove sequências discursivas com a voz 2; onze sequências discursivas com a voz 3. O maior número de sequências discursivas selecionadas na entrevista da voz 1 ocorreu devido a ela ser uma estudante LGBTQ+, para a qual o núcleo está voltado, e cuja voz merece destaque quando se trata de acesso, permanência e êxito no espaço escolar.

As três entrevistadas pontuaram a importância da participação e do incentivo da gestão escolar junto ao núcleo, embora a voz 3 tenha trazido em sua narração uma denúncia sobre a “política de panos quentes” para situações

que envolvem discriminação e assédio. No entanto, o NUGED desempenha sua função de “megafone”, como pontuou a voz 1, ampliando o potencial das vozes que não aceitam mais se calar frente a situações de assédio, discriminação e LGBTfobia.

Um dos efeitos mais relevantes que o NUGED desencadeia é a reflexão sobre a desconstrução e a problematização da ordem heteronormativa que a presença de estudantes LGBTQ+ propicia ao espaço escolar. O nome social de estudantes transgênero, por exemplo, tem algo a dizer de suas experiências identitárias e de gênero, logo a consideração dele nos registros escolares contribui na socialização dos mesmos no ambiente escolar. Entretanto, ainda é necessário investir em ações paralelas, como divulgação das políticas, dos programas e dos equipamentos públicos de apoio e de direitos da população LGBTQ+, assim como é necessária a ampliação da discussão do currículo escolar incluindo a diversidade sexual e o monitoramento constante das práticas pedagógicas não inclusivas.

Tais ações visam garantir a participação dessa população nos processos de subjetivação, socialização e aprendizagem presentes na escola, além de efetivar o direito ao acesso, à permanência e à continuidade da escolarização, por meio de condições equitativas de aprendizagem, na perspectiva de uma educação inclusiva, não sexista e não heteronormativa. Por isso é imprescindível a existência de um núcleo de gênero e sexualidade atuante e consciente de que o espaço escolar acolhe vidas e vidas LGBTQ+ importam.

“Ninguém solta a mão de ninguém!”

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavra e ação**. Porto Alegre, 1990.

BAMBERG, M. **Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos**. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades. Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149-185.

BASTOS, Líliliana Cabral; SANTOS, William S. Orgs. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BAUER, Martin, W.; GASKELL, George (Editores) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 9-26

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL, **Constituição**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer e superar preconceitos** (Cadernos Secad, 4). Brasília, DF, 2007.

_____. Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH). **Texto-base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: SEDH, 2008. Acessado em: 13 de agosto de 2016, de http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/brasilsem/ICConf/ .

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In LOURO, Guacira L.(org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 153-172.

- _____. **Deshacer el género**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- _____. **Vida precaria: el poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2006b.
- _____. **Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Trachman**. *Investigação Filosófica*, v. 5, n. 1, 2013.
- _____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- _____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- _____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução Fernanda Siqueira Miguens. 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.
- CANAGARAJAH, S. **Subversive Identities**. in: NORTON, B. & TOOHEY, K. (orgs.), **Pedagogical Safe Houses, and Critical Learning**. Cambridge: Cambridge University press. 2004, p. 116-137.
- CARRARA, Sergio L.; VIANNA, Adriana R. B. **A violência letal contra homossexuais no município do Rio de Janeiro: características gerais**. In: Caceres, Carlos. (org.). *Ciudadania sexual en America Latina: abriendo el debate*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2004, p. 47-64.
- ERIBON, Didier. **A vida como uma obra de arte**. In: ERIBON, Didier. Michel Foucault: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 118-126.
- _____. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. **Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed.. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. **Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical**. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, 2017, p. 599-617.
- FACCHINI, Regina. *Sopa de Letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Soberania e Disciplina**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992. p. 179-191.
- _____. **A vida dos homens infames**. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos I: problematização do sujeito*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 203-222.

_____. **Vigiar e punir: a história da violência nas prisões.** 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **História da sexualidade: a vontade de saber.** 1ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Letícia F. R. de. **Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante – performances de masculinidade heterossexual.** Fórum linguístico, Florianópolis, v.14, n.2, abr./jun. 2017, p. 2116-2127.

FREITAS, Letícia F. R. de, MOITA LOPES, Luiz P. da. **Vivendo a outridade: escalas, indexicalidade e performances narrativas de universitários migrantes.** Rev. Bras. Linguíst. Apl., v. 19, n.1, 2019, p. 147-172.

FRY, Peter. **Da hierarquia à igualdade: a construção histórica da homossexualidade no Brasil.** In: Para Inglês Ver: Identidade e Política na Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 87-115.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual: possibilidades didáticas.** In LOURO, Guacira L., FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana V. (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-82.

GUIMARÃES, Carmen Dora. **O homossexual visto por entendidos.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GREEN, James. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, 1996, p.68-75.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade;** tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 7. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros.** Curitiba: Movimento Transgente, 2 edição, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Corpo, escola e identidade.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, dez. 2000.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil da Abertura.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

_____. **Em defesa do gueto.** In GREEN, James N.; TRINDADE, Ronaldo. Homossexualismo em São Paulo e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2005, p. 291-308.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte.** Trad: Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Melhoramentos. **Melhoramentos minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1997.

MISKOLCI, Richard. **Sexualidade e orientação sexual.** In MISKOLCI, Richard (org.). Marcas da diferença no ensino escolar. São Carlos: EduFSCar, 2010, p. 75-114.

_____. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

NATIVIDADE, Marcelo. **Homossexualidade, Gênero e Cura em Perspectivas Pastorais Evangélicas.** *Revista Brasileira de Ciências Sociais.* Vol. 21, nº 61, 2005, p. 115- 223.

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro. **Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores.** *Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana.* nº. 2, 2009, p. 121-161.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, mai./ago. 2004, p. 283-303.

_____. **Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, jan./jun. 2005, p. 67-82.

_____. **Apresentação.** In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 11-14.

_____. **Currículo e Diferença.** In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010. p. 15-29.

_____. **É possível um currículo fazer desejar?** In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 153-168.

_____. **Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”.** In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza, 2018, p. 23-52.

PENNYCOOK, A. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva.** In: Luiz Paulo da Moita Lopes (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PRECIADO, Paul B. **Qui défend l'enfant queer? Libération.** 2013. Disponível em: < http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947 > Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Devenir bollo-lobo o como hacerse un cuerpo queer a partir de El pensamiento heterosexual.** In: Córdoba, David; Sáez, Javier; Vidarte, Paco. Teoría Queer: Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona: Editorial Egales, 2005.

_____. **Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”.** Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, jan./abr., 2011, p. 11-20.

_____. **Manifesto contrassexual.** Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1edições, 2014.

RABINOVITCH, Solal. **A forclusão: presos do lado de fora.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICH, Adrienne. **Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence.** Sings 5, 1980.

RIOS, Roger. R. **O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação.** RIOS, Roger. R. (Org.). Em defesa dos direitos sexuais. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 111-140.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer.** Tradução e notas de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. Seleção, revisão e edição Maria Paula Meneses, Carolina Peixoto. São Paulo: Cortez, 2018.

SCOTT, Joan W. **A invisibilidade da experiência**. Projeto História, São Paulo, n. 16, fev. 1998, p. 297-325.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, J. A.; FRANÇA, I. L. Do gueto ao mercado. In GREEN, James N.; TRINDADE, Ronaldo. Homossexualismo em São Paulo e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2005, p. 309-336.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer: seguido de Ágape e êxtase: orientações pós-seculares**, tradução Heci Regina Candiani, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WARNER, Michael. **The trouble with Normal: sex, politics, and ethics of queer life**. New York: Free Press, 1999.

WEEDON, Chris. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

WEEKS, Jeffrey. **Sex, politics and society: the regulation of sexuality since 1800**. New York, Longman Inc., 1989.

WITTIG, Monique. **One is not Born a Woman**. Feministe Issues 2, 1981.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall. Kathryn Woodward. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 7-72.

WORTHAM, S. **Narratives in action**. New York: Teacher's College Press, 2001.

ANEXOS

Anexo A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E
COMUNICAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador: Prof. Me. André Nogueira Alves

Prezado(a) participante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa, em nível de doutorado, intitulada “Entre o silenciamento naturalizado e o eco escolar da comunidade LGBTQ+: a emergência da existência/resistência do NUGED – IFSUL”, desenvolvida no PPGL – UFPEL.

Sua forma de participação consiste em conceder uma entrevista narrativa a respeito de sua experiência como integrante do NUGED – câmpus Pelotas, no que tange a questões de gênero, diversidade sexual e diferença, como também sobre a instituição do Núcleo de Gênero e Diversidade e sua percepção sobre os efeitos por ele gerados na comunidade escolar. É relevante salientar que: seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante o seu anonimato; não haverá gastos nem riscos na sua participação neste estudo; você poderá receber, sempre que solicitadas, informações atualizadas sobre todos os procedimentos, objetivos e resultados do estudo realizado.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação não é obrigatória, no entanto, ela é muito importante para esta pesquisa. Além disso, é importante destacar que o estudo apresenta riscos mínimos, pois poderá haver algum desconforto ou constrangimento na participação, e que, devido a isso, ela poderá ser interrompida a qualquer momento. Em caso de dúvidas e outros esclarecimentos você poderá entrar em contato com a pesquisadora através do endereço eletrônico andrealves@pelotas.ifsul.edu.br

Eu, _____,
confirmando que entendi os objetivos desta pesquisa, bem como a minha forma de participação. Eu li e compreendi este termo de consentimento e, portanto, permito que a entrevista narrativa concedida por mim seja utilizada neste estudo. (/ / 2019)

Assinatura do participante

Anexo B

- 1 André: Ta funcio::ndo::
- 2 Voz 1: ↑ Agora sim:: hh
- 3 André: Então assim hã primeira pergunta que eu vou te fazer eu gostaria que tu
4 me dissesse quem é a voz 1?
- 5 Voz 1: Quem é a ↑ Voz 1? Ui Pergunta difícil (.) Puxa (.) então Voz 1 (.) é (.)
6 um corpo no mundo ... que (.) não tem certeza que mundo é esse (.) e não tem
7 certeza que corpo é esse/ tem todas as certezas de quem este corpo não é (.)
8 porém não tenho certeza nenhuma de quem esse corpo é/ porém segue sendo
9 este corpo que é ... e:: que:: vai ... desvendando esse mundo e procurando as
10 melhores maneiras ... de:: fazer esse mundo tremar para enxergar que esse
11 corpo existe está aqui ... é isso aí (.) pessoa não binária rótulo por uma questão
12 política de permanência no ambiente transfóbico então levanta o rótulo de
13 pessoa não-binária ... e:: sempre (.) engajado (.) com a minha luta e os meus
14 estudos que na verdade são apenas um reflexo da minha vida (.)
- 15 André: Então prazer
- 16 Voz 1: hh
- 17 André: Como é que (.) é:: como é que essa pessoa que tu define (.) né
18 consegue estabelecer nesse espaço escolar que trabalha com:: o nível básico
19 até o nível superior e pós como é que hã:: essa pessoa esse corpo é recebido
20 nesse espaço?
- 21 Voz 1: Como é que esse corpo é recebido nesse espaço? então eu sou uma
22 pessoa:: meio camaleoa assim eu consigo me ↑disfarçar em certos espaços (.)
23 <porém ao mesmo tempo que eu me disfarço eu consigo fazer com que a
24 minha presença seja notada> então eu consigo me infiltrar em determinados
25 espaços como por exemplo a sala de aula (.) e aproveitar este infiltramento
26 para causar (.) uma >mexidinha< aqui:: um reboiço ali:: fazer ... <mexer até
27 onde meu braço alcança> né o que eu tenho que fazer (.) então em sala de
28 aula o meu braço um ↓pouco mais curto↓ nesse espaço o braço ele ↑acaba (.)
29 pegando a extensão de outros braços que vão junto comigo então consigo ter
30 um alcance <↑maior como por exemplo fazer um grande evento fazer uma roda
31 de conversa↑> e:: impressionantemente eu sou escutado por uma grande
32 diversidade de alunos e às vezes professores ou servidores e consegui fazer a
33 presença desse corpo nesse espaço é um corpo estranho é sempre a presença
34 de um corpo estranho então corredores:: os espaços em que eu estou presente
35 ↑é:: causa um estranhamento então eu sempre consigo sentir olhares do tipo
36 “que que é isso?”
- 37 André: Unhum
- 38 Voz 1: “Como assim? O que é essa coisa berrante?” né e esse estranhamento
39 é uma coisa que eu gosto uma coisa que eu ↑busco causar eu gosto de causar
40 estranhamento mesmo porque até a minha simples presença eu posso não tá
41 fazendo nada tô ali sentado esperando um ônibus na parada de ônibus e a
42 minha presença naquela parada de ônibus já causou estranhamento nas

43 pessoas na volta e eu gosto de causa estranhamento (.) porque esse
44 estranhamento ele provoca alguma coisa para bem e para mal e é isso aí pode
45 ser usado para impulsionar certas coisas e impulsionar certas (.) evoluções
46 digamos assim então (.) eu/ eu busco fazer o possível dentro desses espaços
47 mesmo que seja só chegar e causar um incômodo porque isso sempre
48 acontece sempre (.) gera um incômodo e é <muito interessante ver como as
49 pessoas> (.) lidam com esse incômodo algumas buscam se desincomodar com
50 isso algumas buscam disfarçar que estão incomodadas e outras encaram e
51 ficam me encarando e demonstram eu estou incomodada com a tua presença
52 e ↓eu gosto dessas três reações que eu posso trabalhar com elas de diferentes
53 formas↓

54 André: Isso é algo tranquilo ou foi um processo de:: ... de transformação?

55 Voz 1: Foi um processo de transformação já me incomodou muito essa coisa
56 de é que na verdade o incômodo ele começou principalmente quando eu
57 comecei a ser uma pessoa incômoda né >então< <↑melhor exemplo que eu
58 tenho para dar quando eu pinteí meu cabelo de rosa↑> quando eu pinteí meu
59 cabelo de rosa (.) eu:: <no minuto que terminei de fazer meu cabelo me
60 arrumei saí pra fazer alguma coisa no centro> eu peguei um ônibus quando eu
61 subi no ônibus foi automático assim eu pisei no ônibus todas as cabeças
62 viraram para frente e estavam me olhando ninguém percebeu que todas as
63 cabeças estão fazendo isso porque elas estavam me olhando mas eu percebi
64 olhava quem tava olhando para janela se virou e quando viu que tava
65 acontecendo parou e olhou assim tipo “UAU! o que que é isso?” (.) então foi um
66 processo tanto de (.) me transformar em alguém que incomoda como também
67 pode me transformar em alguém que aceita estar incomodando e que entende
68 a dimensão desse incômodo né/ ↓Foi tudo um processo assim porque já me
69 incomodou em vários sentidos↓ mas eu incomodava já incomodava ↑de outros
70 modos mas aí eu usava a minha voz para incomodar eu (.) pegava o espaço
71 onde podia falar e aí eu falava o que eu tinha para falar (.) eu sempre tive muita
72 coisa para falar né porque a presença de um corpo trans em algum lugar e
73 principalmente a ↑voz↑ de um corpo trans carrega muita coisa para falar que as
74 pessoas não escutam né eu tenho eu tenho essa consciência de que na
75 maioria das vezes que eu falo alguma coisa quem está ouvindo ↑nunca ouviu
76 falar daquilo (.) então já carre::go tudo precisa ser carregado que eu gosto de
77 trabalhar numa perspectiva de:: leva um soco eu acho que levar um soco leva
78 uma porrada na cara que é muito construtiva então eu sempre fui muito nessa
79 dimensão e aí eu <comecei a usar além da minha voz meu próprio corpo para
80 fazer isso>

81 André: Aqui quanto tu chegaste com esse cabelo rosa aqui na escola uma
82 coisa foi o impacto das pessoas no teu primeiro momento na rua né tu dá a
83 experiência do ônibus (.) e aqui na escola no IFSul/, Voz 1: [No IFSul?] campus
84 Pelotas como é que esse cabelo rosa se fez presente pelos corredores como é
85 que ele se estabeleceu?

86 Voz 1: Foi:: foram reações dos mais diversos hh tipos olha mas (.) ↑nunca
87 passou despercebido sempre houve algum tipo de reação (.) porque eu já::

88 André: Unhum

89 Voz 1: Usando o exemplo do cabelo então <eu já pinteí do cabelo de todas as
90 outras cores nenhuma teve tanto impacto quanto rosa> (.) porque:: eu não usei
91 qualquer rosa eu usei um rosa que na luz negra por exemplo brilhava na luz
92 negra <eu não usei ↑uma tinta especial pra brilhar na luz negra eu só pinteí ele
93 de rosa e quando acendeu uma luz rosa ele tava brilhando> então foi uma
94 coisa super acidental/ foram reações foram experiências que eu tive que foram
95 completamente acidentais ↓porque eu só tava pitando meu cabelo rosa (.) mas
96 ele nunca passa despercebido porque tava muito ruim berrante e <num corpo
97 lido como masculino> né a gente tem ainda por mais que as pessoas digam
98 rosa cor não tem gênero né por mais que algumas pessoas tenham esse
99 discurso (.) o comportamento em relação às cores ele segue a gente ainda
100 estranha a cor rosa num corpo masculino ainda mais uma coisa tão chamativa
101 né/ e:: aí tiveram várias reações reações extremamente positivas “↑UAU que
102 arraso” ou reações extremamente negativas tipo aquelas encaradas assim tipo
103 “o que que é isso?” de:: alunos de professores eu não lembro de ter tido um
104 único professor [som de estalo com a boca possivelmente de beijo] que não
105 tenha comentado o que aconteceu então sempre gerou reações olhares
106 olhares de desaprovação olhares de nojo olhares de repulsa olhares tipo meu
107 Deus que incrível pessoas parando para conversar comigo em função disso
108 mas sempre algum tipo de reação e:: então foi uma coisa que eu percebi que::
109 (.) mexeu mesmo que numa:: num micro nível né alguma coisa (.) na
110 capacidade do meu corpo de mexer o:: espaço que eu tô vivendo mas causou
111 impacto né (.) e eu consegui usar isso de ferramenta pra fazer algum tipo de
112 transformação (.) porque mesmo a presença de um corpo tão estranho no
113 espaço tão heteronormativo quanto essa instituição já causa uma mudança
114 muito significativa porque enxergar algo que tu não enxergava antes o que faz
115 com que seja real traz próximo e traz essa proximidade e eu não preciso
116 pensar que a travesti tá lá na esquina tem um corpo estranho aqui dentro e eu
117 tô lidando com ele no meu cotidiano o que que eu faço? como é que eu mudo
118 meu comportamento? que esse corpo tem a me ensinar? né e principalmente o
119 que que eu posso trazer pras outras pessoas? que que eu posso mostrar? o
120 que eu posso dizer? que eu posso fazer? (.) né mas sempre foram a minha
121 presença sempre causou algum tipo de estranhamento principalmente depois
122 que as pessoas descobrem que eu sou uma pessoa trans porque aí parece
123 que o comportamento completamente muda assim é uma pessoa trans aí a
124 pessoa fica tipo às vezes fugindo de se referir a mim por não saber direito
125 como é que se refere já aconteceu assim que a pessoa descobre que eu sou
126 trans aí começa a se referir a minha terceira pessoa né ou:: <porque não sabe
127 direito que eu vou fazer> né aí busca (.) contornar essas situações até esse
128 contorno nessa mudança de trajetória (.) linguística já já é algum algum nível
129 de transformação (.) né

130 André: Como é que se deu a tua entrada no NUGED?

Voz 1: No NUGED? A minha entrada no NUGED foi bem simples a Voz 2 chegou e disse eu tô querendo a reestruturar o núcleo de gênero eu falei “bora” (.) porque eu sempre fui uma pessoa abraçada na causa né depois que eu me entendi porque eu <passei por tudo um processo de primeiro entender a minha sexualidade pra depois (.) descobrir que eu posso pensar o meu gênero> e descobri que tenho coisas pra pensar sobre meu gênero e sobre questões de gênero então eu sempre fui uma pessoa (.) engajada em causas políticas né ... buscando ir em atos em protestos fazer uma reunião pegar o microfone na frente do:: auditório puxar uma ocupação na escola eu sempre fui essa ↑criatura que busca causar rebuliço (.) aonde eu podia (.) né e quando surgiu essa oportunidade de participar do nugged eu já tinha começado os meus estudos de gênero então eu já tinha (.) mais conhecimento e mais coisas para trazer pra (.) somar né e aí quando me chamaram eu pensei “Vamos” eu vou ajudar a como eu como eu puder e aí eu acabei descobrindo nesse espaço que o meu braço ele cria extensões maiores eu consigo fazer mais coisa nesse espaço porque tem mais gente ajudando é um espaço de conforto é uma zona de/ uma <zona de desconforto> eu comecei chamar mais de uma zona de desconforto porque né não é uma zona de conforto pra ficar confortável mas hoje eu me sinto confortável em causar desconforto/ e onde eu sei mais ou menos o que eu tô fazendo e onde eu consigo fazer então (.) consegui me impulsionar assim aí só foi indo e:: nunca pensei tipo bah não tô fazendo algo que eu quero sempre pensei assim eu tô botando a minha vida aqui porque afinal eu tô falando da minha vida estou vivendo a minha vida pela (.) toda minha vivência né

André: Tu há pode fazer um histórico das ações das quais participaste do núcleo aqui no IFSul campus Pelotas?

Voz 1: Do núcleo IFSul aqui campus Pelotas então a primeira ação que eu participei aqui dentro foram as primeiras reuniões onde a gente reuniu o grupo o grupo antigo né velha guarda e:: fomos pegando pessoas novas no meio do caminho para somar e fomos fazendo as primeiras reuniões para discutir “o que é esse no NUGED?” que a gente quer fazer a gente precisa de uma portaria a gente precisa disso a gente precisa daquilo questões burocráticas né (.) que eu não participei né porque eu não sei fazer questões burocráticas né tô só cumprindo meu papel de voz estudantil dentro do núcleo que foi uma coisa que eu sempre gostei muito de fazer (.) porque:: eu fui a única aluna naquele espaço né porque a gente até já tinha outra um outro aluno que tinha interesse em participar mas com a <agenda cheia não podia participar então acabava que eu era o único estudante (.) naquele espaço então eu era eu que podia levar essa perspectiva a primeira uma das primeiras coisas que eu fiz ativamente no NUGED foi uma formação geral (.) nós pegamos todas as pessoas estavam participando no NUGED no centro de uma mesa de reuniões (.) e eu fiz um geralzão sobre questões de gênero sobre o que é ser trans que é ser cis e que são pessoas não-binárias como lidar com essas pessoas como lidar com uma travesti como não ser ofensivo pronome de tratamento designação problemáticas da transfobia ↑fiz toda essa formação com os membros do NUGED o que foi muito legal foi muito (.) interativo a gente levou

177 duas reuniões fazendo/ fazendo essa formação de ouvir que ajudou (.) muito <
178 umas pessoas mais do que outras né porque a gente acaba afetando as
179 pessoas em:: (.) níveis diferentes> mas foi a <primeira coisa que eu fiz assim
180 essa formação> depois foi a ↑luta para conseguir espaço da sala e reuniões
181 para conseguir espaço da sala e pressão (.) para se conseguir o espaço da
182 sala e conseguimos o espaço da sala aí foi a construção desse ambiente (.) né
183 e:: aí (.) o 28/ o 28 foi um pouco antes na verdade da construção da sala que
184 foi o primeiro evento que a gente fez no NUGED (.) o orgulho LGBT dia 28
185 vamos fazer um evento enorme e a gente ficou trabalhando quase três meses
186 eu acho/ foram três meses trabalhando naquele evento (.)

187 Terceira pessoa: Oi?

188 Voz 1: o 28 quantos meses a gente levou organizando?

189 Terceira pessoa: Uns três meses

190 Voz 1: Uns três meses trabalhando no evento entre fazer coisas práticas tipo
191 como a gente vai enfeitar ou montar <um vídeo explicativo o que a gente bota
192 no vídeo para informações editar o vídeo ouvir o vídeo organizar o vídeo a
193 música do vídeo/ e:: aí é montagem do evento que foi um evento ↑incrível foi
194 um evento (.) enorme o que foi uma coisa que eu gostei muito porque foi um
195 evento muito grande era um espaço completamente novo primeira vez que
196 tinha um espaço ↑extremamente colorido com luzes piscando bandeiras para
197 todos os cantos um tapete com almofadas no meio do saguão onde as pessoas
198 podiam se sentar então era um:: corpo espaço estranho dentro de um espaço
199 do IF que nunca tinha visto alguma coisa daquele tipo acontecer (.) e aí
200 fizemos uma roda de conversa sobre ser LGBT (.) e aí:: (.) eu/ não foi a
201 primeira fala pública que eu já tinha feito algumas palestras em alguns lugares
202 sobre questões de gênero mas foi até hoje ela fala com mais mergulho porque
203 eu engatei numa marcha e fui falando falando falando e os alunos foram
204 interagindo eles foram recebendo ... e:: eu percebi que o que eu tava falando
205 tava não só (.) passando informação <não tava simplesmente passando
206 informação> ó:: isso aqui é um corpo se chama assim chama assado isso aqui
207 é uma pessoa bissexual porque isso porque aquilo esta categoria identitária é
208 assim essa outra categoria identitária é assim vocês tem que respeitar o jeito
209 de respeitar o que fazer o que não fazer eu tava ↑colocando reflexões ali
210 naquele meio né eu tava realmente colocando o que é ser LGBT Quais são as
211 problemáticas Quais são as prioridades das faltas Quais são as
212 responsabilidades desse corpo que habita uma sociedade heteronormativa eu
213 tava levando reflexão eu tava colocando os alunos e os professores que
214 estavam presentes e os servidores que estavam presentes e até as pessoas
215 que estavam passando e não conseguiam não olhar porque tava acontecendo
216 eu tava colocando elas pra pensar e aí:: eu percebi que essa (.) é uma das
217 coisas mais legais das ações que a gente faz aqui (.) são ações que não
218 simplesmente jogam informação mas ao mesmo tempo que já vai informação
219 colocam a cabeça para funcionar colocam para pensar começar a trabalhar e
220 isso para que a gente consiga realmente fazer uma mudança né ... depois nós

221 ainda fizemos a inauguração da sala que também foi um baita bafafá que a
222 gente fez uma festa fizemos apresentação da drag queen o diretor toma um
223 processo na >cabeça< ... foi toda uma loucura (.) fizemos em apoio ao (.)
224 fizemos o evento da ... das comissões de heteroidentificação (.) e agora nosso
225 último evento do dia do dia 8 dia 14 que foi a roda de conversa a:: fizemos o
226 evento da roda de conversa sobre o assédio no start da campanha em parceria
227 com a Federal (.) então:: desde o surgimento do NUGED foi um semestre mais
228 ou menos com um único evento foi 28 e um trabalho para construir a sala
229 organizar o núcleo e depois 6 meses de um trabalho muito intenso em que a
230 gente fez muita coisa (.) no período muito curto de tempo então parecia que
231 [no] NUGED a impressão que dava e que me deu e que eu percebi que deu em
232 outras pessoas também era que o NUGED já tava aqui há muito tempo
233 trabalhando quando na verdade a gente tinha recém se estruturado foi muito
234 legal

235 André: Monte de trabalho

236 Voz 1: Muito trabalho hh trabalho pra cima e pra baixo

237 André: Ta preciso perguntar ... como que tu percebe né o significado desta sala
238 então que se trabalhou muito pra criar nesse espaço nesse corredor pra essa
239 escola?

240 Voz 1: Hum:: no sentido de onde nós estamos?

241 André: É

242 Voz 1: espaço físico

243 André: Espaço físico/ de atuação espaço político

244 Voz 1: E quais são os impactos disso

245 André: Isso

246 Voz 1: Então (.) a primeira coisa é o espaço físico com uma porta
247 completamente de vidro onde dá para ver as coisas aqui dentro ... e:: <toda
248 organização do espaço coisas completamente diferente aqui dentro> é um
249 espaço colorido é um espaço com almofadas é um espaço com triângulos na
250 parede é um espaço enfeitado é um espaço bonito como uma frente chamativa
251 então:: logo que se passa abriu as pessoas não conseguiram ignorar isso né e
252 até hoje não conseguem um espaço diferente aqui dentro que destoa de onde
253 nós estamos enquanto instituição (.) então a gente tá sempre constantemente
254 causando essa ... “O que é isso?” né “O que é esse espaço (.) que eu estou
255 vendo aqui?” ... e:: como a gente sempre buscou atuar com os alunos né para
256 os alunos com os alunos eu percebi uma adesão estudantil (.) muito forte nos
257 nossos trabalhos a gente ano passado conseguiu apoiar o movimento dos
258 alunos por uma campanha uma grande campanha de conscientização sobre (.)
259 fascismo então a gente conseguiu construir <a gente não os alunos né> Isso foi
260 pegar/ os alunos as alunas nos procuraram e a gente simplesmente escreveu
261 um projeto (.) e incentivou esses alunos e trabalhar junto e trabalhei (.) aí eu

262 trabalhei nesse projeto não enquanto participante do NUGED mas enquanto
263 aluno (.) e enquanto aluno que participa do NUGED então consegui pegar
264 esses dois lados né de um:: núcleo que impulsionou um trabalho que não era
265 nem seu não (.) não tomou a frente não tirou o:: crédito dos alunos mas
266 impulsionou essas alunas e esses alunos que engajados e:: orientados e
267 incentivados por um núcleo conseguiram fazer um uma grande intervenção em
268 sala de aula com teatro com museu com intervenção artística no meio do
269 corredor que foi um sucesso que não tinha como ser ignorado ... eu acho muito
270 incrível eu consegui perceber que os alunos agora se sentem mais à vontade
271 alguns alunos de se expressar botar (.) para fora sou LGBT sim ... então::
272 voltando a história do cabelo <eu percebi um aumento significativo de cabelos
273 coloridos aqui dentro> talvez muitos pela troca né de alunos que é muito legal
274 aqui no IF a gente tem sempre uma troca de alunos estão sempre entrando
275 cabeças mais cabeça (.) diferentes né ... há percebi um recuo em professores
276 mais conservadores no sentido de (.) diminuição de casos de assédio (.) até
277 pela percepção de que estão sendo vigiados né que (.) que caso coisas
278 aconteçam existe um grupo que vai correr atrás para entender o que aconteceu
279 e ver como punir pra não deixar isso acontecer de ... alunos incentivados a::
280 buscar:: ... esqueci a palavra ... denúncias buscar denunciar professores /
281 professores alunos servidores qualquer tipo de caso de assédio de homofobia
282 de racismo então percebo que alunos se sentem mais seguros de levantar a
283 voz depois da nossa presença aqui nesse ambiente porque a gente tentou (.)
284 fazer:: denúncias incentivar os alunos a denunciarem (.) enquanto o grupo da
285 ocupação os anos atrás não deu certo ou não tinham essa segurança de fazer
286 uma denúncia e agora aos poucos bem aos poucos né passinhos de bebê mas
287 os alunos as alunas estão se sentindo mais a vontade de vir aqui procurar e
288 dizer olha aconteceu isso isso isso eu quero levantar a minha voz e a
289 gente impulsiona essa voz eu/ eu percebi que o núcleo funciona como um
290 megafone a voz segue dos alunos o núcleo só joga lá para fora para ser ouvida
291 ... e uma abertura de professores que já estavam mais (.) flertando com a
292 causa que já tinha uma inclinação a trabalhar isso em sala de aula mas não
293 sabiam muito bem como (.) não sabiam se podia não se sentir tão confortáveis
294 agora se sentem confortáveis de trabalhar isso em sala de aula né então eu/ eu
295 percebo isso em sala de aula tem muito mais para pessoas que trabalham a
296 questão do racismo em função do NEABI (.) a questão de gênero em sala de
297 aula começou a ser muito mais presente (.) e aí:: eu acabei sendo hh uma
298 ferramenta para professores que eles me enxergam e falam “ah vamos falar
299 questões de gênero” aí eles me olham assim (.) de cantinho de olho não pra
300 dizer assim eu quero que tu fale mas já dizendo “eu quero que fale” eu percebo
301 isso com/ com algumas posturas (.) então eu percebo mudanças assim em
302 pensamentos lógico que a gente ainda segue com uma trupe de professores
303 extremamente conservadores que querem o final da querem ↑a extinção desse
304 espaço né entendem esse espaço com uma coisa que não precisa tá aqui que
305 não deveria estar aqui então querem >colocar ele abaixo< hh e turmas inteiras
306 de alunos que ainda estão com a cabeça muito fechada e não tão nem abertos
307 não estão nem dispostos a abrir um pouco a cabeça e enxergar de uma

308 maneira diferente né a gente não vê isso (.) mas eu consigo perceber focos de
 309 resistência aqui dentro e que foram se multiplicando né ...

310 André: Então é uma escola que é técnica né

311 Voz 1: Técnica e tecnicista

312 André: Ela é técnica ao quadrado ao cubo

313 Voz 1: hh

314 André: tu discutiste coisas que são muito ligadas às humanidades né essa
 315 coisa técnica fica muito longe do humano

316 Voz 1: É e:: aí a gente consegue perceber muito evidentemente quem são os
 317 professores que querem que esse espaço seja extinto (.) e quem são os
 318 professores que topam engajar-se na causa né que são professores da
 319 formação geral (.) enquanto os professores de matérias técnicas principalmente
 320 em cursos mais antigos e mais conservadores como por exemplo
 321 eletromecânica >eletromecânica tem uma gama de professores que querem o
 322 final dessa sala< (.) né a turma do fundão como diz nosso querido diretor ... e::
 323 então a gente percebe que nesse ambiente tecnicista né que quer é::
 324 simplesmente preparar ferramentas pra uma indústria preparar um operador de
 325 máquinas um analista químico alguém pra projetar uma placa de circuitos que
 326 quer só preparar só mais uma engrenagem para girar nessa fábrica para não
 327 botar esse aluno pra pensar (.) eles se colocam como ... um muro se coloca
 328 como uma pedra uma pedra no meio do caminho para essas questões de
 329 colocar aluno para pensar envolver o pensamento crítico porque trabalhar as
 330 questões de gênero envolve um pensamento crítico né porque já encontra uma
 331 categoria social precisa ser pensada para você pensar a gente precisa
 332 desenvolver o pensamento nos alunos por isso que as áreas de humanas e
 333 formação geral (.) têm mais flerte com essas com essas pautas não é porque
 334 são áreas que visam o pensamento crítico (.) e:: por mais que a gente esteja na
 335 escola tecnicista ... é:: totalmente perceptível (.) o desejo (.) dos alunos (.) de
 336 pensar (.) né os alunos não vêm cá querendo se formar técnicos eles vêm aqui
 337 querendo se formar seres humanos críticos e técnicos né eles não querem só
 338 ser um operador de máquinas um analista (.) querem ser uma operadora de
 339 máquinas uma analista de laboratório que consegue olhar criticamente pras
 340 coisas pensar ter uma opinião (.) consegue ter uma voz a gente eu pelo menos
 341 pensando isso muitos alunos que estão mais engajados em pensar
 342 criticamente alguns alunos não existe essa dualidade né tem os alunos que
 343 querem pensar e tem os que não querem pensar ... mas os alunos que
 344 querem tão muito engajados e:: somam e comparecem (.) aos eventos de
 345 interesse e às nossas ações em sala de aula ↑levantam a voz então é:: não::
 346 por mais que seja um ambiente fechado (.) a isso (.) existe ainda uma
 347 resistência esse fechamento que tá conseguindo abrir brechas né fazer
 348 rupturas e ranhuras nesse espaço fechado onde consegue entrar uma luzinha
 349 assim eles conseguem trabalhar ali naquele foco (.) e produzir coisas muito
 350 interessantes então eu acho que as as alunas que estão saindo daqui tão

351 saindo muito mais críticas quando têm interesse nisso quando têm contato com
352 os professores que conseguem encaminhar isso ... então a gente tá
353 conseguindo mexer esse espaço dá uma amolecida (.) nessa dureza aí

354 André: Então (.) tu consegues estabelecer os efeitos práticos que o Núcleo de
355 Gênero e Diversidade estabelecem no IFSul?

356 Voz 1: a gente consegue a gente consegue ver a gente consegue ver tanto
357 pelos alunos pelas alunas que:: que vem nas ações que muitas vezes mudam
358 o comportamento nos corredores mudam na sala de aula começa a levantar a
359 voz começam a criticar começam a denunciar por professores que quando são
360 contra isso se retraem (.) não se aquietam não ficam quietos ainda ainda são
361 conservadores em sala de aula mas mais contidos (.) os professores que já
362 flertando com essa área se sentem mais à vontade para abrir esse espaço de
363 debate em sala de aula (.) num corpo (.) de direção numa direção que ... se
364 mostra aberta a isso aberta e parceira né nessas ações numa direção que
365 corre atrás para resolver as coisas que precisam ser resolvidas numa direção
366 que escuta quando a gente leva a falta do gênero numa reunião para por
367 exemplo reivindicar a permanência da filha de uma aluna a direção escuta
368 entende percebe a gravidade disso resolve né numa direção que busca
369 incentivar essas ações não coloca barreiras para que essas ações aconteçam
370 inclusive abre caminhos e libera portas pra que as ações aconteçam o que é
371 um contraste muito grande com uma direção anterior que botava não chegava/
372 levantava muros enormes pra que essas coisas acontecessem/ uma direção
373 muito mais aberta/ sim nós tivemos a direção do (.) Fulano¹ antes do Beltrano²
374 que era completamente fechada pra qualquer tipo de debate <a gente tinha
375 uma realidade completamente diferente quando eu entrei no IF> era uma
376 realidade completamente diferente (.) alguns professores extremamente
377 pontuais tinham alguma abertura para falar sobre essas questões em sala de
378 aula (.) não porque fossem reprimidos ou repreendidos mas porque não
379 sentiam à vontade pra trabalhar nisso né nós não temos ações nós não
380 tínhamos um evento de conscientização a gente não tinha essa pauta nos
381 corredores a gente não tinha esses corpos transitando nos corredores e
382 quando tinham (.) corpos (.) LGBT nos corredores eram disfarçados eram
383 heteronormativizados eram (.) maquiados camuflados para se encaixar nessa
384 sociedade heteronormativa né ... pra um IF muito mais muito mais ainda pouco
385 mas muito mais colorido e mais aberto (.) né uma:: reitoria que dá uma mexida
386 e começou a trabalhar uma grande campanha contra o assédio que a primeira
387 vez que eu vejo isso acontecendo né então:: (.) foram acontecendo muitas
388 mudanças pequenas mudanças que foram gerando grandes mudanças que
389 ainda ↑são pequenas mudanças enquanto grandes mudanças né porque ainda
390 tem muita coisa a ser feita dita falada (.) mas:: deu uma mexida em toda uma
391 logística que no IF que nunca tinha sido questionada (.) né pelo menos (.) eu
392 nunca vi sendo questionado e eu tô aqui há cinco anos né e eu vi essas coisas
393 sendo questionadas no passado (.) por causa da permanência dos núcleos por

¹ “Fulano” substitui o nome do diretor da gestão anterior do câmpus Pelotas.

² “Beltrano” substitui o nome do diretor da gestão atual do câmpus Pelotas.

causa do processo de:: (.) ocupação por causa de todo o panorama político que a gente tem vivido os últimos tempos então e por causa de uma mobilização estudantil eu coloco muita culpa disso nos estudantes mobilizados estudantes não mobilizados mas querendo ser críticos professores se sentindo à vontade e a presença de um espaço (.) que abre portas e que causa estranhamento e ... terremotinhos (.) pequenos terremotinhos (.) que abriram espaço para alguns algumas transformações muito interessantes a gente percebe assim comportamentais e de pensamento de atitudes é bem legal perceber o quanto as coisas mudaram aqui dentro desde que eu entrei (.) pra agora

André: Tem um a impressão dos NUGEDs tá no [palavra incompreensível no trecho 31'50 a 31'57] 2014/2019 (.) e lá na proposta do PDI ... eles propõem 100% de neabis 100% neabis todos os campus com napnes 100% dos campos e até 30% de:: NUGEDs né então não é hã:: ... como é que a gente pode olhar pra essas políticas de incentivo? Que põe incentivo mas que [fala do entrevistado se sobrepõe ao do entrevistador aos 31'30]

Voz 1: Todos os campos com NEABI... NUGEDs/ Um meio incentivo né/ as questões de gênero sempre foram questões que incomodaram muito né/ sempre incomodaram/ e são questões que vão mas vão com muita dificuldade por muitos motivos né <por uma sociedade extremamente heteronormativa (.) uma sociedade >binária cisgênera sexistas né< porque trabalhar a questão de gênero não é só questão de LGBT eu falo muito da questão de LGBT porque é o meu foco né a minha vivência mas a gente também trabalha a questão da mulher (.) né a questão do feminismo a questão da equidade de gênero (.) é trabalhado né tá tá dentro do braço (.) do NUGED essa questão então a questão do feminismo sempre foi tabu as pessoas têm medo do feminismo o movimento LGBT sempre foi ... deixado assim sempre veio com muita dificuldade né porque incomoda porque é uma coisa que incomoda é feito pra incomodar não é por mais que a postura do movimento LGBT não seja de incômodo né seja de se ajustar à uma sociedade heteronormativa (.) o que é um problema porque a gente não tem aqui no Brasil o movimento LGBT radicalizado então se a gente não tem movimento LGBT radicalizado que ... que traz essa demanda de 100% de NUGEDs em todos os campi porque a gente precisa tem:: isso que a gente tem 30% de NUGEDs ... mas:: quando a gente consegue ter esse espaço a gente percebe a importância né a gente vai saber a mudança (.) que/ que um NUGED consegue fazer quando bem articulado quando bem intencionado com um grupo forte consegue causar numa instituição (.) é uma pena que não seja 100% de NUGEDs né talvez um dia seja mas é:: uma luta né que inclusive os próprios NUGEDs precisam travar ... porque (.) porque é necessário porque causa mudança muito positivas da questão do gênero sempre incomodou ela sempre foi vista com (.) medo e cautela né porque (.) principalmente porque (.) a gente se vai falar das questões do napne por exemplo que tu nasce com deficiência ou tu não nasce com uma deficiência (.) não tem como mudar isso a menos que sei lá tu sofra um acidente né mas não seria responsabilidade da escola (.) as questões da negritude os questões indígenas é fenotípico né não tem como mudar a cor da

440 pele de uma pessoa (.) mas existe um medo de um pânico social e uma crença
441 de que os alunos podem se tornar LGBTs e isso é culpa da instituição então
442 existe um ↑ medo de que falar sobre as questões LGBT falar sobre a questão
443 do gay a questão da lésbica questão da pessoa trans a questão da pessoa
444 bissexual (.) existe um medo e uma crença de que falar sobre isso pode
445 influenciar um aluno a se tornar LGBT ... é uma questão:: que não faz muito
446 sentido né é um medo (.) que não vai acontecer porque não é assim que
447 funciona não que as pessoas nasçam assim mas existe uma infinidade de
448 fatores que (.) uma infinidade de fatores e de teorias que levam a entender que
449 não se nasce heterossexual (.) né mas como se acredita e que não existe
450 como tu tornar influenciar uma pessoa a ser assim tu pode simplesmente abrir
451 o caminho para essa pessoa se abrir né se descobrir se pensar (.) mas existe
452 esse medo de que (.) o aluno se tornar LGBT seja a responsabilidade da
453 escola então tratada a questão de gênero na escola sempre foi difícil por causa
454 desse medo de que as pessoas vão interpretar Isso vai acontecer né a parcela
455 conservadora você vai interpretar que isso doutrinação LGBT né o kit gay teve
456 aí para nos mostrar que as pessoas têm medo de uma influência para tornar as
457 pessoas LGBT então trabalhar as questões de gênero e sexualidade na escola
458 é muito difícil sempre foi vai continuar sendo ainda por muito tempo mas a
459 gente precisa bater na tecla de que a gente não doutrina os alunos a gente
460 simplesmente abre um espaço onde a diversidade pode aparecer onde a
461 diferença pode aflorar né porque somos enquanto sociedade constituídos pela
462 diferença né de gênero de raça de etnia de cultura de muitas outras coisas (.) e
463 que não é uma doutrinação né é apenas uma tentativa de mudar uma
464 sociedade que é enraizadamente estruturalmente transfóbica homofóbica
465 lesbofóbica bifóbica (.) binária (.) e que exclui abjeta corpos considerados
466 desviantes de uma norma inventada onde todo mundo nasce ou homem ou
467 mulher é heterossexual cisgênero e que isso é o normal né a gente
468 simplesmente só quer mostrar que isso não é normal isso é uma possibilidade
469 dentro uma gama de outras possibilidades que também são normais e que isso
470 na verdade também não se nasce assim assim que a diferença entre trabalhar
471 na perspectiva do movimento LGBT que quer dizer eu nasci homossexual e
472 uma perspectiva queer que quer dizer eu não nasci gay eu não nasci lésbica e
473 tu também não nasceu hétero e nem cisgênero não é porque não foi nada
474 assim são categorias sociais construídas em que a gente é naturalizado assim
475 né não se nasce a heterossexual torna-se/ naturaliza-se uma
476 heterossexualidade uma cisgeneridade e a gente aqui pelo menos na
477 perspectiva do nosso grupo a gente trabalha com essa tentativa de tentar
478 desconstruir esse pensamento naturalizante e (.) mas acabamos enfrentando
479 (.) porque é sempre trabalhando com uma ideia né uma teoria uma ideologia de
480 gênero a pessoa acredita muito nessa ideologia de gênero exatamente por
481 acreditar que existe uma naturalidade uma essência heterossexual na na
482 humanidade como um todo né então tem esse medo de trabalhar questões de
483 gênero mas é necessário trabalhar questões de gênero no momento em que a
484 gente está no país (.) que mais mata travestis e transexuais que tá no país que
485 acabou a eleger uma pessoa fascista que vive uma realidade em que em 3
486 meses de um governo de 1 ano com governo diferente nós matamos mais

487 mulheres do que o ano passado inteiro (.) né (.) então trabalhar a questão do
488 gênero ela é necessária e desnaturalizar o gênero né conscientizar (.) que o
489 gênero é uma categoria social e não categoria biológica (.) é muito importante
490 se a gente quer causar uma ... um estrago numa sociedade na sociedade
491 estruturalmente opressora que a gente conhece né mas:: essa dificuldade de
492 trabalhar aí esse medo de dizer que 100% dos IFs precisam ter um NUGED
493 vem desse pânico social doutrinação principalmente numa realidade em que as
494 pessoas acreditam em kit gay e mamadeira de piroca

495 André: Com certeza/ com certeza/ que a gente pudesse distribuir um kit por aí

496 Voz 1: hh pois é escreveram um livro chamado kit gay eu queria dar uma
497 olhada naquele livro

498 André: Voz 1, muito obrigado

499 Voz 1: É isso aí, André? Quando sai a minha matéria no Jornal Nacional? Hoje
500 de noite? hh

501 André: Agora (.) vai sair no:: [áudio encerrado].

Anexo C

- 1 André: Então (.) primeira coisa que eu queria que tu pudesse me dizer é quem
2 é a voz 2?
- 3 voz 2: Nossa que pergunta difícil (.) quem é a voz 2? a voz 2 eu né eu so:: (.)
4 uma pessoa acho que (.) muita ativa (.) que trabalha demais (.) sou apaixonada
5 pelo meu trabalho (.) né trabalho com (.) adolescentes e jovens adultos da
6 graduação sou muito muito apaixonada pelo que eu faço tanto no design que
7 eu trabalho né no bacharelado em design (.) quanto no NUGED Ah no design
8 eu trabalho com/ com a minha disciplina de feminismo e eu sou bastante
9 satisfeita com os resultados e a turma toda é muito (.) feliz é um encontro muito
10 feliz e (.) o NUGED é o meu bebê né criei do zero isso aqui e:: doe tanto
11 financeiramente quanto (.) de força e trabalho as minhas férias para que isso
12 aqui pudesse existir e sou bem satisfeita com o resultado porque agora ele
13 existe visivelmente existe então eu sou uma pessoa bem feliz eu acho que
14 essa é voz 2 uma pessoa que trabalha com gênero/ sexualidade/ feminismo
15 quase que o tempo inteiro que vai para uma festa e consegue falar com meia
16 dúzia de pessoas sobre a vida acadêmica tá sempre orientando alguém (.)
17 acho que essa é a voz 2.
- 18 André: Tá/ Como é que é trabalhar essa disciplina de feminismo dentro do
19 Design né
- 20 voz 2: Então
- 21 André: isso me provoca uma curiosidade
- 22 voz 2: hh É (.) então o nome da disciplina é Feminismo e o Design com Isso
23 então a gente trabalha com ideias de semiótica e de mídia (.) de criação de
24 peças com o viés dos estudos feministas então o que/ o trabalho final por
25 exemplo das minhas alunas foi fazer um ReDesing foi pegar uma peça pronta e
26 fazer um novo design certo? usando a mesma peça só que tocando alguns
27 elementos problemáticos (.) e essas peças são peças machistas ou misóginas
28 ou racistas (.) ou tudo junto
- 29 André: Tá e como/ e como é que se dá/ como é que se deu a escolha dessas
30 peças?
- 31 voz 2: Bom primeiro nós tivemos as/ a parte teórica ne
- 32 André: unhum
- 33 voz 2: Estudamos alguns textos importantes pra/ pra disciplina e depois eu fui
34 mostrando algumas peças (.) pra exemplificar e depois foi uma pesquisa das
35 próprias alunas ... que me trouxeram
- 36 André aí: unhum
- 37 voz 2: unhum/ que me trouxeram essas peças e aí a gente foi:: né decidindo se
38 tava válido se não tava tudo em conjunto/ é muito legal porque uma das coisas
39 importantes dessa disciplina é que ela é horizontal/ então não existe uma
40 escolha minha tudo é a gente que faz/ ↑ nós avaliamos os trabalhos/ ↑ nós

41 fazemos as aulas (.) a única coisa que eu fiz sozinha foi escolher os primeiros
42 textos que eram o início de tudo

43 André: E assim é uma disciplina da grade ou letiva/
44 voz 2: Optativa

45 André: Optativa/ e como que é a receptividade da disciplina optativa as
46 pessoas entram sabendo que vão estudar design ligado ao feminismo?

47 voz 2: Sim/ sim/

48 André: Ou elas vão lá para tentar descobrir o que é isso?

49 voz 2: Não não/ elas sabem/ elas sabem/ e é uma disputa (.) pelas vagas

50 André: Olha que luxo

51 voz 2: ahan/ é muito legal/ é muito legal/

52 André: E ela é. E tem por ela ser optativa tu oferece uma disciplina em nível 1/
53 uma disciplina em nível 2 pra.

54 voz 2: Deveria ser/ deveria ser/ mas como eu ofereci agora pela primeira vez (.)
55 eu ainda não to preparada pra o dois digamos assim então eu disse que eu ia
56 fazer essa sequência no próximo semestre/ nesse semestre eu não vou
57 oferecer nenhuma porque eu tenho muitos projetos de pesquisa acontecendo e
58 aí eu preciso dar o foco total nisso

59 André: Hum/ sim/ uma questão de tempo

60 voz 2: Sim e também porque eu preciso passar no doutorado ne/

61 André: Passarás/ eu acho que tu já é doutora/
62 voz 2: hh até parece

63 André: ta/ ta/ ta assim oh (.) queria que a gente retomasse um pouco essa
64 relação com o NUGED né (.) qual é a dimensão que tu dá pra importância de
65 participar de um NUGED?

66 voz 2: Total né eu pedi:: hã:: inclusive é:: licença para o meu coordenador para
67 fazer metade da minha:: do meu horário no NUGED porque eu acho que se
68 não tivesse alguém (.) né (.) trabalhando efetivamente aqui (.) esse espaço
69 nem ia acontecer ... né então eu acho importantíssimo que exista acho (.)
70 importante que a gente fortaleça o espaço e que os alunos ocupem esse
71 espaço como tem acontecido né então por isso eu consegui uma estagiária
72 para tá aqui né (.) manter o núcleo aberto e de manhã a minha bolsista que não
73 é do NUGED que é do meu grupo de pesquisa trabalhar aqui pra poder manter
74 o NUGED aberto então eu trouxe pra cá todo meu grupo de pesquisa que
75 acontecia em outro lugar que acontecia na sala de pesquisa dos design (.) pra
76 que esse espaço tivesse movimento então para mim é essencial assim é um
77 trabalho fundamental se me tirarem isso nesse momento eu acho que eu
78 enlouqueço/

79 André: Vai ficar tudo tranquilo

80 voz 2: hh vai/ amém

81 André: Como é que se dá assim hã pra que tu possa hã pra que o NUGED
 82 pudesse acontecer (.) era necessário uma voz 2 atuante aqui e atuante em
 83 outro espaço na instituição/ Foi tranquilo esse trâmite então essa relação hã::
 84 do teu/ das pessoas que ficam numa situação superior que estabelecem a:: tua
 85 presença em determinada coordenadoria?

86 voz 2: Olha ↑eu batalhei por esse espaço↑

87 André: Como foi essa batalha?

88 voz 2: Então eu fui me metendo devagarinho no NUGED que já existia ... e
 89 buscando junto à direção e ao meu coordenador o fulano¹ a necessidade de
 90 trabalhar aqui as demandas eu criei as demandas para poder vir para cá ...
 91 mas é uma coisa que não existia (.) o NUGED sempre existiu/ existe acho que
 92 desde 2014 se não me engano mas ele é efetivamente não existiu ele nunca
 93 teve um espaço ele nunca nunca:: teve ações diretamente com os alunos (.)
 94 então ele não existia né (.) era uma coisa no papel

95 André: Tá e como se dá assim a relevância desse NUGED sair dos planos do
 96 desenvolvimento institucional e efetivamente tá ocupando o corredor (.) né ele
 97 tá num espaço de passagem onde as pessoas transitam onde as pessoas têm
 98 os seus encontros que são sociais onde acontece uma feira mas aqui ao lado
 99 há um departamento que é super institucional né como é que se dá esse
 100 trânsito (.) né?

101 voz 2: olha no início (.) a gente tentou chamar os alunos de uma forma mais
 102 provocativa certo que era colocando né essa estrutura colorida e confortável
 103 com com (.) almofadas

104 André: Tapete/ livros

105 voz 2: isso aquelas coisas lindinhas escritas lá na frente e aos poucos que a
 106 gente não precisou mais disso simplesmente né porque as pessoas foram
 107 vindo aqui perguntar o que era esse espaço e se sentindo confortável a vir
 108 ocupar (.) né mas <precisou de> certos mecanismos eu acho que o que faltava
 109 antes era pensar (.) hã:: em pra quem é esse espaço? né pra quem é na
 110 verdade esse núcleo porque não existe no espaço e depois de ter o espaço (.)
 111 era espaço para jovens então ele não vai vir se isso aqui parecer um
 112 departamento como qualquer outro não ele vai vir ocupar se parecer um
 113 espaço agradável né vai vim se interessar pelas atividades que acontecem aqui
 114 depois ocupar quando não for mais uma novidade né/ então acho que foi isso
 115 foi tentar achar uma maneira né de utilizar o espaço a favor do que a gente
 116 quer que é aproximar os alunos (.) e eu acho que isso aconteceu também
 117 bastante graças ao NUGED que foi quem realmente batalhou por esse espaço
 118 aqui (.) o:: NEABI (.) existiu também porque ele também só existia no armário

¹ Uso “fulano” em substituição à citação do nome do coordenador de curso.

119 de alguém e nada acontecia (.) então esse espaço também proporcionou né
 120 essa (.) sei lá esse renascimento de um outro núcleo que é o NEABI

121 André: [palavra inaudível 11:03] de força né

122 voz 2: É

123 André: Até porque as pessoas precisam se encontrar (.) ninguém solta a mão
 124 de ninguém

125 voz 2: É mais ou menos/ é mais ou menos isso/

126 André: Tá/ então quando o NUGED começa a acontecer ... e os estudantes
 127 vêm participar ...

128 voz 2: Vêm

129 André: como é que há:: ... qual é o vínculo que tu percebe/ que tu percebeu até
 130 agora que estabeleceu entre o corpo estudantil que chega aqui no NUGED né
 131 nesse espaço nessa sala mas que também chegam no NUGED em outros
 132 espaços na sala de aula nos corredores há:: na cantina né/ nos jardins/ como é
 133 o que NUGED transita? Não o NUGED >espaço físico< mas esse NUGED que
 134 tá ... na pessoa

135 voz 2: Então o que acontece é que no NUGED começou a ganhar corpo e
 136 colocar a ↑cara no sol↑ como eu digo né e as pessoas começam então a saber
 137 quem faz as rodas de conversa que é que são as pessoas que participam do
 138 NUGED e aí podem nos buscar fora desses espaços também né mas eu acho
 139 que a gente ainda está engatinhando ainda tem muita coisa para acontecer (.)
 140 acho que do início ... que foi no meio do ano quando a gente conseguiu o
 141 espaço então oferecemos uma uma/ um curso sobre gênero e sexualidade e
 142 hoje que já já tiveram outras outros eventos outras atividades e as pessoas
 143 aprenderam a conhecer esse espaço aprenderam o caminho daqui eu acho
 144 que já é/ já teve uma evolução se eu oferecer eu penso que se oferecessem
 145 novamente esse curso já teriam muitas outras pessoas (.) né mas eu acho que
 146 ainda está engatinhando ainda precisa desenvolver muitas atividades para que
 147 isso realmente faça parte assim de fato da vida diária (.) dos estudantes aqui
 148 acho que ainda é pouco o que a gente conseguiu

149 André: Eu entendo assim quando tu fala um pouco mas é um pouco que é
 150 muito significativo né

151 voz 2: Sim sim sim

152 André: há como que dá/ como é que se dá assim há ... em nível institucional
 153 essa caminha do NUGED?

154 voz 2: Ah não em nível institucional é incrível/ é incrível do primeiro momento
 155 por exemplo da primeira reunião que eu tive com fulano² por exemplo pra hoje
 156 >É uma diferença absurda< nós temos total apoio da gestão estalando os

² Aqui era citado o nome do diretor que substitui por “fulano”.

157 dedos nós resolvemos os problemas hoje em dia né temos um problema com
 158 a:: um aluno trans que não:: enfim qualquer coisa que aconteça (.) a gente
 159 consegue reunião a gente resolve as coisas e a gente resolve não para aquele
 160 problema mas para esse problema de uma forma >geral< para que isso não
 161 ocorra com outros alunos então assim nível institucional é:: absurdo que a
 162 gente conseguiu

163 André: o NUGED ele consegue nesse momento fazer com que os trâmites
 164 institucionais sejam alterados em função dessa demanda (.) dos alunos que
 165 são

166 voz 2: Sim e nós temos força pra isso

167 André: Garantem estabelecendo a diferença/

168 voz 2: Sim está tá bem eu já posso dizer que isso tá concreto

169 André: Se a instituição garante essa relação de mudança/ como é que se dá/ a
 170 instituição é formada por pessoas né e no meio das pessoas né que agem e
 171 precisam atuar pra que aconteçam efetivamente essas mudanças/ como é que
 172 se dá o trato com o NUGED?

173 voz 2: Sim/ hum então são muitas pessoas né e as pessoas são muito
 174 diferentes hh eu acho que:: algumas pessoas fazem muita diferença eu posso
 175 me colocar nesse pacote das pessoas que fazem diferença porque eu luto
 176 muito pelas coisas que eu acho que precisam ser desenvolvidas ou
 177 estabelecidas no Campus e eu acho que o diretor é uma dessas pessoas é
 178 um:: o beltrano³ que eu não sei agora qual é o cargo que ele tá ocupando mas
 179 ele é tipo assessor do diretor acho que é acho que é esse cargo e acredito que
 180 agora (.) o nosso novo diretor de ensino que o cicrano⁴ faz muita diferença (.)
 181 porque eles querem fazer essa diferença eles estão dispostos a ouvir eles
 182 estão dispostos a mudar (.) claro que a gente ainda tem algumas pessoas um
 183 pouco menos abertas mas essas três pessoas são pessoas muito importantes
 184 né e:: fora do campus Pelotas também a gente tem uma diretora de ações
 185 inclusivas e um reitor que aparentemente (.) né eu nunca conversei com o
 186 reitor mas que aparentemente está aberto também para esse tipo de ação
 187 afirmativa né (.) para os tipos de ações afirmativas que a gente propõe aqui

188 André: Em algum momento outros NUGEDs de outros campi entraram em
 189 contato? Não?

190 voz 2: Direto com a gente não/

191 André: Existe uma proposta que tu saibas que seja via reitoria de uma ação
 192 conjuntas dos NUGEDs?

193 voz 2: Ação conjunta dos NUGEDs seria só em relação à campanha “Basta de
 194 Assédio nas IFs” (.) né mas eu também não sei até onde os outros campi já
 195 >foram informados disso< já isso eu não tenho certeza mas eu sei também que

³ Nome citado, substituído por mim por “beltrano”.

⁴ Nome citado, substituído por mim por “cicrano”.

196 uma ação para 2019 que eu propus para fulana⁵ ela gostou muito né O que vai
 197 precisar é de recurso financeiro é hã:: é formação formação para todos os
 198 NUGEDs

199 André: Sim acho super importante

200 voz 2: Acho super importante

201 André: Essa ação hã:: “Basta de Assédio (.) nas IFs” né ... qual é a relação dela
 202 exatamente com o NUGED?

203 voz 2: hã:: bom isso foi o NUGEM tá foi a beltrana⁶ que é a diretora do NUGEM
 204 da federal que propôs uma parceria entre a UFPel e o IFSul só que a parceria é
 205 entre Reitorias certo mas ações não acontecem na Reitoria né então hum:: ela
 206 me chamou para a gente fazer uma parceria né entre NUGEM e NUGED
 207 campus Pelotas então toda a campanha que vai acontecer no próximo ano vai
 208 ser efetivada e criadas as campanhas das ações entre o NUGEM e o nosso
 209 NUGED aqui do campus Pelotas

210 André: Certo super importante ainda mais nesse momento político que a gente
 211 vive de insegurança ... hã:: ... pra hã:: <essa campanha de assédio> né quando
 212 se pensa em assédio sempre se pensa em assédio sofrido por mulheres né a
 213 abrangência dela vai além do assédio à mulheres

214 voz 2: É assédio de qualquer tipo moral e sexual (.) então não é só mulheres
 215 porque o assédio hã:: moral também quem (.) sofre também são os homens né
 216 ↑mas o assédio sexual 99% das vítimas↑ são mulheres então fica bem (.) muito
 217 limitado

218 André: Muito limitado tá voz 2 me diga outra coisa

219 voz 2: Digo

220 André: No NUGED ele tem essa identidade com as questões de gênero então
 221 durante muito tempo quando se pensava em questões de gênero se pensava
 222 em questões baseadas no feminismo a partir do feminismo se discute
 223 homossexualidade lesbianidade só que a gente vive um momento de outros
 224 corpos né e esses outros corpos transitam aqui na escola

225 voz 2: Sim sim corpos dissidentes

226 André: Exatamente (.) então como é hã:: como é a reação e atuação do
 227 NUGED em cima dessas outras identidades né?

228 voz 2: Bom a gente ainda está estabelecendo um cronograma de atividades né
 229 mas o que a gente já fez até agora foi junto com meu grupo de pesquisa tipo o
 230 NUGED apoiando atividades do meu grupo de pesquisa que trabalha com a
 231 teoria Queer né meu grupo de pesquisa é teoria Queer é feminismo (.) e::
 232 educação (.) né são as três pontes né que eu faço né eu não digo que é um
 233 tripé porque eu gosto de falar que são pontes hã:: que eu trabalho

⁵ Nome citado, substituído por mim por “fulana”.

⁶ Nome citado, substituído por mim por “beltrana”.

234 especialmente com por exemplo assim a minha:: a minha bolsista principal é
235 uma pessoa (.) não binária trans não binária e nós temos outras pessoas assim
236 aqui né nós temos o fulano⁷ que é um trans não-binário masculino nós temos o
237 “beltrano⁸” que é um homem/ um menino trans hã:: e:: e temos outras pessoas
238 que ainda não vieram aqui se apresentar mas nós já sabemos que são trans né
239 e fora sexualidades que também são múltiplos aqui né então a gente não tenta
240 não tratar tenta sair do binarismo né quando vai fazer qualquer formação roda
241 de conversa não entrar não entrar (.) numa numa ideia

242 binária né é sempre sai disso por isso que o nome do grupo de pesquisa de
243 fora da caixa porque é fora disso né não tem caixinha azul e rosa é fora dessas
244 caixas então a gente trabalha sempre sempre com a multiplicidade com
245 subjetividades polifônicas com essa muitos corpos e muitas ↑possibilidades↑ né

246 André: Mas a escola por mais que nesse momento a gente queira discutir a
247 formação dela/ ela tem tijolos que são heteronormativos né? Né ela tem o
248 parque que aqui é heteronormativo né então como é que se dá essa batalha né
249 por espaço e pela diferença?

250 voz 2: Sim sim é na verdade continua sendo uma batalha né porque a gente
251 não tem como romper uma sociedade não tem como romper o pensamento
252 vigente de uma sociedade que é cis-heteronormativa (.) há como fazer
253 pequenas rupturas que são a formação dessas pessoinhas esses adolescentes
254 não dá pra simplesmente querer um currículo né polifônico ↑isso não existe não
255 vai acontecer↑ o que pode acontecer são essas >pequenas< rupturas

256 André: mas que trazem um ganho gigantesco

257 voz 2: Enorme enorme né singulariza o pensamento é fantástico

258 André: A gente tá discutindo uma questão de existência

259 voz 2: Unhum

260 André: Então é a autorização de uma existência então

261 voz 2: É é a validação de alguns corpos aqui e isso é muito complicado porque
262 algumas pessoas já estão fazendo isso com tranquilidade ... e outras não ... e
263 aí a gente né tem um limite que o limite é a pessoa que <não quer entender> o
264 que a gente fez no meu grupo (.) foi buscar a educação física né eu busquei a
265 educação física pra então compreender como é que essas pessoas trans
266 estavam trabalhando lá se elas estavam podendo escolher em qual grupo e
267 sim seria educação física era totalmente aberta (.) que era o nosso maior
268 problema né porque aonde precisa se ter esse binarismo de turma dos
269 meninos e turma das meninas mas ela tá absolutamente aberta então nós não
270 temos grandes problemas os nossos maiores problemas não é em relação a
271 essa desconstrução e sim ao assédio né (.) pra isso a campanha

⁷ Nome citado alterado para “fulano”.

⁸ Nome citado alterado para “beltrano”.

272 André: Porque são séculos de patriarcado/ quem se sente mais fragilizado quer
 273 se fortalecer/ essa é uma ação do Fora da Caixa né então (.) em que momento
 274 o Fora da Caixa se institui como grupo de pesquisas?

275 voz 2: >No início do ano 2018<

276 André: 2018 tá

277 voz 2: O Fora da Caixa se:: é foi foi acho que em >março< ou abril por aí que
 278 foi mas a gente já é um grupo que já vinha (.) com uma caminhada só que
 279 institucionalmente né que foi criado lá:: na plataforma um grupo pesquisa foi

280 André: Teve data de nascimento

281 voz 2: É a data de nascimento acho que foi abril se não me engano

282 André: E o Fora da Caixa ele vai hã:: estabelecer suas ações em cima de
 283 pesquisas mas também tem as questões práticas né que tem a questão do
 284 jogo que eu não joguei ainda

285 voz 2: Ah:: então mas é um/ é um (.) então todas as coisas do do Fora são
 286 projetos tá (.) ou de pesquisa ou de ensino e o jogo é um projeto de ensino
 287 resultado de um projeto de ensino (.) tá ele não tá pronto ainda (.) porque nós
 288 tivemos bolsa apenas de dois meses (.) para dois alunos (.) é:: e:: o jogo ele vai
 289 complementar a ideia é que ele >complemente o material didático que está
 290 sendo feito através dos livros< então seria para complementar (.) tá isso e aí o
 291 que que a gente pretende fazer depois que o projeto de pesquisa tiver pronto e
 292 os dez livros publicados é um >curso de formação para os docentes utilizarem
 293 esse material< (.) né essa é a ideia

294 André: Tá e esse material ele atinge que público?

295 voz 2: Ensino médio

296 André: Ensino médio

297 voz 2: Adolescentes de 15 a 18 anos esse é o público

298 André: Tá e esse curso de formação ele é aberto pra que áreas? Quem é o
 299 professor que vai fazer essa formação?

300 voz 2: Então como a gente não tem uma disciplina de gênero e sexualidade né
 301 no ensino médio (.) esse é um tema que seria transversal ... então esse tema
 302 transversal pode ser (.) feito em qualquer disciplina desde física até educação
 303 física certo? mas nós vamos priorizar hã:: as disciplinas humanas (.) a
 304 educação física e a Biologia certo? Então seria a Geografia História Artes
 305 Português Literatura Sociologia Filosofia e Biologia Educação Física ↑ mas isso
 306 não impede que um professor de matemática que queira trabalhar gênero↑ não
 307 possa/ pode fazer a formação só que essa formação ainda não existe primeiro
 308 primeiro tem que terminar essa primeira etapa que é fazer os materiais né (.) e
 309 essa formação eu já pensei nela e ela vai ser uma formação a distância porque
 310 o material (.) didático é todo vai ser tudo gratuito né

311 André: Legal

312 voz 2: Então::

313 André: Existe uma (.) porque eu lembro assim que era oferecido pela FURG né

314 uma formação sobre questões de gênero sempre tinha uma fila de espera

315 voz 2: Sim eu imagino

316 André: Sempre muito procurado né e às vezes tinha uma carência/ tem

317 carência de material tem carência de formação tem carência de informação hã::

318 e:: as discussões de gênero elas tão presentes no nosso cotidiano na novela

319 no >filme< na minissérie né e nos programas que chegam até a nossa casa só

320 que a qualidade da informação ou como a discussão é feita

321 voz 2: É problemática

322 André: É

323 voz 2: Aí é que tá por isso que não adianta a gente fazer o material e então

324 distribui (.) precisa sim de uma formação para o uso desse material porque

325 daqui a pouco o professor tá usando de uma forma completamente equivocada

326 e que vai mais confundir do que beneficiar alguma coisa né essa discussão (.)

327 então sim precisa passar por uma formação (.) né adequada de como utilizar

328 aquele material da melhor forma possível

329 André: Às vezes as pessoas têm uma excelente intenção

330 voz 2: Sim

331 André: Mas essa excelente intenção vai esbarrar em algumas coisas que estão

332 lá que eu não vou chamar de >preconceito<

333 voz 2: Não mas às vezes é falta de conhecimento/

334 André: Informação

335 voz 2: É:: falta de conhecimento desinformação (.) que vai acontecer normal

336 André: Então o Fora da Caixa (.) trabalha com (.) pesquisas ações de ensino (.)

337 voz 2: Sim/ projetos de ensino e pesquisa/ por enquanto

338 André: Unhum sim tá por enquanto/ mas vai longe hh

339 voz 2: hh

340 André: Vai pra lua

341 voz 2: Por enquanto é isso no projeto de pesquisas nós temos 10 alunos hã::

342 vinculados ao Fora e:: por enquanto dois professores agora vamos ter três

343 André: Só cresce

344 voz 2: E eu (.) que não sou professora sou técnico administrativo

345 André: Bueno moça/ é docente/ tá educando né?

346 voz 2: sim sim sim sim eu digo na minha:: meu cargo aqui é técnica em
347 assuntos educacionais

348 André: Mas a relação esse é um assunto educacional

349 voz 2: Sim exato

350 André: Uma das coisas que me causava estranhamento é o fato do NUGED tá
351 ligado a extensão

352 voz 2: Ah sim isso é um absurdo/ é isso é um absurdo (.) mas na verdade hoje
353 em dia não tá ne porque agora ta ligada direto ao diretor (.) então é pesquisa
354 ensino e extensão

355 André: Que bom que bom voz 2 assim nesse teu momento assim de:: de
356 caminhada no NUGED né como é que tu percebe os efeitos práticos do
357 NUGED dentro da instituição? Como é que esse efeito prático do NUGED
358 estabelece a multiplicação dele? Como é que esse efeito prático no NUGED
359 hã:: permite o trânsito das ideias do núcleo no espaço escolar principalmente
360 entre os alunos?

361 voz 2: Então eu acho que ainda é muito incipiente (.) o que a gente tem >mais
362 efetivamente construído< visto que a gente teve só um semestre de caminhada
363 foi com a equipe diretiva (.) isso tá muito mais evidente do que a gente
364 conseguiu atingir dos alunos mas (.) por exemplo (.) em outubro um pouco
365 antes das eleições do segundo turno (.) nós tivemos um grupo de alunos que
366 veio ao NUGED solicitar ajuda (.) pra fazer um trabalho (.) né um projeto de::
367 ensino um evento na verdade não (.) era um projeto de ensino (.) isso já diz
368 alguma coisa na diz alguma coisa de que foi aqui que eles vieram procurar e
369 não ao grêmio por exemplo alguma coordenadoria (.) foi esse o espaço que
370 eles vieram para uma luta <contra o fascismo> né quando criaram então o
371 projeto hashtag IFSul Contra Violência (#ifsulcontraaviolencia) ... e isso nos diz
372 alguma coisa esse era um pequeno grupo? era porque no grupo tinha mais ou
373 menos uns 20 alunos uns 20 alunos vieram me procurar então isso faz
374 diferença dá para ver que já está tendo algum resultado tá pequenininho é uma
375 sementinha por enquanto mas:: por exemplo quando eu trago os meus alunos
376 as minhas alunas da disciplina de feminismo para ter aula aqui dentro isso faz
377 com que os outros alunos conheçam esse espaço e outros alunos do:: é:: do
378 design vão conhecer esse espaço né outros vieram assistir à aula (.) porque
379 são 12 alunas mas outros alunos vem assistir à aula e já conhecem o espaço e
380 já perguntam “que espaço é esse?”

381 André: E tem trânsito as pessoas quando passam aqui e veem pelo vidro o
382 grupo aqui dentro devem pensa “o que tá acontecendo lá?”

383 voz 2: É sim é exato então acho que foi uma sementinha assim o que a gente
384 conseguiu com os alunos ↑mas↑ por exemplo quando a gente:: fez a roda de
385 conversa que foi o lançamento do:: da campanha:: Basta de Assédio (.) nós
386 tivemos um público muito maior do que a gente teve (.) na roda de conversa
387 anterior por exemplo (.) porque nós levamos praticamente o mobiliário todo do

388 núcleo para o corredor e os alunos já se sentiram a vontade de >sentar e de
 389 sentar de chegar e conversar< porque sabem que esse é o espaço para isso
 390 então (.) uma sementinha foi (.) foi plantada tá dando assim acho que o
 391 primeiro galhinho (.) tá tá surgindo

392 André: Vai ser uma árvore gigantesca né

393 voz 2: espero que sim eu espero que sim

394 André: Tomara tomara ... hã:: esse galinho que tu fala metafórico

395 voz 2: É um galhinho de uns 50 >alunos< talvez um pouco mais

396 André: Isso provoca uma onda né?

397 voz 2: É (.) a primeira vez foram 30 ... com lá com em outubro agora já foram
 398 uns 60 (.) então se for assim >em breve estaremos atingindo uma boa parte
 399 dos alunos né<

400 André: Com certeza/ o que é super importante é a questão acolhimento né

401 voz 2: Ah aqui tem um acolhimento maravilhoso em relação aos alunos

402 André: As pessoas se sentem acolhidas

403 voz 2: Sim se sentem acolhidas pelos pares (.) o que é legal (.) porque quem
 404 faz o acolhimento aqui ou é a fulana⁹ ou é a beltrana¹⁰ (.) né então isso isso é
 405 torna tudo muito próximo muito muito fácil

406 André: é a mesma língua

407 voz 2: É a mesma língua que eles falam/ são jovens com outros jovens lidando
 408 com outros jovens

409 André: Sabe que às vezes eu fico pensando e penso muito nisso né porque a
 410 escola ela é ... às vezes ela é tão chata tão maçante/ né o que tu lembra a
 411 escola depois do teu tempo são as coisas que não tão exatamente dentro da
 412 sala de aula

413 voz 2: Sim são as coisas legais que aconteceram ne

414 André: Então o NUGED tem essa característica

415 voz 2: Tem

416 André: hã:: e aí eu falo isso porque eu observo né pelo pouco que eu andei
 417 aqui eu observo as pessoas e penso que diferença vai fazer pra vida dessa
 418 pessoa ter passado por uma escola onde havia um núcleo onde havia um
 419 grupo de pesquisas onde ela podia sentar e conversar onde ela era ouvida
 420 onde era acolhida e onde diziam sim tu tens existência

⁹ “Fulana” substitui a citação do nome de uma aluna.

¹⁰ “Beltrana” substitui a citação do nome de outra aluna.

421 voz 2: Sim e fora isso é mostrar em que lugar tem (.) alunos do ensino médio
 422 em pesquisa (.) fazendo pesquisa (.) publicando em revista científica não tem
 423 (.) e isso é muito legal porque eles começam a enxergar que pesquisa é legal
 424 (.) porque o que acontece é que os meus os meus orientandos do Fora da
 425 Caixa vem para o NUGED e:: e mostram assim tipo eu aprendi isso vou fazer
 426 uma roda de conversa sobre <sei lá heteronormatividade> de verdade e aí
 427 vamos discutindo aquilo e outros alunos vão me procurando e querendo entrar
 428 para o grupo de pesquisa por que acharam legal porque é legal é divertido (.) e
 429 isso

430 André: isso é um ganho né com certeza

431 voz 2: Isso é um ganho enorme

432 André: Unhum e levam como referência o tempo de escola né

433 voz 2: Isso é maravilhoso/ Imagina aqui tem o “fulano”¹¹ que é um menino trans
 434 que ele tem acho que 16 anos (.) e que tá aprendendo sobre gênero e
 435 sexualidade (.) e tem 16 aninhos a beltrana¹² começou comigo na pesquisa
 436 com 16 anos

437 André: E tu tá aí marcando as vidas

438 voz 2: hh é muito legal porque olhas tem a:: fulana¹³ (.) que tá saindo agora
 439 nessa terminou (.) e me disse olha eu tô indo pra psicologia mas eu sou uma
 440 pessoa super complicada que eu tenho dificuldades ela tem algumas
 441 dificuldades assim isso é assim eu preciso que tu me oriente e eu disse “tá mas
 442 como assim?” ela “não eu quero continuar no Fora da Caixa na na universidade
 443 porque eu não consigo me imaginar sendo orientada por outra pessoa então é
 444 legal assim porque é uma coisa de legal/ legal porque a gente tipo se abraça
 445 aqui não só um abraço em cima é um tipo todo mundo é o ninguém larga a
 446 mão de ninguém é bem isso

447 André: Abraçando a vida então

448 voz 2: É

449 André: Tá ah é muito legal assim te escutar falar sobre o Fora da Caixa sobre o
 450 NUGED tu fala do NUGED com uma questão de garra mas quando tu fala do
 451 Fora da Caixa tu sorri sempre

452 voz 2: hh

453 André: Começa sempre sorrindo e então fica séria e fala mas sempre sorrindo

454 voz 2: Então o Fora é é o meu bebê né é que o NUGED ainda precisa de muita
 455 coisa ele ainda me dá muito trabalho ... mas ele me dá muito prazer também (.)
 456 e especialmente porque eu trouxe o meu grupo de pesquisa aqui pra dentro (.)

¹¹ “Fulano” substitui o nome de um aluno transgênero.

¹² “Beltrana” substitui o nome de uma aluna transgênero.

¹³ “Fulana” substitui o nome de uma aluna.

457 pra que as coisas fossem (.) todas juntas todo mundo tudo fosse compartilhado
458 e isso faz bastante diferença

459 André: Com certeza né um acaba alimentando o outro

460 voz 2: Exatamente

461 André: Né e mais uma vez pensar que o espaço físico ele estabelece uma
462 diferença não é/ como tu disseste/ não é uma sala de aula não é a sala de um
463 setor mas existe outra essência né (.) que forma essa sala

464 voz 2: Eu acho que eu poderia dizer que essa sala é um território ... não no
465 sentido geográfico no sentido filosófico (.) né porque eu estabeleci o mundo
466 aqui se a gente fosse parar (.) para pensar né eu acho que eu consegui
467 estabelecer um mundo aqui é um território filosófico-conceitual

468 André: Que permite a entrada de várias

469 voz 2: Várias vidas vários outros mundos é uma criação de outros mundos aqui
470 é muito legal

471 André: Com certeza/ então voz 2 que esse espaço seja um modelo para outros
472 espaços

473 voz 2: Espero que sim/ espero que sim espero que outros lugares possam
474 conseguir um espaço como esse espero que a gente não perca esse espaço
475 visto que já existem vários pedidos né (.) para a gente sair daqui por isso que
476 eu

477 André: hum::

478 voz 2: Por isso que eu digo que o NUGED ainda me dá muito trabalho ainda
479 tem muita coisa pra (.) hh

480 André: Então 2019 promete

481 voz 2: espero que a gente tenha força para continuar aqui né em 2019

482 André: Teria/ caso esse espaço não seja dos núcleos ... teria um espaço
483 escolhido? Determinado que garanta a existência mas o fato de tá aqui no
484 saguão (.) né e os eventos ali é ali onde colocam as mesas

485 voz 2: Sim/ é fantástico (.) esse espaço aqui é privilegiado

486 André: Eu acho que a gente põe/ se amarra aí na frente com correntes e diz
487 “não saio” Acorrentado aqui

488 voz 2: Não saio daqui/ é não saio daqui de jeito nenhum

489 André: Mas tá obrigado voz 2 por essa conversa

490 voz 2: ah capaz

491 André: Porque é uma concepção de núcleo é uma concepção de vida e quando
492 a gente tá falando de núcleo falando de NUGED falando de Fora da Caixa a
493 gente tá falando de vida
494 voz 2: É de vidas unhum
495 André: E a gente não pode perder esse norte/ a gente tá falando das diferenças
496 que são tão importantes e tão desprestigiados ao mesmo tempo
497 voz 2: Não de jeito nenhum é mas ... aqui elas são bem prestigiadas
498 André: É isso aí guria tamo aqui pra
499 voz 2: hh
500 André: Então tá obrigado
501 voz 2: Espero que tenha sido útil
502 André: E será/ será que desliguei? stop.

Anexo D

- 1 André: ... Vamo lá... Fala mais alguma coisa
- 2 Voz 3: Teste/ dia 13 de agosto (.) dia do Ato/ nós já estamos aqui
- 3 André: já estamos gravando... Nós já estamos gravando/
- 4 Voz 3: É isso aí
- 5 André: > Voz 3< então assim Voz 3 te agradeço mais uma vez por me auxiliar
6 nesse momento né/
- 7 Voz 3: É um prazer/
- 8 André: por vir conversar comigo sobre algumas coisas relacionadas ao núcleo
- 9 Voz 3: Sim
- 10 André: Então assim ó para que a gente possa continuar conversando né eu
11 gostaria que tu me dissesse quem é a Voz 3?
- 12 Voz 3: A Voz 3? A Voz 3 é uma mulher/ professora (.) ciclista/ comunista agora
13 muito comunista (.) sei lá socialista comunista tô assim ó esquerdopata ao
14 último né tô num momento bem mexido assim mas sou uma pessoa:: (.) sou
15 uma pessoa diplomática assim e:: ... sou bióloga né (.) licenciada mas estou
16 flertando muito muito com as ciências humanas no atual momento então eu
17 sou essa mistura:: que no momento é isso
- 18 André: Como é que essa mistura toda/ Voz 3/ age dentro do núcleo de gênero
19 e diversidade do IFSul?
- 20 Voz 3: eu acho que:: ... eu:: ... eu sou uma pessoa como eu sou uma mulher
21 homossexual (.) e eu trago uma representatividade para dentro do núcleo (.)
22 acho que isso é importante (.) não que as pessoas que estejam atuando ali tem
23 que ser dentro da comunidade LGBT não é necessário isso né mas eu acho
24 que é importante principalmente para que exista uma identificação (.) para o
25 nosso público alvo (.) os nossos alunos a comunidade escolar assim né hã::
26 que a gente não tem vergonha não tem mais vergonha de ser quem a gente é
27 que a gente tá fazendo um trabalho ali de:: de:: humanização desse ambiente
28 escolar né que é tão:: adverso hostil pras pessoas que não não estão dentro
29 dessa norma (.) binária heterossexual branca (.) é isso
- 30 André: Então teu momento é de representatividade?
- 31 Voz 3: representatividade (.) acho que é o principal:: acho que é o principal:: (.)
32 ASPECTO/ acho que o principal aspecto é essa questão da representatividade
33 me falta ainda muito muito estudo e:: teorias dentro da desses estudos de
34 gênero e tudo mais (.) mas eu tô lá com a minha vontade de transformar a
35 escola em um ambiente mais mais amigável mais respeitoso com a com os
36 alunos e professores e servidores que sejam LGBT né
- 37 André: E qual é a importância da instituição do núcleo na tua percepção dentro
38 do IFSul?
- 39 Voz 3: eu acho:: a:: implementação e a consolidação do núcleo eu acho um::
40 fato assim que é histórico ... dentro do Instituto sabe/ da instituição escolar
41 porque é um:: é revolucionário pela característica da escola ser como é as
42 escolas de maneira geral e ter um núcleo espaço hã:: uma organização uma

43 estrutura que que trate desses temas que assessoro a direção nesses temas
44 né da mulher dos LGBTs né eu acho que isso é revolucionário assim dentro da
45 escola porque porque eu vejo a nossa realidade Campus Pelotas é uma escola
46 elitista (.) branca (.) heteronormativa (.) classe social (.) privilegiada (.) essa
47 escola ela é dessas pessoas (.) ou era é/ era e os núcleos o NUGED
48 juntamente com os outros núcleos das ações afirmativas eles vêm dizer que
49 essa escola é também de todo mundo que é diferente dessa norma (.) e que a
50 gente tem que tem que ... entender respeitar e viver ... todos coexistindo de
51 uma maneira né positiva

52 André: Tá/ E como é que tu percebe a ação do núcleo junto às instâncias que
53 coordenam a escola? Como é a receptividade dessas coordenações em
54 relação ao núcleo?

55 Voz 3: Eu acho que tem dois/ duas situações uma situação oficial formal que é
56 de respeito e aceitação e:: eu acho que tem uma estrelinha que é “o que vocês
57 estão fazendo aqui?” “vocês não tinham que existir” “sai daqui” né tipo que que
58 tá essa que que esse pessoal (.) tá fazendo aí no lugar tão privilegiado na
59 escola então é nessa vitrine né então eu acho que formalmente a gente é
60 aceito e respeitado só que tem muita resistência por parte das pessoas né ah
61 em termos da direção da gestão da escola existe um diálogo mas existe
62 também aquele pano quente em todas as situações decisivas de racismo de
63 homofobia de assédio a coisa nunca vai pras cabeças sempre há um uma
64 acomodação das coisas que eu entendo que é uma política que é praticada
65 desde sempre né mas:: ... tinha que ter alguma ruptura sabe mas não não tem
66 não não existiu ainda nas situações que aconteceram assim enquanto eu tô lá
67 foi só aquele aquela daquele pano quente né (.) nessas situações (.) mas
68 oficialmente formalmente a gente existe a gente (.) é consultado a gente faz
69 mediações entre as pessoas que precisam de algum atendimento alguma
70 algum apoio por assédio ou qualquer coisa assim/ e as instâncias superiores
71 setor pedagógico direção de ensino e aí junto a reunião em reuniões e delibera
72 e reúne e:: esfria é isso que tem acontecido

73 André: O processo é lento para que a coisa aconteça? As ações que a escola
74 propõe/ não o núcleo/ são insuficientes?

75 Voz 3: É na verdade não traz muitas muitas propostas né hã:: quem leva as
76 coisas quem propõe as coisas em geral são os núcleos as ações das pessoas
77 que formam os núcleos (.) e escola ela acaba tendo a o título da coisa né mas
78 quem as iniciativas não são não são institucionais ... do alto escalão da escola
79 não são (.) não são/ mais iniciativas das das pessoas que formam os
80 núcleos no NUGED inclusive/ mas mesmo que eu vejo assim mesmo que a
81 gente parece meio desalentador assim é importante essa:: a nossa existência e
82 a nossa:: o nosso trabalho para (.) pra gente marcar um espaço a gente
83 reafirmar nossa existência o nosso direito de ser e estar ali como qualquer
84 outro

85 André: Quando tu fala em vitrine tu faz referência exatamente a quê?

86 Voz 3: à uma área da escola de grande fluxo e grande circulação todas as
87 pessoas que entram na escola acabam que todas passam ali pela frente e é
88 um espaço com transparências (.) colorido atraente né (.) ele tá ali do lado de
89 um:: de um setor importante também da escola para os alunos principalmente e

90 então eu acho que é uma vitrine no:: sentido literal e no sentido figurado
91 também né

92 André: Nesse teu tempo de vivência de núcleo né tu consegue perceber se há
93 alguma diferença na forma como os alunos identificam o NUGED?

94 Voz 3: Eu acho que sim primeiro por:: por existir um espaço né que antes não
95 existia ... então:: esse essa existência de um espaço para essas ações para
96 essas reuniões para o trânsito desses alunos nunca existiu até porque o::
97 núcleo do campus Pelotas acho que é de 2015 nunca teve um lugar para ele
98 eram pessoas qualquer coisa ia falar com aquela pessoa que ficava no setor
99 dela não tinha espaço então isso faz diferença sim né então nos dá uma
100 autonomia nos dá uma privacidade nos dá hã:: capacidade de uso e articulação
101 tendo esse espaço de atendimento que não existia e eu vejo que os alunos hã::
102 eles eles existe uma coisa meio dúbia né ao mesmo tempo que tem pessoas ali
103 e é um espaço atraente ao mesmo tempo eu vejo que existe uma um certo
104 receio de entrar naquele espaço porque isso? acho que tem várias hipóteses
105 né a pessoa não quer ser associada “ah fulana entrou lá no na sala do:: dos
106 núcleos né (.)” questiona a sexualidade da pessoa que que ela tá fazendo ali
107 vai sei lá denunciar alguém <sei lá é uma coisa nova né> e de certa maneira
108 um pouco assustador eu acho mas é um espaço que tá sendo que tá em
109 construção ainda né que a gente quer expandir o uso que o quer popularizar
110 aquele o:: o acesso dos alunos o trânsito deles ali que eles se sintam acolhidos
111 à vontade e vou lá para conversar essas coisas referentes a essas temáticas
112 né (.) que são tão urgentes aí

113 André: ... Nesse momento como é que tu percebes a importância de participar
114 no núcleo (fala sobreposta) a importância de participar do NUGED?

115 Voz 3: A importância de participar/ a gente vive André num momento de ...
116 descivilização eu nem sei se existe a palavra mas de perda da civilidade de
117 perda de empatia da perda das condições ... da condição humana assim sabe
118 a gente tá o Brasil segundo semestre 2019 a gente está num num retorno
119 célere né ao século 18 19 e é extremamente importante a participação e
120 atuação nesses espaços porque são são os espaços que a gente pode ainda
121 construir uma resistência a essa a esses retrocessos todos que a gente tá
122 vivendo aí em todos os sentidos né na educação na política (.) tudo a gente tá
123 perdendo espaço esse genocídio indígena/ negro/ periférico LGBT tão matando
124 as pessoas estão voltando a ser invisíveis não é isso que eles querem que a
125 gente deixe que a gente volte para as tocas para os armários para os guetos e
126 a gente não vai fazer isso a gente vai continuar ali construindo (.) resistindo
127 formando e discutindo trazendo à tona essas esses temas e trabalhando com
128 os alunos discutindo isso no ambiente escolar porque é uma escola é um::
129 ↑microcosmo da sociedade e a gente tem que ser a nossa atuação como
130 professores se a gente tem uma utopia e eu tenho também sou meio
131 viajandona sonhadora assim eu acho que é um espaço para isso sabe que a
132 gente pode tem um potencial muito grande apesar da gente talvez não não tá
133 fazendo grandes coisas a gente tá trabalhando para construir essa essa
134 resistência né e esse retorno à civilidade

135 André: É um bom caminho

136 Voz 3: certamente

137 André: Não vai ser fácil

138 Voz 3: não é não será e será cada vez mais árduo e mais arriscado mas
139 continuamos ali

140 André: resistir para existir

141 Voz 3: ↑Resistir para existir↑ porque senão a gente vai desaparecer não a
142 gente não vai a gente já é então a gente não tem como deixar de ser ↑ a gente
143 é

144 André: Não queremos isso

145 Voz 3: Não

146 André: Voz 3/ como é que tu percebes as ações do núcleo nesse percurso que
147 tu acompanha ele? Como essas ações repercutem no espaço escolar?

148 Voz 3: É:: é uma escola muito grande muito heterogênea e como eu te disse
149 com perfil muito elitista né então eu vejo que essa repercussão é um alento e
150 uma alegria para muitos mas é um desgosto para outros tantos né (.) então eu
151 sei que isso as ações especialmente as que são mais *poc* hh que são mais
152 alegres que são mais coloridas que já têm esse estilo elas geram:: (.) situações
153 antagônicas né de:: de apoio de identificação de alegria por essas pessoas tão
154 ali tão falando tão fazendo tão discutindo isso aí eu posso ir ali conversar
155 colocar minha situação né né me identificar ser acolhido ali essa comunidade
156 essas esses alunos né LGBT as mulheres os alunos negros mas existe o outro
157 lado também que nesses tempos que a gente vive essa reação reacionária é
158 muito forte também (.) ao mesmo tempo que a gente tem o apoio e a alegria de
159 quem tá sendo contemplado por aquela ação né eu eu sou como eles assim eu
160 pertença a esse grupo né que acolhe alguns alguns tantos outros tantos se
161 enchem de pedras na mão e vão fazer stickers homofóbicos vão fazer vão
162 escrever mal na vão escrever alguma coisa absurda no banheiro da:: na porta
163 do banheiro vamos fazer sei lá vamos fazer alguma coisa alguma escrotice
164 sabe então tem essas esses dois lados mas eu acho que o saldo é positivo
165 porque isso vem à tona esse temas esse debate vem à tona e nos traz
166 visibilidade isso de um jeito ou de outro a visibilidade é melhor do que a
167 invisibilidade pela questão da existência né para a gente existir

168 André: Então tu acha que acontece essa visibilidade e que realmente
169 estabelece essa discussão?

170 Voz 3: eu acho que:: não digo que estabelece mais precipita essa discussão às
171 vezes ela tem continuidade nos espaços ou em aula ou entre os grupos de
172 alunos em alguns não depende né a gente não tem controle sobre isso mas eu
173 acho que isso sempre põe em movimento o tema ou assunto eu acho que isso
174 sempre é bom porque quando um tema é esquecido é abandonado não é mais
175 falado aquilo ali vai deixar de existir né aquilo sai da mesma hora sai do
176 assunto da memória das pessoas e e tá tudo bem então se não aparece que tá
177 tudo bem não há problemas e há muitos problemas dentro do ambiente escolar
178 (.) aluno professor aluno aluno professores servidores outro servidor
179 terceirizados e por fora né

180 André: Um ambiente adoecido?

181 Voz 3: Um ambiente adoecido/ como a sociedade brasileira tá adoecida é um
182 reflexo né

183 André: Como é que o NUGED atua pra educar pra diferença?

184 Voz 3: ... Eu acho que as nossas ações elas mesmo que elas não talvez não
185 tragam esse conceito né de modo explícito eu acho que a própria::
186 consolidação e a atuação do do núcleo de gênero ele:: ele coloca essa essa
187 condição de diferença entre os seres humanos (.) eu acho que tá no nas
188 entrelinhas da das nossas ações porque as nossas ações buscam a
189 visibilidade da comunidade LGBT da mulher (.) busca uma uma postura
190 respeitosa da comunidade e essa coisa de falar respeitoso não tá dentro da
191 diferença né porque parece que tipo assim a >tolerância não precisava muito a
192 palavra tolerância< tolerância porque tolerar pressupõe-se que tu suporta um
193 ser inferior a ti então não é tolerar né temos todos temos os mesmos direitos de
194 existir cada um na sua condição de cor de classe social de gênero de
195 sexualidade de sei lá de religião todas as tudo isso né toda todas essas
196 peculiaridades que cada sujeito tem vão construir sua sua identidade né ele ser
197 aquele sujeito né e eu acho que o as ações do núcleo acho que busca isso a
198 condição de existência de cada humano ser respeitada na sua peculiaridade
199 seja a sexualidade tua seja o gênero seja tua condição de deficiência física
200 qualquer coisa é uma condição né humana diferente das outras não é doença
201 (.) não é patogênico não é patológico quero dizer né não é transtorno mental
202 não é (.) não é cada um é de um jeito né/ Eu acho que a ação do núcleo as
203 ações e toda a existência dele a maneira como a gente trabalha eu acho que
204 nas entrelinhas coloca essa perspectiva de que todos somos únicos e eu
205 entendo que isso é a diferença a originalidade de cada ser humano e ponto/ eu
206 sou assim tu é assim e deu e a gente vai viver em sociedade >vai ser feliz<

207 André: Tomara

208 Voz 3: vamos trabalhar (.) vamos estudar vamos produzir vamos enfim vamos
209 viver tendo os mesmos direitos né as mesmas oportunidades/ Eu acho que isso
210 é a diferença a questão da gente buscar uma ensino ou uma uma sociedade
211 que ... tenha essa visão essa perspectiva de que todos somos únicos e que
212 não é o indivíduo que tem que se ajustar à sociedade a escola ou não sei o quê
213 a sociedade que tem que transformar para ... para né tá todo mundo junto
214 todos os tipos de sujeitos estarem juntos né

215 André: Mas aí vem os jogos de poder

216 Voz 3: É:: inevitáveis jogos de poder uns estão numa posição outros estão
217 noutra uns estão lá atrás na corrida outros lá na frente uns já nascem lá na
218 frente nascem uns lá atrás e aí (.) aí que bonito trabalhando com 12 anos teu
219 ↑cu/ bonito tinha que tá estudando fazendo inglês fazendo lá no esporte um
220 piano bonito né então então tô nessas André tá tô muito comunista tô muito
221 furiosa

222 André: Muita revoltada

223 Voz 3: tô muito revoltada mas eu penso assim ó que bom que eu tô assim que
224 bom que eu tô revoltada ... porque se eu tivesse assim murcha apática eu ia tá
225 muito triste comigo e não eu não gosto de me sentir assim sempre mexida
226 sempre vulnerável a cada dia cada perda cada atrocidade que tá acontecendo

227 aí mas pelo menos eu tô:: eu tô acompanhando a coisa não tô deixando passar
 228 por cima com a patrôla sem fazer nada tô na luta né por isso que tá muito frio
 229 hoje aí porque estamos na luta

230 André: Mas então esse teu momento de... Essa Voz 3 hã... que tá lutando hoje
 231 (.) que não quer/ que não se permite ser patrolada/ esse processo evolutivo
 232 teve outro momento em que a Voz 3 se enxerga como aquele aluno da escola
 233 onde ela trabalha hoje em alguma situação de vulnerabilidade?

234 Voz 3: Sim/ toda a infância:: adolescência:: é aquilo que a gente estava
 235 conversando né André assim ... a gente não tá na norma eu não era uma
 236 menina como as outras ... e eu gostava de outras coisas eu fazer outras coisas
 237 e eu não tava nem aí eu fazia que eu queria mas eu escutava piadinha
 238 chegava em mim interpelar e perguntar se eu era guri ou guria porque eu tava
 239 jogando bola porque eu me vestia de tal forma então e lá nesse dos anos 80 90
 240 isso era comum hoje também é comum só que isso é problematizado naquela
 241 época não existia nada disso né

242 André: A escola não problematizava

243 Voz 3: Não nem tomava conhecimento a gente só sobrevivia né e vamos
 244 adiante mas essas coisas ficam essas lembranças essas esses embates essas
 245 sabe é dolorido sempre é mesmo eu sendo uma mulher adulta com autônoma
 246 Independente com minha carreira meu trabalho meu meu "TUDO" entre a
 247 gente sofre né imagina a pessoinha lá no coleginho ninguém por ti não tem
 248 nem amigos não tem família não tem nada tu é o patinho feio e botam lá
 249 embaixo (.) e aí tu tem ou tu aceita e vira um capacho naquela escola naquele
 250 ambiente ou tu ou tu tem uma postura agressiva daí tu ao tu ser agressivo daí
 251 algo acontece em geral quem sofre violência fica quieto e a escola ignora se tu
 252 vai pro pau e aí aí vai ter algum alguma coisa porque tu brigou com coleguinha
 253 porque tu deu um soco em alguém então é a escola é uma estrutura muito
 254 perversa né cara (.) todas essas instituições são perversas né são os jogos os
 255 jogos de poder perversos né mas tamo aí

256 André: (palavra inaudível 27m14s) vigiar e punir

257 Voz 3: Vigiar e punir/ presídios escolas família ... a equipe de basquetebol ...

258 André: Por quê?

259 Voz 3: Sei lá/ Porque são todos grupos (.) em que tu tem alguns em uma
 260 hierarquia e outros em outra uns uns mais normativos uns mais fora da norma
 261 e esses esse essa tensão entre as forças se estabelecem igual em todos os
 262 lugares (.) dentro das famílias nas escolas em todas as inscrições e:: e a gente
 263 vê isso se replicando né são são são microcosmos onde essas essas relações
 264 se estabelecem né

265 André: Às vezes de forma mais intensa né?

266 Voz 3: É:: quando tensionamento (.) o legal mesmo é quando o oprimido se
 267 empodera e vai para cima nem espera ... e toma só no meio da orelha a
 268 surpresa é lindo cara é muito lindo ver sabe?

269 André: E como é que foi o teu caminho pra chegar no NUGED? Tu viu a
270 chamada pra uma reunião? Tu viu a abertura pra participação? ... no campus
271 Pelotas?

272 Voz 3: De. Hã:: No campus Pelotas. Pois é a minha história no NUGED
273 campus Pelotas foi que quando eu entrei no IF em 2017 ... Hã:: o Fulano¹ disse
274 que era pra eu. e aí a gente conversando né (.) daí nós falando dessas
275 questões sociais tal e ele me recebeu/ ele era o coordenador da da (SINAT? -
276 palavra com transcrição duvidosa, em 28:48) biologia na época ... e ele disse
277 assim sim que eu vou te apresentar para Beltrana² (.) e a Beltrana trabalha na
278 assistência estudantil e ela junto com Sicrano³ (.) ela que era o NUGED eu
279 estava relacionada ao NUGED que tava meio que desativado naquela até
280 então ou naquele momento né eu digo até que desativado mas tava só com
281 duas três pessoas talvez assim como estamos hoje hh a perna curta né/ E aí
282 ao conversar com a <Beltana e tal> (.) a gente já começou a mexer aí já
283 começou a chamar a gente vamos vamos montar o:: grupo assim e aí
284 começamos a fazer reuniões e:: juntar gente e aí que a gente acabou
285 conhecendo acabei conhecendo o grupo da Voz 2⁴ que traz esse trabalho com
286 os estudos de gênero já há bastante tempo e junto com a Voz 1⁵ e a Voz 2 hã::
287 tava Beltrana tava a Fulana⁶ que acho que é psicóloga tava Sicrano mas daí
288 quando a gente começou a reestruturar e começou a mexer fazer as reuniões e
289 organizar regimento fazer toda a burocracia né aí buscar a sala buscar espaço
290 a gente teve uma cisão ali né mas foi esse caminho através de um colega (.)
291 que a gente teve uma conversa em que a gente viu qual era o nosso lado
292 assim conversou com outro se conhecer um pouquinho mais esses “não Voz 3”
293 porque o Fulano participa do do núcleo o NEABI né hã:: ou seja nós somos
294 minoria ali né ele é negro sou gay (.) mulher então a gente se a gente faz
295 outras coisas junto a gente se identifica aí entende a coisa de uma mesma
296 maneira né e foi através desse colega então que conheci a Beltrana e através
297 da Beltrana o Sicrano e desse demais essas pessoas a gente começou a
298 montar um novo grupo para digamos assim reativar talvez o ou dá sequência
299 ao trabalho Sicrano né começou em 2015 mas foi assim por afinidades
300 pessoais né não foi no meio oficial não foi por e-mail não foi edital que abriu
301 não foi no boca a boca assim foi assim

302 André: E aí tu conheceu o NUGED só no campus Pelotas?

303 Voz 3: É no Campus Pelotas que é onde eu tava mas eu vim de um Campus (.)
304 já trabalhava na rede Federal desde 2011 e eu:: trabalhava no IF Farroupinha
305 do Campus Alegrete e lá a gente implementou o NUGED tanto que eu já vinha
306 com um pequeno chão vamos dizer assim eu já conheci o que quero o núcleo
307 já sábia. de nós já tinha feito algumas ações nesse Campus meu Campus
308 originário e:: eu tava a gente tava trabalhando nisso né e quando eu vim para
309 Pelotas eu saí de Alegrete vim para Pelotas e acabei:: achando NUGED
310 Pelotas e me inseri foi assim

¹ “Fulano” substitui o nome de um colega de coordenação da Voz 3.

² “Beltrana” substitui o nome de uma servidora do câmpus Pelotas.

³ “Sicrano” substitui o nome de um colega servidor do câmpus Pelotas.

⁴ “Voz 2” substitui o nome de uma atual integrante do NUGED e informante desta pesquisa.

⁵ “Voz 1” substitui o nome de uma atual integrante do NUGED e informante desta pesquisa.

⁶ “Fulana” substitui o nome de uma colega servidora do câmpus Pelotas.

311 André: E ficaste?

312 Cíntia: Fiquei hh

313 André: Quais são as transformações práticas que o NUGED traz para o espaço
314 escolar? Lembrando (.) que (.) tu já tá no núcleo há muito tempo. Não importa o
315 espaço em que ele se encontra/ não importa o campus ou instituto/ mas que
316 transformações o núcleo traz para o espaço escolar?

317 Voz 3: Sim ... certo(fala sobreposta à pergunta anterior) Eu acho que coisas
318 bem:: alguma coisa que aconteceu esse ano André foi a questão do nome
319 social de muitos alunos a gente teve cinco alunos com o nome social inserido
320 na:: no sistema acadêmico né (.) e:: a gente pode pensar mas é um nome e tal
321 mas o nome faz muita diferença né pra pessoa (.) que se identifica com aquele
322 nome com aquele gênero com aquela história e tem nojo daquele outro nome
323 não quer não é o seu nome não:: não lhe representa né tem que ter um nome
324 social a gente através de uma consultoria com um advogado e tal que já tinha
325 trabalhado numa fez alguns aconselhamentos na gestão inicial do NUGED ele
326 nos ajudou a relembrar uma portaria acho que era uma resolução de
327 2016/2015 que assegura o direito de alunos acima de 16 anos mudarem o
328 nome sem anuência da família que a questão toda é essa né que o aluno trans
329 por exemplo que quer mudar seu nome na chamada pela escola se não tiver
330 18 anos não pode mudar o nome só pode mudar se a família autorizar mas aí é
331 que tá a família não aceita essa pessoa a pessoa apanha em casa né essa
332 pessoa né sofre toda aquela violência desde sempre (.) então eu acho que é
333 questão do nome social foi uma coisa prática que a gente trouxe aí para os
334 alunos hã:: a questão da mulher também a gente não falou muito assim mas o
335 NUGED também trabalha a questão da mulher né do feminismo (.) da mulher
336 na nos Espaços acadêmicos na ciência na política a ausência da mulher a
337 gente fez as ações que que que fizeram a discussão e:: e a gurizada participou
338 né esteve presente a gente trouxe uma psicóloga que discutiu né essa questão
339 da mulher e a gente vive um ano que as mulheres juntamente com os
340 indígenas (.) assim é mais uma população que tá sofrendo demais com esse
341 avanço do conservadorismo né as mulheres estão morrendo que nem mosca
342 as pessoas tão matando as mulheres todos os dias acho que ontem no jornal
343 do almoço um cara falou num cara que em Passo Fundo que que era a guria
344 não queria mais ele e o cara foi foi foi até matar guria a guria voltou para o
345 trabalho ela meio que fugindo dele assim ficando um pouco cada lugar aí ele
346 prometeu que ia matar que ia matar e o estado não protegeu essa mulher e ela
347 fez todos os trâmites tudo juiz/ Polícia Civil tudo medida protetiva tudo que tu
348 imagina que tinha que fazer ela fez mesmo assim ela morreu então isso aí eu
349 não acho que:: que não é repressão a gente precisa educar os homens educar
350 as pessoas que as mulheres não são objetos né não são do homem elas são
351 delas então isso é uma visão equivocada doentia né da sociedade que a
352 mulher é uma propriedade do homem então e essas discussões são
353 extremamente relevantes importante nesse momento né que a gente busca
354 fazer a questão do assédio também né (.) a gente teve um a gente fez uma
355 mediação de uma aluna de um curso de tecnólogo ali não foi não fomos muito
356 adiante ... mas a gente tentou fazer essa essa mediação aí ela nos procurou né
357 daí a gente mobilizou tá direção de ensino professores para resolver essa
358 situação de assédio dessa dessa moça pelo um colega né tá tramitando coisa
359 ainda então são coisas pequenas mas que agora a gente tá ali para fazer

360 entendeu .. a gente tem espaço a gente a gente tem essa autoridade entre
361 aspas para fazer isso né (.) ainda temos até enquanto existimos daqui a pouco
362 vem um decreto que dissolve os núcleos de ações afirmativas e dissolve todas
363 as políticas sociais

364 André: Até quando vamos continuar existindo (fala sobreposta).

365 Voz 3: É:: vamos ver até quando vamos/ <tomara que a gente continue> ...
366 Oxalá nos escute ...

367 André: Oxalá (.) amém

368 Voz 3: Amém.