

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE EDUCACAO E DOCENCIA –**  
**PROMESTRE**

**Programa de Pós-graduação – *Strictu Sensu***

**Juventude queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de  
resistência**

**Belo Horizonte**

**2023**

Kele Frossard

**Juventude queer: modos de subjetivação, construção da abjeção  
e focos de resistência**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação/UFMG como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação e Docência.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira

Belo Horizonte  
2023

F938j  
T

Frossard, Kele, 1978-

Juventude queer [manuscrito] : modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência / Kele Frossard. - Belo Horizonte, 2023.  
123 f. : enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Henrique de Queiroz Nogueira.

Bibliografia: f. 105-114.

Apêndices: f. 115-123.

1. Juventude -- Teses. 2. Juventude -- Aspectos sociais. 3. Juventude -- Educação. 4. Pessoas LGBTQ+. 5. Sexualidade -- Teses. 6. Identidade de gênero.

I. Título. II. Nogueira, Henrique de Queiroz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 305.23

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Juventude queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e modos de resistência**

**KELE FROSSARD**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 27 de março de 2023, pela banca constituída pelos membros:

**Paulo Henrique de Queiroz** Assinado de forma digital por Paulo Henrique de Queiroz  
**Nogueira:23198281334** Nogueira:23198281334  
Dados: 2023.03.27 16:01:19 -03'00'

Prof. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Orientador  
Faculdade de Educação da UFMG

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SHIRLEI REZENDE SALES  
Data: 28/03/2023 14:11:10-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Shirlei Resende Sales Faculdade  
de Educação da UFMG

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LIBERIA RODRIGUES NEVES  
Data: 27/03/2023 17:24:23-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Libéria Rodrigues Neves  
Faculdade de Educação da UFMG

Belo Horizonte, 27 de março de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - UFMG**  
**Orientador**

**Profa. Dra. Libéria Rodrigues Neves - UFMG**  
**Examinadora Interna**

**Profa. Dra. Shirlei Resende Sales- UFMG**  
**Examinador Interno**

**Profa. Dra. Anna Paula Vencato - UFMG**  
**Suplente Interna**

**Prof. Dr. Pedro Castilho – UFMG**  
**Suplente Externo**

## **Agradecimentos**

Por um trabalho de pesquisa perpassam motivações diversas, inspirações importantes e suportes em diferentes níveis, sem os quais seria impossível chegar até aqui. Quais foram os pontos de apoio que tornaram possível essa trajetória? Quem foram os que me despertaram o interesse temático dessa dissertação? Quem foram os que contribuíram diretamente com este texto?

Mesmo com todo esforço em responder a essas perguntas, seria impossível apontar com justeza todas/os as/os que estiveram envolvidas/os e tornaram possível a escrita deste trabalho. Partindo dessa impossibilidade, me desculpo aos que não pude recordar e agradeço aos que minha memória permitiu reconhecer. A ordem de citação não reflete o tamanho do meu agradecimento a cada uma/um a que aqui demonstro minha gratidão.

Agradeço às/aos jovens que participaram desta pesquisa. Não só pela coragem em remexer em seus baús de boas e más memórias para colaborarem com este estudo, mas também por terem sido a principal inspiração para que ela acontecesse. Junto a elas/eles, estendo meu agradecimento a todas/os as/os jovens que lutaram no passado e às/aos que ainda lutam pelo reconhecimento de suas existências, abrindo caminho para as/os que virão.

Agradeço à minha mãe e à minha tia Fátima. Minhas primeiras lembranças dessa caminhada estão permeadas sempre pelo exemplo, incentivo e carinho incondicional de ambas. Meus primeiros caderninhos e minhas primeiras produções de texto têm a voz de cada uma, a seu modo peculiar, a me estimular a prosseguir, e essas vozes me acompanham até hoje em tudo que me envolvo. À minha mãe, em especial, meu muito obrigada por tudo: sem seu apoio e seu exemplo de força eu jamais chegaria até aqui.

Agradeço às/aos minhas/meus amigas/os. Sem os diferentes apoios que cada uma/um de vocês me ofereceu, ainda que eu chegasse até aqui, a caminhada teria sido muito mais dura. Obrigada Marianne, por ter iluminado toda minha trajetória com sua alegria e sua filosofia de vida ímpar, sua luz me ilumina até hoje, ainda que você não esteja mais entre nós. Obrigada Carol, por compartilhar comigo ainda em nossa juventude o gosto pela leitura e tudo o mais que vivemos juntas. Obrigada Maíra, por me apresentar um mundo mais leve e mais zen, que incensou minhas noites de escrita. Obrigada Marcelo, por ser meu companheiro durante toda a minha graduação e por ter me inspirado a prosseguir. Obrigada Gustavo, por ter me apresentado um outro caminho. Obrigada Joaquim, por me ensinar tanto sobre tantas coisas e estar sempre ao meu lado. Obrigada Renata, por aceitar

as nossas diferenças e acrescentar tanto com elas. Obrigada Diogo, por ser meu debatedor preferido e por entender minhas ausências. Obrigada Wagner, pelos livros, pela inspiração e pela imensa paciência diante da minha ignorância. Obrigada Sara, por ter entrado na minha vida e permanecido, apesar de estarmos separadas por um oceano. Obrigada Marisa, José Lúcio e Maria Luísa, família querida que comemorou comigo cada conquista. Obrigada Polly, por entrar nesta lista na última hora e, com sua generosidade, fazer tanta diferença. Obrigada João Paulo, por ter me devolvido a garrafa que lancei ao oceano e devolvê-la com tanto acolhimento. Obrigada Cíntia e Marina, por tornarem meu cotidiano mais leve e me incentivarem tanto nessa escrita. Obrigada Victor, pela escuta atenciosa. Obrigada Sara e Maria Clara, que de alunas se tornaram minhas amigas.

Agradeço às/aos colegas de mestrado. A troca de experiências, a generosidade intelectual, a exposição de nossas inseguranças e tudo o mais que vivemos juntos foram imprescindíveis nessa caminhada. Obrigada às/aos minhas/meus colegas de orientação, às/aos colegas do PROMESTRE e às/aos colegas dos grupos de estudo com as/os quais convivi durante esse mestrado pandêmico. Foram mais de dois anos de convívio virtual em que nos apoiamos e nos adaptamos a uma realidade diferente da que sonhamos.

Agradeço especialmente ao Grupo de Estudos em Currículos e Culturas (GECC), ao (OJ) Observatório da Juventude e ao Grupo de Estudo de Filosofia, Direito e Poder (GFDP). Especial agradecimento às/aos colegas do GECC, João Paulo, Danilo, Polly, Polly, Paulinha e Sabrina.

Agradeço ao meu orientador. Minha orientação começou com sua generosidade em me aceitar como aluna ouvinte, depois como aluna de disciplina isolada e, finalmente, para meu orgulho, como orientanda. Sua escuta carinhosa, sua compreensão das minhas fragilidades e suas intervenções precisas irão comigo em minha caminhada pessoal e profissional como inspiração, sempre.

Agradeço às/aos outras/os professoras e professores do programa e fora dele. Levo de cada uma/um de vocês um aprendizado diferente. Igualmente agradeço ao Colegiado do PROMESTRE, do qual fiz parte nesses dois anos e o qual me deu a oportunidade de conhecer a universidade em uma outra dimensão. Obrigada Iza, Tamires e Karla, que formaram junto comigo o quarteto de mulheres representantes das/os alunas/os. Agradeço especialmente às professoras Libéria Neves e Shirlei Rezende Sales, que

generosamente aceitaram participar de minha banca de qualificação e defesa, contribuindo com suas ponderações e reflexões.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Itabira, por manter a licença remunerada para estudos das/dos professoras e professores da rede como um direito. Que essa atitude espelhe outros municípios a incentivar suas/seus profissionais a refletirem sobre a prática e contribuam para uma educação inclusiva e de qualidade.

Agradeço a você, leitora/or que se interessou por esta dissertação, e espero que ela tenha colaborado com o objetivo que te levou a acessá-la. Se foi o mesmo que o meu quando acessei as primeiras dissertações em gênero e sexualidade, sonhando em um dia ser eu a mestrande que estaria escrevendo esses agradecimentos, espero que a narração do meu percurso tenha contribuído para inspirar o início da sua jornada!

Agradeço à vida, que em seus altos e baixos foi tantas vezes generosa comigo, colocando em meu caminho essas pessoas que, neste espaço, reconheço como fundamentais em minha trajetória. Sem essa rede de apoio emocional, intelectual e financeira chegar até aqui seria impossível. Desejo que essa “rede” que me acompanhou deixe de ser privilégio de poucas/os.

## RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa narrativa de abordagem autobiográfica que teve como objetivo analisar os elementos que incidiram nos processos de subjetivação de jovens queers durante suas trajetórias escolares. Estas/es jovens estiveram em um grupo que tinha como objetivo proporcionar rodas de conversa acerca de gênero e sexualidade em uma escola na qual todas/os estudaram no Ensino Fundamental. Seis jovens que fizeram parte deste grupo reconstruíram e deram sentido as experiências que cada uma/um vivenciou nesta escola em comum e nas demais escolas pelas quais passaram até o momento em que participaram da pesquisa quando finalizavam o Ensino Médio. Operando com conceitos retirados dos estudos queer e das filosofias da diferença de Judith Butler e Michel Foucault, o argumento geral desta dissertação é o de que estas/es jovens se constituíram em escolas em um contexto interiorano que, por um lado, reproduziam as normas de gênero constituindo um subjetividade abjeta, e, por outro, encontraram no ciberespaço e nas brechas do sistema escolar, espaços de negociação de suas existências constituindo uma subjetividade voltada para práticas de liberdade que criaram novos modos de ser e estar no ambiente escolar

**PALAVRAS-CHAVE:** juventude queer; abjeção; resistência.

## **ABSTRACT**

This dissertation is the result of a narrative research with an autobiographical approach that aimed to analyze the elements that influenced the subjectivation processes of young queers during their school careers. These young people were in a group that aimed to provide conversation circles about gender and sexuality in a school where all of them studied in Elementary School. Six young people who were part of this group reconstructed and gave meaning to the experiences that each one lived in this common school and in the other schools they went through until the moment they participated in the research when they finished high school. Operating with concepts drawn from queer studies and the philosophies of difference by Judith Butler and Michel Foucault, the general argument of this dissertation is that these young people were constituted in schools in a rural context that, on the one hand, reproduced the norms of gender constituting an abject subjectivity, and, on the other hand, they found in cyberspace and in the gaps of the school system, spaces for negotiating their existences constituting a subjectivity focused on practices of freedom that created new ways of being in the school environment

**KEYWORDS:** queer youth; abjection; resistance.

## LISTA DE SIGLAS

ACT UP — AIDS Coalition Power

AIDS — Síndrome da Imunodeficiência Humana

CEP — Comitê de Ética em Pesquisa

FaE — Faculdade de Educação

FAFICH — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FURG – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GECC — Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cultura, da Faculdade de Educação da UFMG

GFDP — Grupo de Estudos de Filosofia Direito e Poder, da Faculdade de Direito da UFMG

GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores.

GSC — Manual de Comunicação Inclusiva

HIV — Vírus da Imunodeficiência Adquirida

LGBTQIAP+ — Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais; sendo que o “mais” indica novas possibilidades afirmativas quanto à dissidência de gênero e orientação sexual.

OJ — Observatório da Juventude

PMMA — polimetilmetacrilato

PROMESTRE — Mestrado Profissional Educação e Docência

PROUCA — Programa Um Computador por Aluno

PSF — Programa Saúde da Família

SENAI — Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SME — Secretaria Municipal de Educação de Itabira

TICs — Tecnologias da Informação e Comunicação

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

UNIFEI — Universidade Federal de Itajubá

## SUMÁRIO

<b>1. EU NÃO SOU UM MENINO, SOU UMA MENINA, E EU QUE LUTE...</b>	<b>12</b>
<b>2. O PASSO A PASSO...</b>	<b>21</b>
2.1. UMA SANDÁLIA DE SALTO: O PONTO DE PARTIDA DA MINHA PESQUISA.....	21
2.2. COM O PÉ NA COZINHA .....	33
2.3. ESCOLHENDO ONDE PISAR.....	43
<b>3. FORA DOS MUROS DA ESCOLA .....</b>	<b>52</b>
3.1. ITABIRA: PANORAMA DO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL .....	54
3.2. SER JOVEM LGBTQIAP+ EM ITABIRA .....	57
<b>4. O CIBERESPAÇO COMO AMBIENTE DE SUBJETIVAÇÃO DAS JUVENTUDES DISSIDENTES.....</b>	<b>68</b>
4.1. O PARADOXO DO CIBERESPAÇO .....	71
4.2. DINÂMICAS DE SOCIALIBILIDADE E (RE)CONHECIMENTO DE SI .....	75
4.3. GESTÃO DO CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NO CIBERESPAÇO .....	78
<b>5. DO PORTÃO PRA DENTRO: RITUAIS ESCOLARES DE NORMALIZAÇÃO .....</b>	<b>82</b>
5.1. A NORMALIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA ABJEÇÃO .....	89
5.2. FAZENDO UM OMELETE: OS LIMITES DA NORMALIZAÇÃO .....	94
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>8. APÊNDICES.....</b>	<b>121</b>

## 1. EU NÃO SOU UM MENINO, SOU UMA MENINA, E EU QUE LUTE...

“Seguiremos em luto e na luta (...) Precisamos pensar em formas de construir um mundo onde as pessoas queiram viver”. (Publicação da ANTRA após a notícia da morte de Paulo Vaz\*)

Ao iniciar a escrita desta introdução, fui surpreendida pela notícia da morte de Paulo Vaz, mineiro, policial civil, ativista LGBTQIAP+<sup>1</sup> e, entre muitas outras coisas, um homem trans. Famoso na internet pelas suas ações em prol dos direitos e da visibilidade desse grupo, Paulo era casado com o idealizador de um dos maiores canais da internet brasileira dedicado a essa temática, e no dia seguinte ao vazamento de um vídeo íntimo do companheiro com outro homem foi noticiada sua morte. A causa do falecimento ainda não foi divulgada, mas, pelas falas de seus amigos, tudo leva a crer que se trate de um suicídio. O suposto motivo não foi o vídeo vazado do companheiro fazendo sexo oral em outro homem, já que ambos deixavam claro em sua vida pública que mantinham um relacionamento aberto, mas, segundo os amigos, os comentários transfóbicos após a publicação. A maioria deles remetia à ideia de que Paulo, como homem trans, por não possuir um pênis, não era “homem o suficiente” ou “homem de verdade” e, por isso, seu companheiro buscava fora do casamento o que ele não poderia suprir: a “falta” de um pênis.

Essa notícia me remeteu a muitas memórias. De forma mais geral, ao profundo sofrimento vivido pelas/os jovens dessidentificados com a cisheteronormalidade desde a infância, o que, em alguns, pode levar ao desejo de fugir definitivamente da angústia que experimentam ao longo da vida, como parece ter sido o caso de Paulo. Foi impossível não relembrar momentos nos quais ouvi várias/os alunas e alunos que, como ele, eram atravessados por discursos que as/os acusavam de não serem “homens ou mulheres suficientes”, seja por não cumprirem as expectativas estéticas ou comportamentais da masculinidade e da feminilidade hegemônicas, seja por não possuírem pênis ou vagina – no caso das/os estudantes trans.

Porém, a primeira conexão que fiz ao saber da morte de Paulo foi a lembrança de que ele me foi apresentado por uma das participantes desta pesquisa e, sem dúvida, senão um dos maiores motivos do meu interesse na temática de gênero e sexualidade, o gatilho

---

<sup>1</sup> A sigla LGBTQIAP+ reúne a primeira letra de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queers, Intersexos, Assexuais, Pansexuais; sendo que o “mais” indica novas possibilidades afirmativas quanto à dissidência de gênero e orientação sexual. Essa sigla vem se alterando ao longo do tempo e indica exatamente como o “mais” vem agregando novas possibilidades de se pensar quem são os dissidentes e quais expressões se somam nessa luta.

inicial para que eu a buscasse de forma mais consistente. Rita<sup>2</sup>, hoje com 20 anos, foi aluna da escola na qual fui diretora de 2011 a 2016 durante toda a minha gestão. Eu a conheci ainda no Ensino Fundamental I, pelo seu nome e gênero designados no nascimento, acompanhei seu processo de transição e fui testemunha de momentos dolorosos, nos quais ela pensou em tirar a própria a vida, e também de momentos de euforia diante da possibilidade de ser e viver da maneira como ela desejava. Foi em um desses momentos de alegria que Rita me apresentou Paulo Vaz, mostrando-me como os hormônios podiam transformar um corpo e me ensinando a diferença entre a hormonização para as mulheres e para os homens trans. Eu jamais havia conhecido uma pessoa trans e me lembro do sentimento que tive diante da imagem dele e das informações que ela trazia: “preciso assistir aos vídeos desse moço e procurar leituras que me ajudem a compreender a situação de Rita para além do espontaneísmo que tem me guiado diante de algo que me sinto leiga perto de uma pessoa dessa idade”.

Assistindo aos vídeos de Paulo, descobri um ponto de encontro em nossa trajetória: ele estudou na mesma escola na qual eu me formei no Ensino Fundamental, em Belo Horizonte. Foram nessa escola minhas primeiras lembranças de situações de vigilância de gênero e sexualidade, e, ao iniciar esta pesquisa, entrelaçando as recordações dessa época e as experiências narradas pelas/os jovens, me dei conta do quanto eu, embora me compreendendo como uma mulher cis e heterossexual, estava implicada nela. Minha entrada nessa escola foi logo depois de acontecimentos bastante dolorosos: eu era uma menina tímida, que escondia uma situação de assédio que sofria com um conhecido da minha família, chegando em uma escola nova em um momento muito delicado da vida.

Como forma de proteção, eu cuidava de não vestir roupas que eu considerasse muito femininas e que pudessem despertar o interesse masculino. Também não me sentia segura em estabelecer contatos próximos com os meninos, o que rapidamente foi lido pela escola e pelas/os colegas como uma transgressão normativa, como uma menina que se vestia de forma “masculinizada” e que estava perto apenas de meninas certamente por direcionar meu desejo para elas. Imersa em uma situação de assédio, o ambiente escolar acrescentou mais uma camada à minha angústia: embora eu me compreendesse como heterossexual, eu era percebida como alguém que estava fora das expectativas de gênero e sexualidade da escola. Dessa forma, assim como as/os jovens que entrevistei, os “regimes de produção regulatória” (BUTLER, 2021, p. 17) chegaram até o meu corpo e minha subjetividade.

---

<sup>2</sup> Todos os nomes usados na dissertação são pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes.

Talvez por isso, ainda que na época que a conheci essa elaboração não tenha sido consciente, o encontro com Rita me sensibilizou e direcionou meu olhar para outras/os jovens que assim como ela não se identificavam com a cisheteronormatividade hegemônica das práticas escolares. Com o objetivo de promover um ambiente mais acolhedor para ela sem que eu precisasse abordar diretamente o assunto, tanto para não lhe causar constrangimentos quanto pela consciência de que eu não possuía a menor condição de tratar dessa temática diante do meu desconhecimento, convidei as/os estudantes que se interessassem em falar sobre gênero e sexualidade a participar de uma roda de conversa, que acabou se transformando em encontros frequentes durante alguns anos. Naquele momento eu ainda não sabia, mas estava dando os primeiros passos para esta dissertação.

Foi a escuta desse grupo que me levou a buscar algo mais consistente para direcionar minhas práticas educativas a partir do olhar dos estudos de gênero e sexualidade. Minhas primeiras leituras me deixaram com a impressão de que os autores e autoras que tratavam da temática seriam inacessíveis para alguém que já havia se graduado a mais de dez anos, estando imersa no chão da escola durante esse tempo. Um amigo havia me emprestado “*Problemas de Gênero*” como leitura introdutória e me recordo, naquele momento, de concordar com a revista acadêmica *Philosophy and Literature*, que em 1999 “concedeu a Butler o primeiro lugar na sua seleção anual dos “piores escritores” (SALIH, 2015, p. 24).

De lá pra cá, muita coisa mudou. A própria Butler tem lançado livros com uma forma de escrita mais acessível, sem perder o rigor com o qual ela cuida do aspecto linguístico, até mesmo pela importância que atribui a essa dimensão em suas análises teóricas: “eu acho que discursos habitam corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER, 2002, p. 155). Eu me tornei uma entusiasta de Butler e da forma pela qual ela aborda as questões da produção da identidade e da subjetividade, de sua formulação ou sua resignificação de conceitos caros a esta dissertação, como a precariedade, a abjeção, a performatividade, entre outros que fazem parte do aporte teórico no qual esta pesquisa se ancora.

Essa virada na minha percepção foi, evidentemente, um processo, mas certamente não teria acontecido se, em 2017, ao sair da gestão e retornar para a sala de aula, eu não tivesse me decidido a entrar em contato com um professor da FaE para solicitar ser aluna ouvinte na disciplina Educação, Gênero e Sexualidade. Pedido aceito, ajuste no horário das duas escolas nas quais eu trabalhava para conseguir estar em Belo Horizonte nos dias

das aulas, iniciei na turma do professor Paulo Nogueira, hoje meu orientador. Foi a partir dos textos e dos debates dessa aula que, além de iniciar a compreensão do que antes me parecia hermético e inacessível, comecei a fazer as escolhas das correntes teóricas, dos autores e dos conceitos que opero nesta pesquisa.

Para as análises desenvolvidas nesta dissertação, gênero é compreendido como “o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2014, p. 253). A generificação dos corpos não é algo natural, ou seja, não existe uma identidade feminina ou masculina despoticamente fixada, não somos homens e mulheres em essência, nós nos constituímos no discurso e na cultura em um processo de fabricação que está sempre em devir. Nesse sentido, o gênero não é algo determinado pelo sexo biológico, tampouco se constitui a partir dele, ou seja, o gênero não é a materialização cultural do sexo biológico, o gênero é o produto das tentativas de adequar-se normativamente aos critérios estabelecidos culturalmente.

A força da fabricação do gênero está justamente em ocultar sua construção ao naturalizarmos os processos de normalização. Por normalizar, compreende-se “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (HALL, 2000, p. 83). O corpo sexuado é produzido como se existisse uma identidade feminina ou masculina pré-discursiva e pré-simbólica, uma essência própria e estável, como se o gênero não fosse algo que precisasse da repetição e da reiteração constantes para que tenha uma aparência de realidade dada, como se sempre tivesse existido e sempre fosse assim (BUTLER, 2008). Em outras palavras, as categorias “homem” e “mulher” existem como construções sociais, e os modos de vida dissidentes revelam a ficcionalidade do gênero e das normas que o regulam.

Pensar o gênero nesses termos, seguindo Butler, foi um caminho em interface com outros autores, como Michel Foucault. O engajamento de Butler com o trabalho de Foucault desde sua primeira obra, *Sujeitos de Desejos*, inclusive desenvolvendo análises importantes como resposta ao que ela percebeu como inadequações das discussões foucaultianas em seu próprio trabalho, levou-me a buscar caminhos que me auxiliassem na compreensão do quadro teórico proposto por ele. Nesse sentido, os grupos de estudos das obras de Foucault foram imprescindíveis para me auxiliar na interpretação dos conceitos-chave e no aprofundamento de um autor que, assim como Butler, não escreve

em uma linguagem imediatamente acessível, possui uma obra extensa e com reformulações de pensamento ao longo do tempo. Entre esses grupos, destaco o “Grupo de Estudos Foucaultianos” do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Cultura), da Faculdade de Educação da UFMG, e o GFDP (Grupo de Estudos de Filosofia Direito e Poder), da Faculdade de Direito, que contribuíram para que eu prosseguisse na leitura de Foucault mesmo diante das limitações impostas pela pandemia.

Assim como aconteceu com a leitura de Butler, depois de alguns encontros *online* do grupo, eu estava certa de que alguns conceitos foucaultianos seriam ferramentas potentes para problematizar as narrativas das/os jovens e os discursos, envoltos em relações de poder, que as/os atravessaram durante suas trajetórias escolares. O modelo foucaultiano de poder – múltiplo, multilateral, discursivo, produtivo, capilar e potencialmente subversivo em si mesmo – é usado por Butler em sua obra e nesta dissertação.

Para o autor, o poder está em toda parte, não pertence a ninguém, “não está localizado no aparelho de Estado, e (...) nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (FOUCAULT, 1982, p. 149). Ou seja, para além das mudanças necessárias na estrutura educacional que cabem ao Estado, esta dissertação evidencia por meio das narrativas juvenis a necessidade de nós, professoras/es, e os demais agentes educacionais, no chão da escola, compreendermos que fazemos parte das estruturas de poder que nos atravessam. Nossos discursos são investimentos no corpo e na subjetividade das/os nossas/os estudantes, assim como elas/es estão também investidas/os de poder, porque o poder “passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder” (FOUCAULT, 1982, p. 160).

As/os jovens queer que oferecem suas narrativas nesta dissertação são atravessadas/os por uma multiplicidade de forças que as/os constituem, entre elas determinadas relações de poder que produzem discursos que as/os qualificam como sujeitos ininteligíveis, em “enquadramentos que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos” (BUTLER, 2015, p. 14). Esses discursos operam para colocar quem não cumpre as expectativas normativas fora dos termos de reconhecimento e da inteligibilidade, ou seja, “essa matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos” (BUTLER, 2009 apud LOURO, 2009, p. 197).

O poder foucaultiano é reinterpretado por Butler como um processo repetitivo de normas regulatórias: “não há poder que atua, mas apenas uma atuação reiterada que é poder em sua persistência e instabilidade” (BUTLER, 2021, p. 370). Se por um lado os discursos que reforçam as normas de gênero e sexualidade produzem nas/os jovens o que Butler chama de domínio da abjeção, por outro, ele não é determinante, pois a linguagem é pensada pela autora em termos performativos. Ou seja, os discursos são uma ação continuada que reitera a necessidade da adequação aos critérios normativos estabelecidos pela repetição, e os próprios termos dessa repetição permitem o deslocamento da norma. As/os jovens são interpeladas/os pelos discursos hegemônicos de gênero e sexualidade, mas suas existências desafiam e resistem ao poder dos processos de normalização.

Foucault também aponta a possibilidade de resistência ao poder a partir do que Deleuze chamou de “uma terceira dimensão”. Para Deleuze, a primeira e a segunda dimensão, as do saber e do poder, sozinhas, não auxiliavam Foucault a compreender como seria possível desenvolver rotas de fuga à força dos discursos que nos constituem. Para o autor, “a partir de *A vontade de saber*, Foucault tem cada vez mais o sentimento de estar se fechando nas relações de poder, e, por mais que invoque pontos de resistência como contraposição aos focos de poder, de onde vêm essas resistências?” (DELEUZE, 1992, p. 122). Por isso Foucault teria buscado compreender o que Deleuze chamou de terceira dimensão, a subjetivação. Os processos de subjetivação, entendidos não só como submetimento, mas também como modos de contraconduta, irão auxiliar as análises desta dissertação acerca dos atravessamentos que constituíram as/os jovens queer, tanto na constituição de suas subjetividades, por meio da reprodução das normas, como em suas práticas de resistência, por meio da subjetivação reflexiva.

Nesse sentido, em torno dos processos de constituição do sujeito, Butler aprofunda a compreensão dos processos de resistência que aparecem nos trabalhos de Foucault ao se dedicar a compreender a produção de outros modos de ser para além da modulação dos processos de normalização. Neste aprofundamento da análise foucaultiana, destaco a noção de iterabilidade<sup>3</sup>, do sânscrito itara (outro) – a propriedade do signo de ser sempre

---

<sup>3</sup> “A noção de Derrida de iterabilidade, formulada em resposta à teorização dos atos da fala de John Searle e J. L. Austin, também implica que cada ato é em si mesmo uma recitação, a citação de uma cadeia prévia de atos que estão implícitos em um ato presente e que perpetuamente afastam de todo ato “presente” a sua condição de ‘atualidade’” (BUTLER, 2019, p.51). A iterabilidade, do sânscrito “itara” é a propriedade do signo de ser sempre outro na sua mesmidade e de se deslocar na repetição. É um conceito importante que Butler utiliza para pensar porque a norma não é cumprida em sua totalidade, ou seja, é na iterabilidade que

outro na sua mesmidade, ou seja, na repetição da norma é possível um deslocamento que abre a “possibilidade de recorporificar a norma subjetivadora capaz de redirecionar sua normatividade” (BUTLER, 2017, p. 107). Por meio da iterabilidade, Butler, embora “descarte a ideia de um sujeito como possuidor de uma vontade soberana” (apud SOLEY-BELTRAN, 2009, p. 163), aprofunda a compreensão dos processos de resistência em Foucault ao indicar como a iterabilidade, ao deslocar sentidos, produz possibilidades inauditas à norma e ocasiona uma descontinuidade entre os processos de normalização e a constituição do sujeito. Nesse sentido, abre-se um potencial para a emergência da diferença através das relações de poder, ou seja, se as/os jovens, por um lado, são interpeladas/os reiteradamente por processos de regulação, existe, por outro lado, sempre a possibilidade de se constituir diferencialmente outras dimensões do sujeito que resistem à socialização regulatória das expressões de gênero.

Diante dessa breve exposição dos conceitos com os quais esta dissertação opera, o argumento geral da pesquisa é o de que a juventude queer que aqui oferece seus relatos é atravessada por uma multiplicidade de forças que a constitui, produzindo angústia e abjeção, mas também inventando formas de resistir aos discursos hegemônicos e criando formas outras de ser e estar no mundo. Essas/es jovens não se reconhecem nas concepções universalistas de masculinidade e feminilidade que lhes são oferecidas como modelo, como o centro fixo e estável que deve ser perseguido, e, por isso, se reinventam nas margens, no movimento, na multiplicidade. É uma juventude que recusa o estabelecido para aceitar a abertura ao novo, ao vir a ser, ainda que isso seja construído às custas do sofrimento que a pressão para se adequarem lhes causa.

Remexer nesse saco de memórias dolorosas não foi fácil para essas/esses jovens. O processo de reviver e recontar histórias me demandou um posicionamento cuidadoso e um constante estado de alerta, na tentativa de perceber os momentos sensíveis para cada uma e cada um. Esse cuidado é um dos procedimentos da pesquisa narrativa, entre outros procedimentos metodológicos que apresento no segundo capítulo desta dissertação. Aponto os caminhos percorridos por todas/os nós durante os encontros que tivemos, eu e

---

ela encontra s limites da subjetivação como prática de sujeição e a possibilidade da “iterabilidade do sujeito que mostre como a ação pode consistir em enfrentar e transformar os termos sociais que o geraram” (BUTLER, 2017, p.38).

cada uma/um delas/es isoladamente, para preservar a intimidade e a identidade de cada um em uma cidade em que todos se conhecem.

Sendo que a especificidades das vivências das juventudes queer nos contextos interioranos são apresentadas no terceiro capítulo, intitulado “Fora dos muros da escola: o espaço como constitutivo a experiência”. Início esse capítulo situando a cidade onde as/os jovens viveram suas trajetórias, sobretudo o contexto de polo minerador, como um ambiente marcadamente hostil para as experiências dissidentes. Aponto também como ser uma/um jovem desidentificada/o da cisheteronormatividade em uma cidade do interior guarda convergências e divergências com as vivências em contextos metropolitanos.

No quarto capítulo, “O ciberespaço como ambiente de subjetivação da juventude”, procurei demonstrar como o ciberespaço foi apropriado pelas/os jovens como um lugar de busca pelo conhecimento que não recebiam no ambiente escolar e de encontro com outras/os jovens dissidentes, em substituição à falta de espaços públicos que os reúnam na cidade. Mostro também como a gestão do conhecimento e a constituição de redes de sociabilidade no ciberespaço adentram a escola e reconfiguram as relações de poder e as disputas de sentido acerca de gênero e sexualidade. E, por fim, como ele foi e está sendo usado como um ambiente de resistência, na medida em que as/os jovens queers se apropriam da lógica de funcionamento do ambiente virtual, tanto para resistirem às investidas normalizadoras, como para se unirem na tentativa de usar a seu favor os algoritmos que controlam a relevância e a distribuição dos conteúdos.

Em “Do portão pra dentro: rituais escolares de normalização”, quinto capítulo desta dissertação, mostro como a escola, ao reproduzir de forma hegemônica a cisheteronormatividade e reiterar cotidianamente em suas práticas as normas de gênero e sexualidade, produz a abjeção e colabora com a angústia narrada pelas/os jovens em suas trajetórias escolares. Aponto também como, embora de forma minoritária, algumas/uns professoras e professores oferecem apoio e como as/os próprias/os jovens negociam e lutam para legitimar suas existências.

Por fim, aponto algumas reflexões consequentes da escuta das narrações das/os jovens participantes da pesquisa e de minhas vivências como profissional da educação. Essas reflexões se somam a muitas outras: movimentos sociais que representam as dissidências de gênero e sexualidade, pesquisadoras e pesquisadores que se dedicam a essa temática, profissionais da educação que buscam pautar suas práticas a contrapelo das

práticas hegemônicas normalizadoras e jovens que, como na fala de Rita que dá nome a este primeiro capítulo, lutam para escapar das normas de gênero e sexualidade.

## 2. O PASSO A PASSO...

### 2.1. UMA SANDÁLIA DE SALTO: O PONTA PÉ INICIAL DA MINHA PESQUISA

“As pessoas podem esquecer o que você fez, o que você disse, mas nunca esquecerão o que você as fez sentir”. (Fernando Pessoa)

“Estou aqui para averiguar a denúncia feita pela mãe do ‘Daniel’ de que a senhora, como diretora da escola, tem incentivado o filho dela a virar mulher, inclusive dando roupas femininas pra ele e dizendo que isso é normal”. Em uma manhã do ano de 2015, meu dia de trabalho começou assim: logo na entrada da escola, fui abordada por uma conselheira tutelar que acompanhava a mãe de uma aluna trans na escola em que eu era diretora. Eu já esperava pela visita, que havia sido anunciada pela mãe no dia anterior, quando estive na escola para conversar comigo e, ao fim do encontro, me disse que iria “me denunciar ao conselho tutelar”.

A aluna em questão era Rita, uma menina trans que naquele momento iniciava sua compreensão acerca de sua identidade de gênero e vinha enfrentando graves conflitos familiares, que, direta ou indiretamente, chegavam até a escola. Sua mãe havia, no dia anterior, comparecido sozinha para me dizer que a filha chegara em casa com uma sandália, depois de ela ter queimado não só tudo que a filha tinha para vestir, mas também bolsas, sapatos, brincos, esmaltes ou quaisquer adereços que, para ela, ligassem “seu filho” a uma imagem feminina. Segundo ela, “Daniel” estava tentando virar mulher e, para “ajudá-lo”, tudo que “ele” usava foi destruído em uma fogueira, porém eu, como a diretora da escola, o presenteie com uma sandália de salto, o que, além de “o” incentivar a permanecer fazendo coisas erradas, contrariava as regras impostas pela sua família, nas quais eu não podia interferir.

Não foi uma conversa fácil. Explicar a uma mãe, sem menosprezar seu próprio sofrimento diante de algo que contrariava todas as prescrições de gênero às quais ela foi submetida em toda a sua vida, o direito de sua filha em tentar escapar da produção generificada que lhe foi imposta era algo para o qual eu também não estava preparada. Como narrei na introdução desta dissertação, Rita foi a primeira pessoa trans que conheci pessoalmente e também quem me apresentou a esse universo, desde as possibilidades de modificações corporais aos influenciadores trans que tratavam do assunto na internet e com os quais ela se informava. Ou seja, sem conhecimento teórico ou vivência prática, me restava justificar à mãe que o presente que dei a Rita foi uma forma que encontrei de

legitimar seus desejos, diante do sofrimento que ela passava depois do episódio da fogueira promovido pela mãe.

Ainda hoje me lembro que Rita me disse que o fogo queimava suas coisas e suas esperanças de que a família e o mundo a aceitassem. Isso me marcou profundamente, e, sem muita reflexão, eu disse a ela que fosse até o bazar que estava acontecendo na escola e escolhesse algo que lhe agradasse. Assim, a sandália de salto foi parar na casa dela como a primeira nova peça pós-fogueira, lida por sua mãe como uma afronta da minha parte à educação que ela escolheu para sua filha. Ao procurar o Conselho Tutelar, após a nossa conversa, ela encontrou apoio em seu entendimento de que a direção da escola incentivava um comportamento inadequado e, sobretudo, transgredia as regras impostas por ela em sua casa, conforme evidenciado no episódio da sandália. Minha conversa com a conselheira não foi diferente da que tive com a mãe de Rita, e, ainda durante o atendimento, fiz uma ligação para a SME – Secretaria de Educação, que me ofereceu todo o respaldo para que eu prosseguisse com a abordagem que tive com a família e com o conselho.<sup>4</sup>

Foi depois desse episódio que minha atenção se voltou mais fortemente para as questões de gênero e sexualidade na escola. Sabendo dos imensos desafios que Rita enfrentava, procurei apoiá-la e senti na pele a força da regulação da norma e do sistema de opressão reservado para quem ousa transgredi-los ou apoiar quem o faz. Como diretora, o presente foi visto por grande parte da comunidade escolar como um símbolo da minha má conduta e, portanto, do meu despreparo para ocupar o cargo. Uma diretora que apoiava “um aluno a se vestir como mulher” e, mais que isso, incentivava essa conduta presenteando-a com um acessório feminino comprado dentro do bazar da escola simboliza a concordância da instituição com esse ato e, assim, não poderia ocupar esse lugar.

---

<sup>4</sup> É importante pontuar que o trabalho com as questões de gênero e sexualidade na escola pela perspectiva do respeito à diferença só foi possível pelo apoio da gestão que ocupava a Secretaria de Educação naquele momento. Ou seja, eu e os demais profissionais da escola que defendíamos essa abordagem nos sentíamos temerosos de que as famílias, os órgãos pretensamente responsáveis pela garantia de direitos dos estudantes e os demais profissionais que se alinhavam com entendimentos contrários aos nossos pudessem nos impedir de alguma forma de apoiar as/os alunas/os dissidentes. O que pretendo deixar evidente é que, entre as legislações que afirmam o direito à diferença e à efetivação de ações práticas nessa direção, existe um hiato ocupado pelo engajamento de quem exerce os cargos de gestão e influencia diretamente na efetivação de políticas públicas. Por exemplo, apesar das gestões das unidades escolas, em Itabira, serem eleitas pela comunidade através do voto direto, elas são, assim como os demais cargos considerados “cargos em comissão”, regidas pelo artigo 37, inciso II, da Constituição Federal, que delega ao executivo a livre nomeação e exoneração dessa função. Nesse sentido, como diretora, se não houvesse o apoio da Secretaria de Educação naquele momento, eu poderia ser exonerada dessa função. Essas e outras formas de controlar a efetivação de direitos fazem com que muitos profissionais sintam medo de se posicionar contra práticas de produção generificada dentro das escolas públicas.

A professora que cuidava do bazar se mostrou revoltada com a minha ousadia em presentear Rita com uma sandália feminina dentro do ambiente escolar e se encarregou de espalhar sua revolta para outras professoras/es e funcionárias/os, que igualmente reverberaram sua discordância com uma atitude que foi percebida como um incentivo ao “problema” de “Daniel”. A conselheira tutelar me ameaçou de “denúncia” e “processo”, o que provavelmente não se concretizou pela postura da Secretaria Municipal de Educação. Outras famílias estiveram na escola para discordar de ações da escola e, direta ou indiretamente, remetiam a esse episódio como símbolo da minha má conduta na gestão escolar. Os alunos e alunas que reproduziam esse entendimento da família ou de algumas/uns professoras/es também passaram a me ver como alguém sem capacidade para gerir uma escola. Lembro-me de uma aluna em especial que me disse que eu era “uma diretora louca”, mais uma vez em menção ao meu presente para Rita.

Refletindo agora, a posteriori, talvez tenha sido esse um dos motivos que me levou a voltar minhas ações para os alunos e alunas que, como ela, cruzavam as fronteiras da heteronormatividade. Diante da incompreensão da família, da abordagem patologizadora do Conselho Tutelar e da percepção de que a escola era um lugar de dor e sofrimento para Rita, ergueu-se a urgência de ações que garantissem os seus direitos, surgindo a ideia de organizar encontros com as/os estudantes, na tentativa de juntos partilharmos nossas percepções a fim de construir/desconstruir lógicas que pudessem nortear as demandas para as quais a escola estava sendo convocada através desses múltiplos discursos. Convidei todas e todos que assim desejassem a fazer parte do grupo, que se reuniria com certa frequência para “batermos um papo” sobre questões de gênero e sexualidade na escola.

Depois de algumas reuniões, a frequência das/os mesmas/os estudantes se estabilizou e formamos um grupo que as/os professoras/es alcunharam de “o grupo dos esquisitos”, no qual, segundo eles, estavam os estudantes mais “estranhos” da escola. Os meninos “afeminados”, as meninas “masculinizadas”, as meninas “rodadas”, os emos e outras categorias de insubmissos e desviantes das normas de gênero e sexualidade formaram o grupo dos “estranhos”, que se reunia quinzenalmente na sala da direção. Saindo de suas salas de aula, esse grupo chamava atenção por, de formas diferentes, tentar escapar da produção generificada e, em suas tentativas de escape das prescrições, era nomeado como “estranho” diante dos modos autorizados de ser e de viver.

Foi impossível não remeter a essa alcunha dada ao grupo quando tive contato pela primeira vez com “Um corpo estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer”, de

Guacira Lopes Louro. O adjetivo usado para qualificar esse grupo estava na capa do livro e na definição da autora: “Queer é tudo isso, é estranho, raro esquisito. Queer é também o sujeito desviante – homossexuais, bissexuais, travestis, drags. (...) Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina” (LOURO, 2004, p. 7 e 8). A expressão “queer”, para além de sua tradução como raro, estranho ou excêntrico, também é empregada como uma forma pejorativa de se referir às mulheres e aos homens homossexuais.

Em uma análise do significado da expressão, Spargo afirma que queer “pode ter função de substantivo, adjetivo ou verbo, mas em todas se define em oposição ao ‘normal’ ou à normalização” (SPARGO, 2019, p. 13). O termo é assumido “por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação” (LOURO, 2004, p. 38). Esses movimentos, que se iniciam nos Estados Unidos na década de 1990, são marcados por uma posição não assimilacionista e contra os processos normalizadores, em contraste com os estudos da sexualidade que mantinham a perspectiva “homossexual como um tipo estranho em contraste com o normal e respeitável heterossexual. Não escapavam a isso nem mesmo os louváveis empreendimentos interacionistas que buscavam explicar como os dissidentes são estigmatizados (GOFFMAN, 1963) ou rotulados como desviantes (BECKER, 1963)” (MISKOLCI, 2009, p. 167). Ou seja, tanto nos discursos que reafirmavam subalternidades como nos que buscavam deslocá-las permanecia “intocado o binarismo heterossexual/homossexual como referência mestra para a construção do eu, do conhecimento sexual e das instituições sociais” (SEIDMAN, 1995 apud LOURO, p. 45). O termo queer ligado a um movimento teórico aparece pela primeira vez em um artigo publicado na revista *Differences*, em 1991, por Thereza De Lauretis, “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities”, no qual a autora usa o termo “Teoria Queer” para se referir a um estudo daqueles que estavam fora da heteronormatividade (BENETTI, 2013).

A perspectiva teórica queer faz parte “de um conjunto que podemos chamar de teorias subalternas, que fazem uma crítica dos discursos hegemônicos na cultura ocidental” (JESUS, 2016). O conceito de subalternidade, cunhado por Antonio Gramsci, e ampliado por estes estudos, é usado para endereçar as “minorias” sexuais, raciais, de gênero, imigrantes, deficientes (BENETTI, 2013). Nesse sentido, a teoria queer estaria situada nos estudos subalternos, que se esforçam para “prover outra gramática, outras epistemologias, outras referências que não aquelas que aprendemos a ver como “verdadeiras” (PELUCIO, 2012, p. 399).

A teoria queer parte de um grupo de intelectuais com diferentes perspectivas<sup>5</sup>, que abrigam divergências e convergências, gerando importantes debates conceituais, “não obstante, elas/eles compartilham alguns compromissos amplos – em particular, apoiam-se fortemente na teoria pós-estruturalista francesa” (SEIDMAN, 1995, p. 125 apud LOURO, 2004, p. 39), sobretudo as reflexões de Foucault e “sua análise das inter-relações entre saber, poder e sexualidade foi o catalizador intelectual mais importante da teoria queer” (SPARGO, 2019, p. 120). A sexualidade como construção social e discursiva não foi um pioneirismo do pensamento foucaultiano<sup>6</sup>, mas é inegável o impacto e a influência de sua obra nos estudos de gênero e sexualidade e especialmente nos estudos queer.

Outra influência do pós-estruturalismo francês nos estudos queer é o filósofo Jacques Derrida. Suas reflexões acerca da necessidade da desconstrução das oposições binárias<sup>7</sup> repercutem nas teorizações queer e apontam a necessidade do rompimento do binarismo heterossexual/homossexual que mantém a heterossexualidade como norma. Somente um exercício de desconstrução dessa dualidade permitiria compreender essas categorias como interdependentes. O grupo de “estranhos” reunido para nossas rodas de conversa só era classificado dessa forma em oposição aos considerados “normais”, ou seja, a demarcação do limite do que é legítimo e coerente é dependente do seu binário oposto.

No momento de reformulação do projeto desta dissertação, voltei-me para esse grupo, que primeiro me despertou o interesse por investigar as questões de gênero e sexualidade na educação e de como a performance de gênero desses estudantes e o seu

---

<sup>5</sup> Para uma leitura introdutória aos pensadores que influenciaram a teoria queer: “Origens históricas da teoria Queer” (MISKOLCI, 2018), “Foucault e a teoria queer” (SPARGO, 2019), “Judith Butler e a teoria queer” (SALIH, 2015), entre outros.

<sup>6</sup> Foucault apresenta no primeiro volume de *História da Sexualidade* uma contranarrativa à chamada “hipótese repressiva”, na qual se acreditava que a sexualidade teria sido reprimida nas sociedades ocidentais a partir do século XVII por meio de proibições e silenciamentos, até que, no século XX, iniciaram-se movimentos de libertação sexual. Foucault rejeita essa interpretação argumentando que, sob um véu de repressão e silêncio, a partir do século XIX, existiu uma proliferação dos discursos sobre a sexualidade. Esses discursos, inclusive médicos e científicos, prescreveram a sexualidade, modelaram o que se legitimou como a “normalidade” e apontaram seus desvios, ditando também o que seria percebido como “anormalidade”. O argumento de Foucault de que a sexualidade, portanto, não é um aspecto natural, ou seja, que a oposição entre homossexualidade e heterossexualidade é produzida por práticas discursivas é o “principal catalisador para o início da teoria queer” (SPARGO, 2019, p. 23).

<sup>7</sup> Derrida argumenta que a sociedade ocidental se organiza em torno de oposições binárias nas quais existiriam termos na linguagem para designar o centro e, em oposição, termos para designar a margem, produzindo uma hierarquia conceitual na qual um termo é central e o outro marginal. Essa classificação produzida pelas oposições binárias se apresenta como natural, impedindo que se veja como elas se constituem na diferença em que um exterior constitutivo as vincula entre si. A partir desse prisma, toda construção é passível de ser desconstruída ao se revelarem os regimes de verdade que aparentemente as estruturam.

lugar no cotidiano escolar desafiavam às lógicas de hierarquização impostas pelo sistema sexo-gênero. A nomeação do grupo como queer, para além da coincidência da alcunha de “estranhos” que recebeu durante os encontros na escola e a livre tradução da palavra “queer”, se deu pensando no queer como modo de vida, como uma criação de si, e não como uma identidade.

O queer empregado aqui remete ao silenciamento denunciado em um trecho do Manifesto Queer Nation, que circulou entre os manifestantes de uma ação da ACT UP<sup>8</sup>, em 1990, durante a Parada Gay de Nova York: “Eu odeio o fato de que em vinte anos de educação pública jamais fui ensinada sobre o povo queer. Odeio o fato de ter crescido pensando que eu era a única ‘estranha’ neste mundo, e odeio ainda mais o fato de que muitas das crianças queer ainda crescem do mesmo modo” (Manifesto Queer Nation, 1990, p. 7). Hoje, mais de trinta anos depois, Aila, uma das participantes desta pesquisa, ecoa esse sentimento de ser uma “estranha”, embora não mais sozinha, mas em seu grupo, percebido assim pelo resto da escola, e, remete à mesma falta de informação sobre “o povo queer” dentro da educação pública explicitada no manifesto:

Como eu contei antes, eu fazia parte de uma galera estranha, não estranha pra mim, mas pro resto da escola, e de alguma forma todo mundo sofria com aquilo. Porque a gente sentia os olhares pra nós, tipo, “você não são como a gente”. E as coisas da escola não eram pra nós, o caszinho da festa junina, as poucas vezes que falavam de sexo na aula de ciências, as piadinhas dos professores de quem namorava com quem na sala. Eu espero que pra minha sobrinha seja diferente. (Aila, 19 anos)

E também ecoa a potência desse estranhamento do queer como pessoas que, assim como as/os participantes dessa pesquisa, resistem, perturbam e criam fissuras com suas tentativas de invenção de modos outros para além da heteronormatividade, como pode ser lido em outro trecho do Manifesto Queer Nation (1990, p. 10): “Usar ‘queer’ é uma maneira de lembrar como somos percebidas pelo resto do mundo. É uma maneira de dizermos que não precisamos ser pessoas empolgadas e charmosas, que levam suas vidas discretamente e à margem do mundo hétero”. Assim como Aila e Lorenzo descrevem como se sentem hoje, depois de suas experiências como queers na escola:

Muita coisa daquela época me faz pensar que eu sou forte, que eu consegui estar aqui hoje com menos medo de ser quem eu sou. É claro que eu ainda penso onde eu posso fazer certas coisas, porque pode ser arriscado, ainda tem violência, mas não é mais porque alguém vai me achar esquisito, porque eu não sou igual o povo quer. Eu não sou hétero mesmo, não estou aqui pra agradar eles mais. (Lorenzo, 18 anos)

---

<sup>8</sup> A ACT UP, AIDS Coalition Power, é uma organização criada no Centro de Serviços Comunitários para Gay e Lésbicas, em 1987, em Nova York, que luta por políticas públicas, modificações legislativas e outras formas de ação em defesa das pessoas que vivem com HIV/AIDS.

A gente vai mudando a gente mesmo, né? E quando a gente muda, parece que a gente ajuda o mundo a mudar. Eu não sou a pessoa que a escola queria que eu fosse, que a minha mãe queria. Eu tive que ir desmontando aquela Aila e montando outra e tendo que aprender que essa outra não é pior do que a que as pessoas queriam que eu fosse. E eu sinto que assim eu vou conseguindo mudar um pouco as coisas. (Aila, 19 anos)

Foram, portanto, as/os estudantes que fizeram parte desse grupo, hoje jovens que nomeio aqui como queers – lidos, naquele momento, como estranhos, esquisitos e inadequados frente às expectativas generificadas da escola –, os meus sujeitos de pesquisa. Algumas/uns não residem mais em Itabira, outras/os não foram localizados por falta de contato atualizado e, ainda, algumas/uns não desejavam remexer em suas memórias naquele momento. Foram contactados onze jovens que em algum momento fizeram parte do grupo das rodas de conversa: três não residiam na cidade – o que impossibilitava que estivessem presencialmente –, dois optaram por não participar – por não desejarem rememorar sua trajetória escolar dentro do contexto específico que cada um se encontrava naquele momento.

A escolha pelo encontro presencial se deu por dois motivos distintos. O primeiro por uma questão prática: a maioria das/os participantes não possuía conectividade para encontros remotos. Embora o aparelho celular é algo comum a todas/os, o acesso à internet ainda é limitado a compartilhamento de amigas/os, a redes abertas e à internet da própria casa – o que comprometia o ambiente seguro necessário às narrativas.

Nas negociações de participação, a preocupação principal era com o anonimato. Enquanto algumas/uns se preocupavam em não serem identificadas/os porque não viviam sua sexualidade de forma pública, outras/os relataram que no interior “nunca se sabe quando você vai precisar da simpatia de alguém”. Surgiram questões que eu, sem as vivências cotidianas daquele território, não vislumbraria sozinha. E se a professora que eu chamei de homofóbica for professora de um filho meu? E se o menino que eu contei que eu fiquei for meu vizinho depois? E se o colega que chamei de homofóbico for meu chefe no futuro? Se por um lado o alcance da dissertação é provavelmente muito menor do que as expectativas, por outro, não era impossível que qualquer dessas situações pudesse ser real em um lugar que, como disse Vanessa, “todo mundo conhece todo mundo”.

Dessa forma, a apresentação que faço de cada uma/um delas/es abaixo suprimiu algumas informações que poderiam identificá-las/os mais facilmente. Acordamos que a idade exata que cada uma/um estava no momento de participação do grupo, a descrição

física detalhada de cada uma/um deles e outros pormenores individuais que poderiam identificá-los não constariam em suas descrições. Para situar a/o leitora/or, todas/os as/os participantes estavam no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, durante o período que frequentaram os encontros e narraram suas experiências durante toda a trajetória escolar, sem se fixar no período que foram estudantes na escola da qual fui diretora ou no momento que participaram dos encontros.

Conheci Lorenzo no fim do Ensino Fundamental I. Minhas lembranças dele nesse período são de um menino muito alegre, sempre sorrindo e buscando se divertir, principalmente dançando na hora do intervalo – o que chamava a atenção das professoras, por não ser uma atividade atribuída aos meninos. Na época que formamos o grupo, Lorenzo estava no Fundamental II, continuava dançando e agora se apresentava no palco durante os eventos da escola, o que reforçava o adjetivo “afeminado”, ou derivações dele, com o qual colegas e professoras o qualificavam. Sempre foi descrito nos Conselhos de Classe, dos quais, como diretora, eu participava sempre que podia, como um menino “afrontoso”, talvez porque em sua própria descrição: “nunca fui de levar desaforo pra casa, se eu achava que estava certo, eu não abaixava mesmo”.

Sua facilidade para aprender também era uma característica lembrada de forma recorrente nos conselhos. Como diretora, eu o atendia bastante, já que ele era encaminhado para atendimento disciplinar com frequência, quase sempre por episódios que eu considerava banais e que poderiam ser resolvidos em classe. Esse foi um dos motivos que nos aproximou muito: como eu não tinha muito a ponderar no atendimento solicitado e Lorenzo sempre foi muito eloquente, quando eu tinha tempo disponível, conversávamos bastante. No momento que escrevo este texto, Lorenzo está com 20 anos e contribuiu com a pesquisa como jovem gay<sup>9</sup> narrando sua trajetória escolar até o fim do Ensino Médio, que ele havia acabado de concluir no ano anterior ao início de nossos encontros.

Aila, assim como Lorenzo, foi aluna da escola desde o Ensino Fundamental I. Naquele momento, era considerada uma menina tímida e com comportamento exemplar. Nem ela, nem eu conseguimos nos lembrar exatamente em que momento do Ensino Fundamental II sua descrição pela maioria das/os professoras/es passou a ser de uma aluna rebelde e “problemática”. Por motivações diversas, segundo Aila, entre elas a

---

<sup>9</sup> Todas as orientações sexuais das/os jovens foram informadas por elas/es durante as entrevistas e são explicitadas aqui para melhor compreensão das narrativas, e não como uma fixação da orientação sexual de cada uma/um.

constituição de sua sexualidade e a percepção de que esta não era legitimada na escola e fora dela, a menina que “era fofa foi se tornando uma adolescente que queria chocar”. Para as/os professoras/es que acompanharam essa mudança, a comparação da criança com a aluna do Fundamental II era recorrente e, em alguns momentos, além de situações familiares conhecidas pela escola, sua sexualidade também era posta como motivadora da mudança. Sua maneira de vestir, considerada “masculinizada demais”, as músicas que ela escutava e sua preferência por preto faziam com que ela fosse vista como uma aluna deprimida e que fosse encaminhada para o psicólogo que acompanhava a escola.

Tanto eu como o psicólogo acreditávamos que o atendimento era necessário, mas por motivos totalmente diversos dos alegados para justificar o acompanhamento. Embora o corpo de Aila era observado por pretensamente não manter a coerência com a “feminilidade” esperada, somente eu e o psicólogo sabíamos que ela tinha o corpo marcado pelo conflito psíquico: ela praticava *cutting*<sup>10</sup>. Também com Aila tive uma relação muito próxima, tanto por ela ter compartilhado esse fato comigo como por termos um gosto em comum: a leitura. Muitas vezes, depois que a aula terminava, ficávamos conversando sobre livros que ela havia pegado na biblioteca. Lembro-me de longas conversas sobre o livro “O mundo de Sofia”<sup>11</sup>, que ela dizia precisar de “ajuda para entender”, e me deixava orgulhosa ao presenciar uma de nossas alunas se interessando por filosofia e elaborando reflexões interessantes. Aila está com 21 anos e contribuiu com a pesquisa como jovem bissexual que narra sua trajetória escolar até o início do 3º ano do Ensino Médio, concluído ao fim do ano no qual se encerraram as narrativas.

Andando pelo recreio, me chamaram a atenção dois meninos jogando xadrez. Embora não fosse uma cena frequente, também não era inédita. Recordo-me que a camisa de uma banda específica me chamou a atenção, estava escrito bem grande nas costas: Não recomendados<sup>12</sup>, e uma marca d’água do cantor Caio Prado vestido de mulher. Era impossível não ir até lá conversar com um aluno do Ensino Fundamental II que vestia a

---

<sup>10</sup> *Self cutting* é um fenômeno que, segundo o psicanalista e professor Christian Dunker, se tornou epidêmico nas últimas duas décadas em certos grupos de adolescentes que se automutilam com cortes em partes diferentes do corpo. Segundo ele, para a psicanálise, se cortar funciona como uma prática que objetiva a redução da angústia naquele momento. Como diretora, atendi um número considerável de estudantes que praticaram, em algum momento de sua trajetória na escola, o *cutting*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ngi\\_oZVXBWo](https://www.youtube.com/watch?v=ngi_oZVXBWo) Acesso em: 31 dez. 2022

<sup>11</sup> Gaarder, Jostein. O mundo de Sofia: romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. <sup>12</sup> Banda “formada pelo trio Caio Prado, Diego Moraes e Daniel Chaudon, um trabalho autoral que evoca canções de liberdade e luta contra preconceitos. (...) Homônimo da canção raiz do grupo ‘Não Recomendado’, música que se transformou em hino à comunidade LGBTQIA+”. Segundo a definição do Facebook da própria banda. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/naorecomendados/> Acesso em: 10 dez. 23.

camisa de uma banda queer que eu havia descoberto há pouco tempo. Pedi desculpas por interromper o jogo e perguntei se ele conhecia a banda. João se virou, me olhou de cima a baixo e respondeu que era óbvio que sim, senão, porque vestiria isso? Tentei puxar uma conversa de como ele conheceu e por que gostava, mas percebi que ele estava concentrado no jogo e deixei minha curiosidade para outra oportunidade.

Não demorou muito para eu ouvir considerações sobre ele. Novato na escola, as/os professoras/es logo comentaram sobre um aluno que chegou de outra cidade e deveríamos observar mais de perto, porque ele já estava se enturmado muito rápido e poderia “influenciar os colegas” com seu comportamento “diferente”. Segundo elas/es, João falava muita “gíria gay” e as/os colegas estavam copiando sua maneira de falar. Lembro de ter pensado que um aluno que ia para a escola como uma blusa do “Não recomendados” e que depois me contou que mandou fazer a blusa em uma loja do centro da cidade que estampava camisas provavelmente seria mesmo considerado “má influência” por parte da escola<sup>12</sup>. João está com 19 anos e contribuiu com a pesquisa como jovem queer – enfatizando que não gostaria de se “definir em nenhuma letra” – narrando sua trajetória escolar até o início do 3º ano do Ensino Médio, concluído ao fim do ano no qual se encerraram as narrativas.

Conheci Vanessa no Ensino Fundamental II. Tímida e introspectiva, minha proximidade com ela começou quando ela se interessou em participar dos encontros. Antes disso, minhas lembranças dela são episódicas. Algumas vezes ela foi encaminhada à direção porque estava sem uniforme e com roupas “inadequadas” ao ambiente escolar<sup>13</sup>, outras por motivos banais que não me recordo. Aproximei-me dela durante os encontros, em que ela contribuía imensamente, deixando de lado sua timidez e compartilhando suas experiências com o grupo. Naquela época, ela contava que sofria por ser chamada por algumas/uns colegas de “vagabunda” e também de “sapatão”. Também me lembro de um relato dela sobre uma professora que não permitia que ela demonstrasse afeto com suas

---

<sup>12</sup> Faço referência ao refrão da música “Não recomendados”, da banda estampada na camisa, que também dá nome ao grupo: “Pervertido, mal-amado, menino malvado, muito cuidado! Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!”. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=G5AR0TQNu\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=G5AR0TQNu_w). Acesso em: 11 jan. 2022.

<sup>13</sup> Ainda que eu ocupasse o cargo de diretora na escola, é importante destacar que dentro de uma gestão democrática, algumas questões, entre elas a diferença do que era permitido para meninas e meninos usarem no ambiente escolar, eram objeto de debate e disputa. Como o Regimento Escolar normatiza o uniforme como indumentária adequada, todas as variantes eram avaliadas subjetivamente. Algumas/uns profissionais da escola encaminhavam para a direção os meninos por não estarem uniformizados e as meninas, além da falta de uniforme, por usarem calça rasgada, blusas que aparecessem a barriga ou outras situações consideradas inapropriadas.

amigas como as outras alunas faziam. Em sua percepção, como a professora sabia que ela ficava com meninas, interditava que ela se sentasse muito perto ou tocasse as colegas. De fato, em um dos Conselhos de Classe, me lembro dessa professora mencionar que Vanessa estava “pior” depois que começou a falar que gostava de meninas, e foi acompanhada nessa percepção por algumas/uns colegas.

Ela era uma menina muito sensível e muitas vezes chorava contando situações com colegas e professoras/es que a constrangiam em suas escolhas de como se vestir ou de como agir. As aulas de Arte eram as preferidas de Vanessa. Criativa e com a capacidade de se expressar por meio do desenho e da pintura, se orgulhava de suas criações e as trazia para os encontros do grupo. Um de seus desenhos me foi levado pela professora, que, reconhecendo a capacidade de expressão de Vanessa, ponderava se deveria expô-la para a turma. Ela acreditava que a escola não suportava, naquele momento, nem o simbolismo que ele carregava, nem a forma com que a denúncia era feita no desenho: denunciar o preconceito contra meninas que gostavam de meninas com exposição de corpos nus. Não me recordo de detalhes desse trabalho, mas me lembro que após refletirmos muito, sobretudo pela questão da nudez, decidimos que ela entregaria os trabalhos para todas/os as/os estudantes sem expor os desenhos para a turma, como era de costume fazê-lo. Vanessa hoje está com 20 anos e contribuiu com a pesquisa como jovem bissexual, narrando sua trajetória escolar até o 2º ano do Ensino Médio, concluído no fim do ano anterior em que começamos as narrativas. Quando nos encontramos, por motivos diversos, sobretudo financeiros, ela abandonou temporariamente os estudos para trabalhar e, por isso, não estava matriculada em nenhuma escola para concluir o Ensino Médio.

Natan foi o participante que frequentou por menos tempo nossas rodas de conversa. Ele teve uma breve passagem por alguns meses, para logo depois se matricular em uma escola mais perto do bairro para onde sua família se mudou. O conheci como “aluno”, já que a série que ele cursava passou por um período com mais de uma professora ausente por intervalo considerável de tempo, demandando de quem estava fora de sala, inclusive eu, como diretora da escola, que substituísse as ausências em sala. Ele se destacava em sala pela curiosidade genuína nos acontecimentos históricos e pelas associações que fazia com o presente. Muito responsável, me procurava nos corredores para me entregar atividades que eu passava em sala, mas que, com as atribuições da direção, às vezes me esquecia de recolher. Esse compromisso era ressaltado pelas/os professoras/es e pelos colegas.

Com um perfil mais reservado, sempre o via com a mesma colega por todo o tempo em que esteve na escola, e não me lembro de situações coletivas nas quais ele estivesse. Por isso, surpreendeu a muitas/os quando se mostrou interessado em participar dos encontros. Assim como em sala, suas colocações eram pontuais, porém sempre pertinentes e demonstrando muita empatia com os sentimentos das/os colegas. Queixava-se de não conseguir ser amigo de meninos em nenhuma escola que estudava, pois assim que chegava já sentia “que eles percebiam que eu não era como eles”. e revelava que naquela escola não foi diferente. Recém-chegado, se deparou com uma pichação em sua carteira na primeira semana de aula: “Natan bichinha”. Hoje ele está com 20 anos e contribuiu com a pesquisa como um jovem gay narrando sua trajetória escolar até o início do 3º ano do Ensino Médio, concluído ao fim do ano no qual se encerraram as narrativas.

E por fim, e como já mencionei anteriormente, Rita. Muito já foi dito aqui sobre meu relacionamento com ela, por isso, me centrarei em sua história na escola. Ainda com seu nome de batismo e sem o reconhecimento de gênero que teria de si mesma depois, Rita foi nossa aluna desde o Ensino Fundamental I. Uma criança alegre, por vezes tímida, considerada muito esperta e inteligente pelas/os professoras/es. Segunda ela, vêm dessa época os primeiros “apelidinhos” e “piadinhas” que viriam a se tornar recorrentes na escola e fora dela. Quando frequentou nossos encontros, ela havia passado por todo um processo de entendimento de si e do mundo que a tornou “muito mais forte e preparada para lidar com essas situações do que naquela época”. Enquanto no Fundamental I ela não respondia a essas interpelações, no Fundamental II, Rita foi elaborando réplicas que lhe deixavam mais confortável:

No 6º ou 7º ano, antes da minha transição, me chamavam de “viado”, e eu respondia: sou mesmo, por quê? Depois, quando já me entendia como menina, tive muitas brigas na escola com colegas que falavam coisas que me ofendiam, mas já sabia me defender. O que realmente me tirava do sério eram os professores, porque com eles eu não podia resolver como fazia com os alunos. Mas eu discutia, até porque eu estava sempre muito mais bem-informada do assunto do que eles, eu sabia os meus direitos, falava das leis e me impunha, mas no final eles podiam me colocar pra fora de sala, né? Já no Ensino Médio eu achei bem mais tranquilo.

Atendi Rita muitas vezes nessa situação. Seus embates com algumas/uns professoras eram constantes. Porém, se por um lado as tentativas de solução do conflito em conversa com as/os professoras/es não resultavam em uma mudança de postura efetiva da parte delas/es, por outro, embora eu compreendesse a indignação que levava Rita à rispidez com a qual entrava no debate, também minhas conversas com ela não surtiram efeito, e naquele momento não foi possível para ela abordar a questão de outra forma. Os

embates eram constantes, o que, entre outros fatores, a levou a ser infrequente por longos períodos. Mas contrariando as estatísticas<sup>14</sup>, Rita retornou para a escola, concluiu o Ensino Fundamental II e depois o Ensino Médio, contribuindo para a pesquisa como uma jovem trans heterossexual que narra sua trajetória escolar até a conclusão do 3º ano.

## 2.2. COM O PÉ NA COZINHA

Lorenzo, Aila, João, Vanessa, Natan e Rita foram as/os seis jovens que estavam em condições de participação e aceitaram o convite, compondo o grupo de participantes desta pesquisa. Pela relevância dela no meu processo de construção da pesquisa, Rita foi a primeira com quem entrei em contato. A receptividade ao convite foi imediata, assim como aconteceu com as/os demais participantes: todas/os seis se mostraram disponíveis e abertas/os a revisitarem suas experiências. Fiz o convite por telefone, depois de conseguir o número de celular de cada uma/um por diferentes meios, de algumas/uns por meio do telefone informado na antiga ficha de cadastro da época em que foram alunas/os da escola e de outras/os por meio de colegas com as/os quais ainda mantinham relações.

Minha ligação provocou surpresa em todas/os elas/es, que se mostraram espantados tanto com a ex-diretora as/os procurar depois de tanto tempo quanto com o convite para participar da pesquisa. Convite aceito, trocamos muitas mensagens por Whatsapp para pensarmos na melhor configuração para nossos encontros. Se por um lado reunirmos todas/os seria um reencontro de memórias coletivas, por outro, consideramos que cada uma/um se sentiria mais confortável em narrar suas experiências individualmente. Além dessa reflexão que quase todas/os me expuseram, é importante lembrar que em 2021, quando os encontros aconteceram, passávamos por um período pandêmico crítico, na medida em que os primeiros meses desse ano registraram mais mortes que todo o ano de 2020<sup>15</sup><sup>16</sup>, o que também influenciou na decisão dos encontros acontecerem com cada uma/um separadamente.

---

<sup>14</sup> Segundo pesquisa realizada em 2017 pela Rede Nacional de pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas trans deixam o ensino médio entre 14 e 18 anos. Disponível em: <https://porvir.org/ao-ignorar-diferencas-escola-exclui-estudantes-trans/#:~:text=A pesar%20de%20poucos%20dados%20dispon%C3%ADveis,entre%2014%20e%2018%20anos>. Acesso em: 12 jan. 2023.

<sup>15</sup> Segundo Boletim Epistemológico nº 64, divulgado pelo Ministério da Saúde, divulgado em 27 de maio de 2022, 227,8 mil pessoas morreram por COVID-19 de 1º de janeiro de 2021 a 24 de maio de 2021, contra 204,8 durante o ano de 2020. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-2021/boletim_epidemiologico_covid_64_final28maio.pdf/view)

<sup>16</sup> [/2021/boletim\\_epidemiologico\\_covid\\_64\\_final28maio.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-2021/boletim_epidemiologico_covid_64_final28maio.pdf/view). Acesso em: 03 nov. 2022.

Primeiras pactuações feitas, entrei em contato com as<sup>17</sup> responsáveis das/dos participantes menores de 18 anos. Para além das formalidades necessárias<sup>18</sup>, conversei com cada uma sobre como se dariam os encontros. Aproveitei a elasticidade do tempo pandêmico, diferente de outros momentos, nos quais eu e as/os participantes teríamos compromissos sociais e de trabalho, e propus buscar cada um individualmente, após o almoço, e levá-los para casa até a noite, cientes de que, sempre que se sentissem cansados ou com qualquer restrição a permanecer, eu os levaria a qualquer momento.

Refletindo sobre as possíveis interferências da/o pesquisadora/or nas respostas das/dos participantes, Clandinin e Connelly afirmam que “um período de tempo estipulado (...) pode também fazer com que o participante tenha um procedimento diferente do que se teria se iniciássemos essa entrevista de uma outra forma” (CLANDININ; CONNELLY, 2011 p. 135). Sobre a duração do relato para expressar a experiência, Breton reflete que “a compressão do tempo influencia os processos de temporalização da experiência de duas formas: o número de eventos selecionados na narrativa aumenta ou diminui (...); o nível de detalhe na descrição dos eventos torna-se mais refinado ou massivo” (BRETON, 2020, p. 1146). Nesse sentido, considereei que a possibilidade de ter o tempo dilatado dentro período pandêmico poderia ser usada em favor da pesquisa narrativa autobiográfica.<sup>19</sup>

De certa forma, nossos encontros anteriores foram uma experiência que, entre outros elementos, me levou a pensar na metodologia narrativa como uma escolha assertiva para ouvir as trajetórias de vida das/dos participantes. As rodas de conversa foram se tornando um lugar de escuta de narrações de histórias de vida, onde em cada encontro esperávamos ouvir alguém que começasse a compartilhar uma experiência e, a partir dessa primeira narrativa, outras iam se seguindo e se conectando. Ainda que com

---

<sup>17</sup> Das/dos participantes menores de 18 anos, todas/os eram cuidadas/os pelas mães ou pelas avós, por isso me refiro a elas no feminino.

<sup>18</sup> Responsáveis por participantes menores de 18 anos e participantes maiores devem assinar o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para estas/es manifestem sua concordância à participação na pesquisa. Embora a anuência para menores de 18 anos deva ser dada por responsáveis legais, elas/es também receberam um termo para assinar, para que, como sujeitos de direitos e capazes de narrarem sua própria história, pudessem expressar seu desejo e consentimento de participação. Para cada pesquisa, o TCLE segue determinações diferentes e é parte obrigatória para a submissão do projeto ao CEP.

<sup>19</sup> Existe uma pluralidade de denominações relativas ao uso de fontes autobiográficas. Segundo Passeggi (2010, p. 106), “abordagem biográfica ou autobiográfica, método autobiográfico, narrativa de vida, relato de vida, histórias de vida, pesquisa narrativa”, e outras denominações têm sido usadas no Brasil, a partir dos anos 2000, nas pesquisas de pós-graduação, nos Congressos Internacionais e associações de pesquisa (PASSEGGI, 2010). Essa variedade terminológica é usada por diferentes autores com distintas justificativas para suas escolhas, e todas elas são reconhecidas dentro da metodologia narrativa.

outros objetivos e sem a interlocução que a narrativa em grupo proporcionava, retomar esse exercício me pareceu um caminho a ser considerado.

A narração autobiográfica é uma atividade familiar a quem usa as redes sociais, a quem relata seu cotidiano no fim do dia, a quem rememora seu passado e tantas outras situações de narração voluntária, assim como a quem escreve um curriculum vitae, a quem redige um memorial, a quem é convidado a se apresentar brevemente e outros imperativos biográficos. Vamos construindo e reconstruindo fragmentos narrativos em nossos cotidianos e, portanto, “estamos constantemente a nos autobiografar, logo, narrar a própria vida, é uma ação humana” (PASSEGGI, 2010, p. 104). No entanto, no cotidiano da existência, em sua dimensão de automaticidade, nem sempre a narração demanda a elaboração da experiência. A pesquisa narrativa autobiográfica convida o sujeito a narrar a si mesmo em um processo de reflexividade sobre seu percurso e, ao relatar suas vivências, produzir “as categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 531).

Essa organização na qual o sujeito se apropria, estrutura e interpreta sua existência no mundo histórico e social a qual pertence a pesquisa narrativa denomina “biografização”. Sobre esse neologismo, Delory-Monberger (2016, p. 139) afirma que “denominaremos biografização o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros”.

No processo de biografização da pesquisa narrativa, a pessoa pesquisada é convidada a realizar um trabalho de pesquisa, uma investigação sobre si mesma, no sentido de reapropriar-se de sua própria história, dando forma e sentido à sua experiência singular, que foi constituída dentro do coletivo (CONNELLY; CLANDINNY, 2011). Nesse sentido, o “campo de conhecimento da pesquisa biográfica é o dos processos de constituição individual (...), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo social” (DELORY-MONBERGER, 2016, p. 136).

Se minha pesquisa se propunha a analisar os elementos que incidem nos processos de subjetivação das experiências dessas/es jovens moduladas/os pela norma e como esses elementos operam para a constituição da ideia de abjeção e na construção de focos de resistência, o método narrativo autobiográfico ia de encontro ao que eu buscava. Para Delory-Monberger (2012, p. 523), esse é o “projeto fundador da pesquisa biográfica (...), que é a da constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?”.

As trajetórias individuais narradas expressam a representação de cada uma/um sobre o seu processo de constituição na perspectiva de gênero e sexualidade. A construção de sentido é uma interpretação particular, no entanto, como alerta Ferraroti, é importante evitar o atomismo social. Embora o método biográfico “tem se dirigido quase sempre para o indivíduo” (FERRAROTTI, 2010, p. 176,), este não pode ser percebido como um átomo social, “a mais elementar das unidades sociológicas heurísticas” (IBIDEM). Nesse sentido, as narrativas exprimem “as relações dialéticas e mediadas entre uma sociedade e um indivíduo específico (...), o coletivo social e o singular universal iluminam-se reciprocamente” (IDEM, p. 173).

Na sua dimensão sócio-histórica, as narrativas individuais se inscrevem subjetivamente no tempo e no espaço em que estão inseridas e também nos que lhe antecedem. A atividade biográfica é “ao mesmo tempo e inseparavelmente aquilo porque os indivíduos se constroem como seres singulares e é por isso que se produzem como seres sociais” (DELORY-MONBERGER, 2016, p. 138). As/os participantes narram seus processos de constituição enquanto jovens queers expressando, ao mesmo tempo, como construíram sentido em suas existências e também modos de constituição do seu contexto social imediato e dos grupos do qual fazem parte (FERRAROTTI, 2010).

Ainda que as narrações abarcassem as memórias das trajetórias escolares, sem nenhuma delimitação temporal de quando elas deveriam ser retomadas, e, portanto, as memórias se remetem a situações de diferentes idades, no momento em que construíram suas narrativas, as/os participantes estavam com 17 anos completos, ou mais de 18 anos. A percepção de todas/os era de que eram jovens<sup>20</sup>, no sentido de estarem em uma fase de transição para a adultez, lidando com escolhas e incertezas inerentes a esse momento pelo qual passavam. Esses períodos são “marcados por um trabalho biográfico intenso destinado a compensar uma falta de referências socioestruturais, a compensar continuidade e coerência ‘numa história’ cujas linhas e contornos permanecem imprecisos” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 533), e, por isso, “constituem um campo de observação privilegiado dos processos de reflexividade biográficas” (IBIDEM).

---

<sup>20</sup> O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852) estabelece os marcos de 15 a 29 anos para as pessoas que podem usufruir das políticas públicas voltadas à juventude. É importante lembrar que embora em algumas circunstâncias seja necessário pensar na juventude em termo de marcos temporais, as fronteiras geracionais são formas de captura do sujeito, inseridas em discursos epistemológicos, jurídicos e outros que, de alguma forma, delimitam esses limites, que são contingenciais, instáveis e artificiais. O que tentei enfatizar aqui foi a ideia de que a escolha pelo termo “juventude” se deu porque a idade em que as/os participantes se encontravam durante os encontros tanto era percebida por elas/es como juventude, no sentido de uma fase de transição para a adultez, quanto era considerada dentro de um marco legal como tal.

Durante os encontros, pude perceber essa disposição para o trabalho de biografização, sobretudo quando estávamos encerrando esse momento da pesquisa. Foi unânime o sentimento de satisfação em se engajarem no processo narrativo, que aqui será representado nas palavras de João:

Foi muito bom participar. Pensar nas coisas que aconteceram comigo para eu estar assim (...) como eu estou hoje, tem sido bom. Muita coisa que a gente pensou aqui vai me ajudar muito, porque agora que estou formando, é importante eu entender essas coisas pra pensar no meu futuro, em quem eu quero ser. (João, 17 anos)

Para além de corroborar com a concepção de que a juventude é um dos momentos favoráveis à biografização, gostaria de destacar dois pontos no relato de João. O primeiro é em relação ao uso da expressão “a gente”. Só no momento da transcrição dos áudios me detive nesse detalhe e confesso que tive uma sensação de dever cumprido. O caráter relacional entre a/o pesquisadora/or e a/o pesquisada/o é uma reflexão constante para quem lança mão da metodologia narrativa. Como aponta Ferrarotti (2010, p. 46), “as narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa”.

Acompanhar o narrador participando não de uma maneira prescritiva ou diretiva, mas no que Passeggi chama de “mediação biográfica”, como um “modo específico de acompanhamento na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica” (PASSEGGI, 2010, p. 117), é um processo sensível e complexo. A mediação biográfica não deseja a neutralidade descrita por Ferrarotti, tampouco intenciona a ingerência na subjetividade das narrativas das/os participantes. A mediação deve mudar “conforme o narrador vai avançando no processo de apropriação do ato de biografar-se” (IDEM, p. 118), deve envolver a “experiência da/do pesquisadora/or e da/do pesquisada/o no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo assim o papel destinado a cada um deles” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194).

O segundo ponto do relato de João é sua percepção de si mesmo com um devir, como alguém que não “é”, mas como está hoje e, conseqüentemente pode vir a ser outro. A ideia de um sujeito inconstante, descontínuo e em aberto, coaduna com a concepção metodológica deste estudo e de outros que partem das metodologias pós-críticas em

educação<sup>21</sup>: “trabalhamos e colocamos foco em nossas pesquisas nos modos de subjetivação, isto é: as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma” (PARAÍSO, 2012, p. 29).

A pesquisa tenta fazer emergir os ditos, as negociações do sujeito consigo mesmo e com os outros, compreendendo que a própria narração de si é provisória, ou seja, “o sujeito se configura segundo uma hipótese de si mesmo que advém de uma multiplicidade de possibilidades que constituem seu horizonte e ele toma provisoriamente como aceitável ou ‘suficientemente boa’” (DELORY-MONBERGER, p. 364, 2006). Assim, se o narrador é uma criação de si mesmo, justamente porque não existe um eu naturalmente dado e acessível, a narrativa é também uma criação, “a vida recontada não é a vida” (IBIDEM, p. 361). As narrações das/dos participantes naquele momento foram construções de sentido situadas no tempo e no espaço, sendo, portanto, passíveis de ressignificação. Durante os encontros, esse caráter provisório ficou evidente, na medida em que cada narrativa foi sendo recomposta e reconstruída, como evidencio mais adiante no texto.

Ainda que muitas destas reflexões que apresentei até então acerca da metodologia narrativa autobiográfica já me eram conhecidas teoricamente, aplicá-las na prática da pesquisa me causava uma dupla sensação: por um lado, eu estava eufórica com a iminência do primeiro encontro, porque para mim seria minha verdadeira iniciação na pesquisa; por outro, eu temia que a teoria não fosse suficiente para garantir o desenvolvimento e o rigor que o momento demandaria. Decisões de ordem prática também geravam dúvidas. Perguntava como me comportar em minha própria casa. Perguntava o que serviria para comer durante os encontros, afinal, a proposta era buscá-las/os depois do almoço, sem hora marcada para o retorno. Perguntava qual ambiente seria mais propício para receber as/os participantes.

Diante das minhas inseguranças e da iminência da data marcada para o primeiro encontro, me lembro que considerei que deveria recebê-las/os no lugar em que eu me sentiria mais confortável: a cozinha. Durante aquele período pandêmico, muitas vezes, sentada sozinha na mesa da cozinha, eu rememorava encontros felizes que já haviam acontecido ali. Ao receber amigas/os, ainda que estivéssemos em outros ambientes, quase

---

<sup>21</sup> As teorias pós-críticas entre outras propostas questionam o sujeito racional, centrado e homogêneo. Não existiria uma identidade estruturada e unificada, e sim, um sujeito múltiplo, se constituindo nas relações e nas práticas discursivas. Para se aprofundar nos pressupostos das teorias pós-críticas, ver: PARAÍSO, 2004; PETERS; MICHEL, 2000; entre outros.

sempre terminávamos ali. Nesse sentido, penso que “a cozinha pode ser vislumbrada como o centro afetivo da casa, ao consistir também em espaço de relações sociais e carregar em si outras dimensões de significado” (FERREIRA, 2022, p. 73). Pouco depois, assistindo ao Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa<sup>22</sup>, promovido *on-line* pela FURG naquele período, a professora Luciana Kind se referiu a elementos da metodologia como os bastidores, a cozinha da pesquisa. Foi a certeza de que eu havia escolhido o lugar oportuno para meus (re)encontros.

Aproveitando o ambiente que elegi, pensei que o que serviria no primeiro encontro poderia ser feito ali: pela manhã fiz um bolo de chocolate, memória da minha infância e juventude, já que foi a primeira receita que aprendi a fazer, ainda criança, e a reproduzia para receber as/os primeiras/os amigas/os que frequentaram a casa da minha família. Ambiente escolhido e bolo assado, chegava a hora e de ir buscar Lorenzo – o primeiro com quem combinei para iniciarmos as narrações.

Quando vi um rapaz alto parado na esquina do cemitério, lugar onde marquei com Lorenzo de buscá-lo, tive de me certificar se era realmente ele. Mas ao aproximar o carro e ele abrir o sorriso largo que lhe era característico, não tive dúvidas: o menino magrinho havia se transformado naquele rapagão que estava ali me esperando. Nos abraçamos longamente – soltamo-nos assim que nos demos conta que feríamos os protocolos para o momento pandêmico – e fomos durante o caminho relatando um ao outro como estávamos felizes com nosso reencontro. Entrando em minha casa, percebi que o clima descontraído deu lugar a um certo constrangimento de Lorenzo em estar na casa da ex-diretora da escola.

Ansiosa por ser a minha primeira entrevista para a pesquisa, procurei planejar aquele momento e, de certa forma, havia previsto que o ambiente poderia causar um acanhamento nas/nos participantes. Estávamos na sala e, conforme havia pensado anteriormente, o convidei para irmos para a cozinha, explicando que nosso trabalho seria realizado lá. Sentamo-nos na mesa e disse a ele que imaginava que estar em minha casa, depois de alguns anos sem nos encontrarmos e com as lembranças de quando ele era um menino na escola em que eu era diretora, poderia ser um pouco constrangedor. Porém eu

---

<sup>22</sup> A FURG – Universidade Federal do Rio Grande do Norte promoveu, em março de 2021, o Seminário Internacional de Pesquisa Narrativa. A reflexão que apresento no texto, da professora Dra. Luciana Kind, foi feita no segundo dia do seminário, que, entre outras participações, destaco a Prof. Dra. Jean Clandinin, citada em outros momentos da dissertação e autora de um livro referência nas pesquisas narrativas, e traduzido pelo português pelo GPNEP, coordenado pela Prof. Dra. Dilma Mello, sua interlocutora nesse seminário. Disponível em: <https://ppgec2.furg.br/es/23-noticias/220-seminario-internacional-de-pesquisa-narrativa-experiencias-formacao-docente-e-politica-na-educacao>. Acesso em: 26 dez. 2022.

queria que ele soubesse que ali estávamos em uma relação horizontal: duas pessoas adultas, em uma situação nova, ambas empenhadas para que as experiências dele pudessem emergir da melhor forma possível, para ele e para a pesquisa.

Peguei uma foto que deixei na gavetinha da mesa da cozinha e lhe mostrei. Erámos nós, muitos anos atrás, no palco da escola, depois de uma apresentação de dança da turma dele, e lhe disse algo assim: “Como esse menino dançou nesse palco apesar de tudo que ouvia e como ele se tornou esse rapaz que está aqui?”. Eu pensava em mostrar a foto em um momento específico, quando ele me narrasse algo que remetesse àquele período, mas foi a primeira de muitas vezes que seguir outro caminho se mostrou mais adequado. Ver a foto no início do nosso encontro nos remeteu imediatamente a um passado em comum que partilhamos e foi um gatilho para rememorarmos situações que vivenciamos e pessoas que conhecemos durante o tempo em que estivemos juntos naquela escola.

Logo depois, Lorenzo começou a narrar como foi sair de lá, uma escola menor, com alunos de Fundamental I e onde conhecia as pessoas há muitos anos, para um novo território, em todos os sentidos: o Ensino Médio. Nesse momento, retomei a explicação que já lhe havia feito sobre a necessidade de gravar sua narração e perguntei a ele se eu já poderia iniciar ali a gravação. Pronto, iniciava-se ali, para mim, a pesquisa. Liguei o gravador, falei o nome, a data e posicionei a saída de som perto de Lorenzo. A partir dali, tentei interromper o mínimo possível e o deixei livre para desenvolver a narrativa. Evitei o formato de entrevista, configurada pela sucessão de perguntas e respostas, e pensei que a narração livre fosse um formato mais interessante para que ele pudesse começar a “recordar suas experiências e a criar pontos primordiais de uma narrativa pessoal” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 155).

Porém, naquele primeiro encontro, assim como nos encontros subsequentes com as/os demais participantes, compreendi que, ainda que a ideia fosse uma entrevista não conduzida, no sentido de não estar “claramente governada pelas teorias, táticas e estratégicas metodológicas” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 165), era necessário pensar em algo que auxiliasse na elaboração das narrativas. Assim como Lorenzo, Aila e Vanessa, as duas participantes que o sucederam, também se perdiam, travavam e se diziam confusas em como prosseguir nas narrativas. Minha resistência em auxiliá-los nesse início vinha de encontro às reflexões de um campo da pesquisa narrativa para quem a definição do problema de pesquisa não acontece antes, e sim no processo de investigação. Para eles, “a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca (...)

um senso de reformulação contínua em nossa investigação e isso está muito além de tentar apenas definir um problema” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 169).

O que Clandinin e Connelly (2011) chamaram de “uma curiosidade particular” que inicia a pesquisa me estava claro: eu gostaria que as narrações fizessem emergir os elementos que constituíram as/os participantes durante suas trajetórias escolares contribuindo com a produção de suas subjetividades no campo de gênero e sexualidade. Porém, “quais eram esses elementos de fabricação” era algo que eu pensava que deveria emergir das narrações, e não de intervenções que viessem a contribuir para confirmar ou ilustrar as minhas próprias hipóteses. Nesse sentido, Delory-Monberger (2012, p. 528) reflete que “a ordem canônica e quase antológica da pergunta antecedente e da resposta consecutiva só pode ser, então, invertida, (...), o narratário não pode mais anteceder o narrador, só pode correr atrás dele, (...), sem nunca ultrapassá-lo”.

Dessa forma, no primeiro encontro com Lorenzo, a intenção era levá-lo a “conduzir seu próprio ‘projeto de pesquisa’ (...) a realização de um trabalho de investigação (...) na posição de investigador de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524). Mas, diante da frustração dele, assim como os impasses expressados por Aila e Vanessa na primeira entrevista de cada uma, pensei que seria necessário algo que as/os auxiliasse na organização da narração biográfica sem a interferência direta que eu não desejava. Inspirada nas minhas práticas como professora, pensei em propor a João, o próximo com quem eu teria o primeiro encontro, que, durante a nossa conversa, ele fosse organizando um mapa mental. Embora em um primeiro momento pensei em um mapa feito em papel, tal como proponho às/aos meus alunos durante as aulas, um amigo me sugeriu que os mapas fossem construídos *on-line*, tanto pela rapidez das ferramentas em relação à escrita como pela atração e facilidade das/dos jovens com as tecnologias digitais.

Assim, no primeiro encontro com João, propus que durante nossa conversa ele fosse organizando um mapa mental no site M\*. Foi uma estratégia acertada. Tanto João quanto Natan e Rita, em seus primeiros encontros comigo, conseguiram fazer do mapa mental uma ferramenta de gestão de ideias que os auxiliou a organizar a narrativa. Lorenzo, Aila e Vanessa, que no primeiro encontro indicaram a necessidade de algo que os auxiliasse, também conseguiram usar o mapa como um apoio interessante nos encontros seguintes. Os mapas auxiliaram na construção de pontos de referência, na medida em que “narrar a própria vida implica produzir escolhas no curso da narrativa, (...), quando o narrador seleciona um ou mais períodos, sequências ou passagens,

momentos ou instantes que ocorrem no curso de construção da sua história” (BRETON, 2020, p. 1146).

A facilidade com as ferramentas digitais ajudou para que as anotações nos mapas fossem feitas de forma espontânea, e cada uma/um seguiu um caminho próprio para estruturar sua narrativa, e, nesse sentido, o mapa cumpriu a função de “ajudar a quem narra a fazer um zoom sobre suas experiências para ter ciência do que sabe” (PASSEGGI, 2010, p. 118). Para algumas/uns, os tópicos foram organizados por temporalidade, para outros, por acontecimentos marcantes, ou por reflexões acerca de passagens importantes, ou por registros que não seguiam uma unidade em todo o mapa, proporcionando a organização de um conjunto estruturado que auxiliou na composição narrativa.

Depois desse primeiro momento, todas/os já quase não consultavam os mapas mentais, na medida em que o aprofundamento dessa primeira estruturação passou a direcionar nossos encontros. Minha posição de mediadora, buscando explorar os possíveis significados da experiência, tomou uma forma mais consistente, e, dessa forma, os encontros foram adquirindo um tom cada vez mais pessoal e conversacional. Foi um momento delicado, em uma atmosfera de confiança mútua, e, da minha parte, uma constante tentativa de respeito e solidariedade com as experiências narradas. Os relatos envolviam vivências dolorosas e, nesses momentos, questões como a vulnerabilidade das/dos participantes, a manutenção do anonimato e a forma como as histórias narradas seriam retratadas no texto foram ponderações constantes.

As questões éticas perpassam toda a pesquisa e, obviamente, vão muito além do processo de aprovação do CEP como requisito institucional obrigatório. Na pesquisa narrativa autobiográfica, um dos procedimentos que pode ser realizado, pensando em nossa responsabilidade ética com os participantes, é a apresentação das transcrições das gravações para negociarmos o que pode ser publicizado ou não em nossos textos de pesquisa. Outra dimensão envolvida na leitura das transcrições é a reflexão das/dos participantes acerca das narrações: questões que não foram abordadas, desdobramentos que não haviam sido pensados, construções de sentido que não foram produzidas, temas laterais que emergem como relevantes. Dessa forma, a leitura das transcrições possibilitou a reelaboração da experiência e a recomposição do texto sob outras perspectivas, adensando e enriquecendo a compreensão da experiência. Assim, esforcei-me em “compreender o trabalho do entrevistado sobre ele mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 144), acreditando que “o saber do singular ao qual se pretende a pesquisa biográfica só pode ser construído em um processo de pesquisa engajada no qual estão

comprometidos juntamente os pesquisadores e as pessoas sobre/com as quais eles investigam” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 142).

Essa foi uma das escolhas que fiz ao longo do processo de pesquisa e das quais trato com mais profundidade na seção seguinte, retomando meu caminho de entrada no mestrado, na tentativa de reconstruir o contexto da minha jornada acadêmica e da experiência de pesquisa.

### 2.3. ESCOLHENDO ONDE PISAR

Em 2018, após sair da função de gestora escolar, me matriculei formalmente em duas disciplinas isoladas<sup>23</sup> na FaE – UFMG para me preparar para a seleção do mestrado. Enquanto uma delas acontecia no formato de seminários quinzenais, a outra se dava no formato clássico: professora e alunas/os em sala de aula. Durante a apresentação da primeira aula, quando eu ouvia as/os estudantes contarem brevemente sobre como chegaram até ali, no mestrado ou doutorado, eu sonhava com o dia em que seria a minha vez.

Fui aprovada na seleção de 2019 e minhas aulas se iniciariam em março de 2020. Entrei no campus com a mesma sensação de quando tive a primeira aula de graduação na FAFICH: finalmente eu pertencia àquele lugar. Assim como eu sonhava naquela primeira aula como aluna de disciplina isolada, pude me apresentar na primeira aula, de Metodologia de Pesquisa, como mestranda, com uma pequena descrição do meu projeto e nome do meu orientador. Já licenciada para estudos<sup>24</sup>, aquele era o primeiro dia de uma nova vida. Depois de muitos anos me dedicando à prática da docência por dois ou até três turnos, me mudei para a casa da minha mãe em Belo Horizonte e viveria uma vida de estudante, frequentando as aulas, me dedicando à reflexão teórica e trocando conhecimento e afeto com meus novos colegas.

---

<sup>23</sup> Disciplinas isoladas são disciplinas que integram a matriz curricular dos cursos de graduação ou de pós-graduação, mas são disponibilizadas para quem não faz parte daquele curso. É uma forma interessante de conhecer as linhas de pesquisa e/ou se reconectar à academia para quem deseja ingressar no mestrado depois de passado um tempo da formação inicial, como foi o meu caso. Essas disciplinas podem ser usadas após o ingresso do mestrado para dispensa de créditos já cursados de acordo com a anuência do colegiado do curso.

<sup>24</sup> A prefeitura da minha cidade possibilita às/aos professoras/es efetivos uma licença remunerada para estudos *stricto sensu*. Embora exista um número restrito de vagas, a demanda é pequena e, por isso, pude pleitear uma vaga na UFMG em Belo Horizonte, na medida em que, com a liberação dos meus deveres funcionais, poderia frequentar as aulas. Sem essa prerrogativa, o cumprimento dos horários e o deslocamento de uma cidade para a outra seria impossível.

Esse sonho durou poucos dias. Depois de duas aulas, a UFMG anunciou a suspensão das atividades presenciais em razão da pandemia de COVID-19 e, no mês seguinte e com a eminência de que a situação não era algo passageiro, decidi retornar para minha cidade. Foi um retorno triste. Frustrada por não poder vivenciar tudo o que eu havia planejado, sem perspectiva de quando tudo seria retomado e isolada em casa com as apreensões que todos vivenciaram naquele momento de incertezas. Sozinha, me restava refletir que diferente da maioria, como funcionária pública efetiva, eu não tinha a insegurança de ser despedida – medo que tantos brasileiros experimentaram concomitante a todos os outros do período pandêmico. Também pensava que, apesar de não saber quando meu mestrado começaria e de saber que provavelmente ele não cumpriria as expectativas de vivências que projetei, ainda assim eu estava iniciando uma possibilidade de transformação. Podia prospectar algo positivo em meio ao caos que o mundo todo passava. Esses pensamentos aliviavam a tensão desse início pandêmico, mas, inevitavelmente, eu oscilava entre essas reflexões que me reconfortavam e a angústia com as notícias do que acontecia ao meu redor, somada à frustração da quebra das expectativas que eu projetei para minha vida naquele ano.

Quando as aulas do mestrado seriam retomadas? A qualidade do curso ficaria comprometida se as aulas fossem remotas? Se o retorno demorasse, como ficaria minha licença na prefeitura? Como faria para cursar um mestrado presencial em Belo Horizonte se a licença vencesse? Essas e outras questões me angustiavam diariamente. Antes de a universidade estabelecer formalmente o início das aulas presenciais, meu orientador entrou em contato conosco e alinhou com o grupo encontros virtuais para iniciarmos as leituras e as reflexões para a reescrita do projeto. Essa retomada foi essencial para que eu me centrasse, me reorganizasse e, sobretudo, me sentisse mestranda novamente. A sala da minha casa se tornou a sala de aula que não existia mais, meus colegas de orientação estavam na tela e estabeleci uma rotina para ler os textos que nosso orientador nos passava.

Finalmente eu estava no mestrado. Nossas primeiras discussões me apresentaram as bases para a reelaboração do projeto inicial e para a escrita deste capítulo. Foi a introdução à metodologia de pesquisa e às necessárias escolhas que precisamos fazer durante o caminho. O recorte temático, os pressupostos teóricos, a abordagem metodológica e outros elementos que precisamos eleger durante a pesquisa fizeram parte desses encontros e do retorno das aulas remotas da universidade. Somadas à necessidade dessas decisões, outras questões me foram surgindo e a complexibilidade da pesquisa foi

se apresentando. Seria impossível enumerar aqui todo o universo de escolhas com as quais me deparei nesse processo, mas é relevante sublinhar algumas decisões que atravessaram meu processo e modificaram o percurso e a escrita dessa dissertação.

O recorte temático foi a primeira escolha com a qual me deparei nos primeiros encontros de orientação. Inicialmente, meu projeto se propunha a estudar os atravessamentos de gênero na escola na perspectiva das/dos professoras/es, em uma tentativa de manter uma pretensa objetividade, na medida em que o relacionamento com os alunos e alunas durante aqueles anos, ainda que naquele momento eu não tivesse mais contato com a maioria deles, me parecia um campo contaminado.

Nos primeiros encontros de orientação, ao narrar os caminhos que percorri que me levaram a escrever a proposta de estudo que apresentei na seleção, meu orientador foi de fundamental importância para que eu compreendesse que o grupo de escuta com os alunos e alunas era o que me inquietava. Influenciada pelo que seria a pretensa neutralidade científica, um tanto esmaecida no discurso manifesto, mas presente, ainda que de forma latente na academia, na proposta inicial desloquei meu objeto de estudo para as professoras e os professores. Era uma tentativa de dentro da temática de gênero, sexualidade e educação me afastar das/dos estudantes com as/os quais eu tive uma proximidade, o que, no momento em que escrevi o projeto para a seleção do mestrado, acreditava que poderia comprometer a “objetividade” da pesquisa. Estudar o corpo docente da escola me afastaria da tão temida subjetividade. Obviamente, em minha formação como professora de História, as discussões acerca do positivismo na ciência perpassaram a minha formação, porém, *a posteriori*, percebi que ao delimitar o meu problema de pesquisa, a busca pela objetividade ainda me atravessava. Nesse sentido, a sensibilidade do meu orientador para me redirecionar para o que realmente me movia foi essencial. Assim, durante esse processo, procurando reviver minhas práticas, me vi sempre nas movimentações discentes de insurreição, nos projetos que desenvolvi no chão da escola, e fui compreendendo que o processo subjetivo do qual eu tentava me afastar não só não era um problema, como poderia ser a parte mais potente da minha pesquisa.

Sobre a importância do processo dialógico de conhecimento entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, Ferrarotti observa que o conhecimento do “outro” deve ser “mutuamente partilhado, enraizado na intersubjetividade da interação, um conhecimento tanto mais profundo e objetivo quanto mais integral e intimamente subjetivo” (FERRAROTTI, 1991, p. 172). Assim, por um lado, assumir as/os alunas/os como sujeitos de estudo me libertou da “crença na neutralidade e na objetividade” (GARCIA,

p. 17) que eu buscava ao me afastar deles e eleger os professores, e, por outro, me aproximou da metodologia que agora proponho para esse estudo: o método narrativo autobiográfico. Por acreditar ser mais pertinente que essa questão se apresente no momento no qual descrevo os encontros com as/os alunas/os, minha escolha metodológica será explicitada mais à frente no texto.

Para apresentar o projeto ao CEP<sup>25</sup> – Comitê de Ética em Pesquisa, iniciei a reescrita e me deparei com uma nova escolha: como escrever uma proposta de estudo no campo de gênero e sexualidade sem usar a chamada linguagem sexista, conhecida no campo dos estudos linguísticos masculino genérico. No português, assim como na maioria das línguas no mundo, o uso do masculino genérico, ou seja, do gênero gramatical masculino para se referir à espécie humana e, conseqüentemente, às categorias que incluem homens e/ou mulheres, ocorre na maioria das palavras (MADER, 2015). Dessa forma, tanto a palavra homem denota toda a espécie humana quanto outros nomes masculinos são usados para se referir a pessoas que se enquadram em uma determinada categoria a ser referenciada.

O uso do masculino genérico na língua portuguesa é tradicionalmente justificado pelo conceito de gênero “não marcado”, no qual se entende que os nomes com marca de gênero são somente os femininos e os outros não carregariam marca semântica de gênero, inclusive os considerados como masculinos (BORGES, 2013). O mesmo conceito é também usado em outras línguas para justificar o uso do masculino genérico, como na “declaração da Academia Francesa contra a feminização dos nomes de profissão” (MADER, p. 21, 2015), redigida por Georges Dumézil e Claude Lévi-Strauss: “O gênero usualmente chamado ‘masculino’ é o gênero não marcado, (...), no sentido de que ele é capaz de representar por si só os elementos relativos a um e a outro gênero (...) Seu emprego significa que, no caso em questão, a oposição dos sexos não é pertinente” (DUMÉZIL, G.; LÉVI-STRAUSS, 1984 apud MADER, 2015, p. 21).

---

<sup>25</sup> O CEP é a nova nomenclatura do COEP – sigla usada quando submeti o projeto à aprovação do órgão. Segundo o site, “O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade. Necessitam da aprovação do CEP-UFMG os projetos de pesquisa cuja fonte primária de informação seja o ser humano, individual ou coletivamente, direta ou indiretamente — incluindo suas partes. Isto inclui material biológico ou dados já armazenados.” Ou seja, todas os estudos que se enquadram nessa descrição devem submeter o projeto ao CEP. Essa é a primeira etapa burocrática a cumprir no processo da pesquisa. Disponível em: <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/#:~:text=O%20COEP%20%C3%A9%20um%20dos,%2C%20com%20sede%20em%20Bras%C3%ADlia>. Acesso em: 30 dez. 2022.

O debate, embora pareça algo contemporâneo, é uma reflexão que vem sendo feita há séculos, como aponta o artigo terceiro da Petição das Mulheres à Assembleia Nacional, de 1790. O documento foi encaminhado à Assembleia Nacional da França, denunciando o uso do masculino genérico como um sexismo gramatical que reproduzia as relações de poder entre homens e mulheres: “O gênero masculino não será mais considerado, mesmo na gramática, como o gênero mais nobre, visto que todos os gêneros, todos os sexos e todos os seres devem ser e são igualmente nobres” (GOUGES, 1790, p. 354 apud MADER, p. 101, 2015).

Se por um lado o uso do masculino como presumível genérico “ainda ocupa um lugar de destaque nos estudos linguísticos atuais” (MADER, p. 17, 2015), por outro, diversos estudos têm apontado a marca sexista na língua portuguesa. Esses estudos mostram como o uso do masculino para referenciar um grupo de pessoas ou uma categoria mista pode hierarquizar e reforçar estereótipos. Sobre isso, Caldas-Coulthard (p. 237, 2007) afirma que

gramaticalmente, dar prioridade a um gênero é obviamente mais simples. Isso pode não ser importante quando falamos de carros e bicicletas, mas quando falamos de 1 milhão de mulheres e um homem pelo pronome masculino “eles”, esta escolha pode ser interpretada como discriminatória e pode ter consequências sociais importantes.

Como enuncia o título de seu livro “Nada na língua é por acaso”, Bagno assinala que a suposta naturalidade da linguagem é ilusória, sendo a gramática “produto intelectual de uma sociedade aristocrática, machista, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada, [...] adotou como modelo de língua exemplar o uso característico de um grupo restrito de falantes” (BAGNO, 2007, p. 67). Nesse sentido, buscar caminhos linguísticos que procurem não reproduzir o caráter sexista do masculino genérico é imperativo em uma dissertação situada no campo de gênero e sexualidade.

A princípio, essa não era uma questão que estivesse no meu horizonte de escolhas: escreveria trocando os artigos “o” e “a” por “x” ou “@” quando fosse necessário. Porém, entre as reflexões de caráter propositivo com estratégias que tentam provocar deslocamentos nas formas gramaticais que reforçam o masculino como centro, encontrei diferentes reflexões acerca da linguagem não sexista<sup>26</sup>. Entre elas, a crítica ao uso de letras ou símbolos não legíveis em leitura em aparelhos eletrônicos, na medida em que, na tentativa de ser uma linguagem inclusiva, exclui as pessoas com deficiência visual que

---

<sup>26</sup> Para aprofundar nas reflexões acerca de propostas de deslocamento da linguagem sexista, ver: FRANCO, P. V.; CERVERA, 2006; Manual de Comunicação Inclusiva do GSC da União Europeia, 2021.

usam leitores de tela. O uso do feminino genérico<sup>27</sup>, o uso de orações passivas reflexivas<sup>28</sup>, o uso de adjetivos, pronomes e substantivos sem anteposição de determinantes<sup>29</sup>, a substituição de nomes por pronomes invariáveis<sup>30</sup> e o uso da forma de dupla especificação de gênero<sup>31</sup>, o emprego de barras<sup>32</sup> foram algumas das propostas que encontrei como alternativas ao uso da linguagem sexista.

Algumas alternativas, como o uso do feminino genérico, me pareceram de difícil entendimento para leitores que não tivessem familiaridade com os textos que se utilizam dessa estratégia linguística. Assim como, embora em alguns momentos recorri à dupla especificação de gênero, em algumas construções considerei que tornaria a leitura cansativa. De forma geral, optei pela escrita com o emprego de barras para evitar o uso do masculino genérico, embora apresentando o feminino primeiro.

Quando iniciei os primeiros passos em direção aos estudos de gênero e sexualidade, movida pela necessidade de aprofundamento para lidar com as questões que atravessavam essa temática durante a minha gestão, tive muita dificuldade em algumas das primeiras leituras. Compreendo que algumas publicações científicas não têm como público-alvo a/o leitora/or iniciante na temática, no entanto, esta dissertação se insere em um programa de Educação e Docência, e sobretudo em um Mestrado profissional, e, por isso, penso que outras/os professoras/es possam acessá-la nas mesmas condições em que eu iniciei minhas buscas pelo tema.

Essa reflexão foi um dos aspectos que me influenciou nas escolhas que precisei fazer em diversos momentos da escrita acerca do que faria parte do texto principal e o que

---

<sup>27</sup> Exemplo: “Os professores estão em reunião” poderá ser expresso no feminino para designar professores e professoras/es: “As professoras estão em reunião”. É uma tentativa de inversão e de contestação à lógica do masculino não marcado, elegendo o feminino como gênero não marcado.

<sup>28</sup> Exemplo: “Os membros do colegiado darão alternativas” pode ser expresso na forma “Serão dadas alternativas pelo colegiado”.

<sup>29</sup> Exemplo: “É o porta voz da turma” pode ser expresso como “É porta voz da turma”.

<sup>30</sup> Exemplo: “Os alunos que precisarem de requerimento” pode ser expresso na forma “Quem precisar de requerimento”.

<sup>31</sup> Exemplo: “Os professores estão em reunião” pode ser expresso na forma “Os professores e as professoras estão em reunião”.

<sup>32</sup> Exemplo: “Alunos e professores trabalham juntos” pode ser expresso na forma “Alunas/os e professoras/as trabalham juntos/as”.

estaria em notas de rodapé. Adotei critérios distintos em partes diferentes do texto na intenção de facilitar a compreensão das/dos que não estiverem familiarizados com a abordagem acadêmica da temática. Nos momentos em que o texto precisava operar dentro de uma perspectiva teórica mais densa, ao apresentar um conceito, ainda que dentro da centralidade temática da dissertação, optei por explicações complementares em nota de rodapé, para aliviar o leitor e dar fluência ao texto.

Em outros momentos, nos quais o texto estava menos denso teoricamente e, portanto, permitia uma exposição mais longa, a centralidade temática foi o critério para que o conceito fosse tratado no texto. Por exemplo, a discussão da linguagem sexista, que a princípio pode parecer superficial, oculta um debate amplo de um conjunto de mecanismos que privilegia as posições hegemônicas. O masculino genérico é tomado como sinônimo de humanidade, assim como a branquitude, a civilização, as epistemologias masculinas e outras pretensões de universalidade que os estudos subalternos, no qual essa pesquisa se insere, pretendem desconstruir. Nesse sentido, eu gostaria que estivesse no texto, e não em nota de rodapé. Como essa reflexão se encontra em um momento menos denso teoricamente, permitiu que o conceito fosse apresentado no texto sem comprometer a fluência.

Outra escolha necessária que também optei por não constar em uma nota de rodapé foi a de manter no texto o uso do termo “orientação sexual”. À medida que me aprofundava nas leituras de gênero e sexualidade, a dúvida de como nomear o direcionamento do desejo de outra forma que não fosse por meio dessa expressão foi uma dúvida que ocorreu sempre que a escrevi. Minha hesitação em usá-la vinha da reflexão que ao escrever que a “orientação sexual” de alguém é esta ou aquela, compreende-se que o desejo sexual já estava “orientado”, ou seja, ao ser concebido como algo naturalmente dado, se situa no campo do determinismo biológico.

O conceito de orientação sexual “surge na década de 1980 e sua utilização é considerada, pelo movimento gay, em muitas partes, embora não sem uma calorosa discussão, um avanço e uma conquista política, no esforço de desconstruir a categorização médica e ideológica da homossexualidade” (SOUZA FILHO, 2012, p. 69). Era uma alternativa aos termos “preferência” e “opção”, que remetiam à “culpa” das/dos que não se identificavam com a heterossexualidade, na medida em que suas práticas eram escolhas voluntárias e, nesse sentido, a expressão foi entendida como uma estratégia de combate ao preconceito.

Porém, entendido dessa forma, o conceito de orientação sexual esvazia a dimensão social da construção do gênero e da produção da materialidade do sexo (BUTLER, 2019)<sup>33</sup>, assim como a afirmação de Foucault de que a sexualidade é constituída no interior de práticas discursivas, nas quais o discurso é “destinado a dizer a verdade sobre o sexo, a modificar sua economia no real, a subverter a lei que o rege, a mudar seu futuro” (FOUCAULT, 1988, p. 14). Refletindo sobre essa possibilidade de compreensão do termo, usar orientação sexual não seria coerente com a perspectiva teórica dessa dissertação.

Por outro lado, na falta de uma terminologia que a substituísse, e indo de encontro ao pensamento de Souza Filho, em um artigo no qual o autor problematiza a essencialização do conceito de orientação sexual, admito o uso de “terminologias provisórias, contingentes, culturais e investidas de relações de poder” (SOUZA FILHO, 2012, p. 72). Assim, optei por fazer uso do termo, mas destacando a necessidade de um uso crítico e denunciando “a domesticação teórico-política do conceito de orientação sexual, (...) que não incomoda a mais ninguém, nem mesmo aos conservadores” (SOUZA FILHO, 2012, p. 73).

Também me preocupei em colocar, quando acreditei ser necessário, notas de rodapé com bibliografia para introdução conceitual ou temática, ou seja, leituras que pudessem colaborar com a compreensão dos conceitos que a/o leitora/or encontraria na/no própria/o autora/or ou nas citações da bibliografia clássica, assim como inseri exemplos e explicações que, a princípio, podem parecer primários para quem está inserido nos processos acadêmicos, mas que tanto eu quanto colegas do PROMESTRE não tínhamos conhecimento antes de iniciarmos o mestrado.

Dessa forma, a possível audiência de leitura de professoras/es com o nosso perfil, ainda que não sejam unicamente os possíveis interlocutores, foi um norte pelo qual tentei me guiar. Sobre isso, Pereira (p. 214, 2013) afirma que “vale a pena investir em um sujeito que ainda não está para ler (...), mas é constituinte da própria escrita”. As características

---

<sup>33</sup> A palavra gênero é usada pelo psiquiatra John Money, que em 1957 “foi o primeiro teórico a utilizar o termo gênero no sentido de relacioná-lo às diferenças entre o sexo anatômico e o que ele considerava o sexo psicológico” (LATTANZIO, 2018, p. 412). A 2ª onda do movimento feminista, no fim da década de 1960, irá se apropriar do conceito para diferenciar o sexo do gênero, ou seja, enquanto o sexo seria algo natural e biológico, o gênero seria constituído nas práticas sociais e históricas. Na prática, essa construção teórica era uma tentativa de explicitar que a diferença biológica entre os sexos não justificaria a desigualdade social de gênero. Assim, os papéis sociais de gênero que são atribuídos a cada um dos sexos, são regras arbitrárias construídas por cada sociedade (LOURO, 1997). A 3ª onda do feminismo irá afirmar que tanto sexo quanto gênero são de alguma forma construções sociais.

desses prováveis leitores foram, portanto, indicativos para minhas escolhas de vocabulário, de estratégias enunciativas e da estrutura da escrita.

É importante destacar que muitas vezes minhas escolhas de linguagem não foram as mais acertadas. A linguagem, como campo de disputa e de negociação, não admite sentenças, “nenhuma palavra é o bastante para dizer tudo aquilo (na extensão e na intensidade) que ela pretende dizer, (...) o infinito de significações e sentidos que provém da vida e do mundo” (PEREIRA, p. 2013), assim como os temas que ocuparam centralidade e os que foram relegados aos “pés de páginas”, ou ainda minhas notas explicativas. Mas o que gostaria de ressaltar é a importância da/do pesquisadora/or reconhecer que tudo em sua pesquisa são escolhas e se empenhar em torná-las evidentes para si mesma/o, para que elas possam ser fruto de reflexão, para que, ainda que não sejam sempre as melhores, tenham sido as melhores que puderam ser pensadas no contexto da escrita.

### 3. FORA DOS MUROS DA ESCOLA

“Os homens habitam o espaço, e o espaço os habita; eles constroem o espaço, e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido ao seu ser e à sua ação”. (Christine Delory-Momberger)

“Professora, por que você está vestida com essa roupa esquisita?”. Essa foi a primeira pergunta que ouvi de meus alunos e alunas no primeiro dia de aula em minha nova escola. Não era só uma nova escola, era uma nova vida: depois de trinta anos morando em Belo Horizonte, vivendo sempre com minha mãe, prestei concurso para ser professora em Itabira. Ao ser interpelada por essa pergunta, eu não compreendia o que estava esquisito na minha roupa. Por isso, só me restava responder ao questionamento com outra pergunta: “O que você está achando esquisito?”. Nesse momento, era perceptível que o aluno que perguntara e quase toda a turma tentavam dissimular o real incômodo que a minha roupa causava, e, enfim, alguém gritou: “Parece roupa de sapatão, professora”.

É importante evidenciar que para mim, vestida com calça e blusa de malha preta, que me remetiam a um figurino de dança contemporânea, era estranho que minha roupa fosse associada a uma expressão de gênero ou a uma orientação sexual, até então, absolutamente nada estava ligado a nenhum atravessamento dessa ordem. No meu território, nas escolas que eu havia trabalhado em Belo Horizonte ou ainda como estudante do curso de História da UFMG, uma típica faficheira, essa roupa era lida como descolada, artística, “cool”.

“Não é de mulher, nem de homem”, “A calça é muito larga pra mulher”, “Nunca vi ninguém vestindo uma roupa assim” foram as explicações que me recordo que os alunos e alunas conseguiram elaborar nas tentativas de responder por que eu estaria com uma roupa de “sapatão”. Embora esteja familiarizada com as diversas leituras que permitem discricionar o que está fora das expectativas atribuídas aos modelos de feminilidade, denunciando como se dá a subversão às normas de gênero e, portanto, enquadrando como se estabelecem as sexualidades dissidentes, essa foi a primeira vez que me dei conta que algumas das expectativas normativas atribuídas aos funcionamentos do sistema sexo-gênero daquele espaço eram desconhecidas para mim.

Poucos dias depois desse primeiro encontro, aluguei uma casa com uma professora que também chegava de Belo Horizonte e era lésbica, o que fez com que a

diretora da escola me chamasse em sua sala para perguntar se “minha namorada” iria na confraternização de início de ano que ela organizava – em uma clara tentativa de me intimidar para que não a levasse. A afirmativa, apesar de não ser verdadeira, pois sou heterossexual e não namorava com minha amiga, não me incomodava, mas me intrigava como ela sabia que eu morava com uma mulher lésbica, se eu havia me mudado há poucos dias e não conhecia quase ninguém na cidade. Meus colegas itabiranos me responderam que alguém, um vizinho, alguma atendente onde compramos algum móvel, enfim, alguém que nos viu juntas teria passado essa informação a ela, visto que no interior “todo mundo tá sempre tomando conta da vida dos outros”.

Era o ano de 2009 e, agora, passados alguns anos e na busca de referenciais para essa pesquisa, encontrei um artigo de 2020 com esse mesmo título: “Todo mundo tá sempre tomando conta da vida dos outros: vivências e trajetórias LGBTQIA+ em contextos interioranos”. Para os autores, existe um poder panóptico (FOUCAULT, 1999) “extremamente presente nas cidades pequenas, pelo fato de que todas/os se conhecem” (FRANCO; SALVADOR, 2020, p. 265), e esse mecanismo explica em parte o porquê da diretora, em poucos dias, saber com quem e qual a orientação sexual da pessoa que morava com uma funcionária da escola. Se todo mundo toma conta da vida de todo mundo, “cada olhar seria uma peça no funcionamento global do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 144), ou seja, todos se encarregam da vigilância para que o poder normativo prossiga generificando corpos e constituindo subjetividades.

Assim, um acontecimento particular me fez perceber como essas dimensões singulares não são arbitrárias e, por marcarem a minha trajetória a partir de minhas inserções de grupos e coletivos, colaborou para aguçar meu olhar sobre as relações entre espaço, sexualidades e dissidências das normas de gênero nas narrativas autobiográficas dessas/desses jovens em um contexto interiorano. Ao se biografarem, deixam evidentes as lógicas produtivas e coercitivas do poder que atuam de modos diferentes no espaço e a importância de se problematizar as relações entre território e normalização.

Esses processos de biografização se apresentam como uma construção no tempo, por isso a pesquisa biográfica tem sido pensada essencialmente em termos de temporalidades, e “talvez não tenham ainda levado suficientemente em conta, a dimensão do espaço enquanto componente da experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 66). Nesse sentido, entendo a dimensão espacial para além de um cenário sobre o qual essas/esses jovens desenvolveram suas vivências adicionando apenas um pano de fundo local, e sim como um elemento constitutivo da experiência.

O espaço não é um receptáculo de nossas existências, não existe um “espaço virgem que seja uma pura superfície, totalmente aberta, totalmente disponível aos nossos movimentos, às nossas ações e aos nossos pensamentos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 67). Já construído e ancorado na história e na cultura, o espaço é anterior a nós, é produzido constantemente e, ao mesmo tempo, produz sentido e significado: “não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel” (FOUCAULT, 2013, p. 19).

Nesse sentido, problematizar as especificidades da relação entre localidade e sexualidade é reconhecer que os modos de experimentar a vida nos grandes centros urbanos e no interior são atravessados pela arquitetura, pelo acesso a bens e serviços, pelas formas de habitar e ocupar o espaço, pelos pressupostos normativos, pelas redes de saber e poder, pelos regimes de verdade e tudo o mais que constitui as subjetividades nos territórios. Nesses diferentes espaços, as condições de produção de vida estão “marcadas por discursos e práticas sociais e culturais que geram sentido acerca dos modos de experimentar as relações sexuais, as formas de prazer e outras possibilidades de ser e agir no mundo” (BASTOS; TAKARA, 2020, p. 107).

### **3.1. ITABIRA: PANORAMA DO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL**

“Alguns anos vivi em Itabira. Principalmente nasci em Itabira Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro Noventa por cento de ferro nas calçadas Oitenta por cento de ferro nas almas. E esse alheamento do que na vida é porosidade e comunicação”. (Trecho do poema *Confissões do itabirano*, de Carlos Drummond de Andrade)

Assim como as/os participantes desta pesquisa, Carlos Drummond de Andrade nasceu e viveu parte de sua juventude em Itabira. Os dezesseis anos que viveu na cidade lhe deixaram na memória a dureza da alma itabirana, segundo ele, carente de porosidade, alheia às trocas, impermeável como o ferro.

A metáfora com o ferro não é gratuita. Itabira carrega em seu nome o vínculo forte com a mineração: Itabira, em tupi, significa pedra que brilha. Foram essas pedras brilhantes que formaram os primeiros calçamentos das ruas, chamados pés de moleque,

antes mesmo de sua elevação à categoria de cidade em 1848.<sup>34</sup> Algumas décadas depois, embora o primeiro produto explorado na mineração local estivesse em declínio, o ouro, a exploração do ferro começa a ganhar impulso. E apesar de outras companhias terem estado presentes na extração do minério de ferro, é a partir da criação da Vale do Rio Doce, em 1942, atual Vale S.A, que a cidade assiste à construção de grandes complexos industriais e aprofunda sua relação de dependência econômica da mineração.

Hoje, a economia da cidade é altamente dependente da atividade mineradora: parte considerável da população é empregada diretamente nessa atividade, parte considerável da arrecadação municipal provém desse setor e, indiretamente, a mineração fomenta o comércio, os serviços e outros setores importantes da economia municipal<sup>35</sup>. Mello (2000) e Martins (2003) acreditam que a atividade mineral não gera um polo de desenvolvimento, e sim um enclave econômico, ou seja, a cidade ou região “não desfruta de um desenvolvimento autossustentável, diversificado e independente dessa atividade principal” (PENIDO, 2006).

Para além da vulnerabilidade econômica da cidade, a mineração provocou profundas modificações no cotidiano das comunidades. E alguns trabalhos, ao se dedicarem a compreender o impacto social da cultura mineradora nos territórios nos quais ela está presente há muito tempo, como é o caso de Itabira, as variáveis relacionadas a gênero indicam que o sexismo presente nessas comunidades “adiciona complexibilidade e conflitos à realidade das mulheres”. (BRITO, 2016, p. 16)

De forma geral, o entendimento de que o trabalho do homem vale mais que o trabalho da mulher parece ser predominante nessas comunidades, e tanto o garimpo quanto a mineração industrial são considerados trabalhos de homem e mais valorizados e visibilizados que o trabalho feminino (BRITO, 2016). Essa caracterização das atividades industriais como trabalho masculino e, portanto, com mais valor também foi observada em um estudo sobre cursos técnicos profissionalizantes e mulheres, que aponta uma “hierarquização nos cursos para homens e cursos para mulheres e os cursos para homens valem mais do que o curso para as mulheres, confirmando os princípios organizadores da divisão sexual do trabalho” nessa área (LOPES; QUIRINO, 2017, p. 68). Em um artigo

---

<sup>34</sup> A partir do povoado de Sant’Ana, foi criado o distrito de Itabira de Mato Dentro, subordinado a Caeté, pelo alvará de 25 de janeiro de 1827, sendo elevado à categoria de vila pela resolução de 30 de junho de 1833, instalando-se a 7 de outubro do mesmo ano. Pela lei provincial nº 374, de 9 de outubro de 1848, a vila é elevada à categoria de cidade, com o nome de Itabira.

<sup>35</sup> Atlas do Desenvolvimento Humano (2013). «Perfil - Itabira, MG». Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Consultado em 17 de junho de 2014. Cópia arquivada em 17 de junho de 2014. funções de poder (conselho administrativo, conselho deliberativo e conselho fiscal) são todas ocupadas por homens” (ARAÚJO; VASCONCELOS, 2018, p.7).

sobre sua pesquisa-ação para o doutorado, uma engenheira relata que a mina de extração na qual fazia a pesquisa era marcada por “padrões hierarquizados de gênero” e que os trabalhos realizados pelas mulheres na mina eram percebidos “como mais leves” e “as

Assim, com parte considerável de sua população ativa empregada na atividade mineradora e/ou dependente dela economicamente, é possível afirmar que Itabira está sob influência da cultura mineradora e, portanto, marcada por essa complexidade adicional à nossa cultura nacional sexista. Não encontrei pesquisas que relacionassem o ser LGBTQIAP+ a vivências nas comunidades de atividade mineradora, porém sabemos que onde o feminino é desvalorizado e percebido como inferior ao masculino essa comunidade possivelmente sofre preconceito e opressão, produzindo formas específicas de assimetrias de gênero e sexualidades.

Essa dinâmica se faz sentir na escola e na sala de aula, quando as pressões por ser alguém se associam a modelos de masculinidades e feminilidades desejados pelos pais a partir de projetos possíveis orientado pelas lógicas de organização do território. Por exemplo, ao rememorar as reuniões que tive enquanto gestora da escola na qual conheci as/os jovens desta pesquisa, relaciono essas práticas sociais locais da cultura mineradora aos discursos das famílias ao expressarem suas expectativas de masculinidade sobre os meninos.

Em um relatório escolar de um encontro com a família de Rita, motivado pelas dificuldades de aceitação de sua transição de gênero em casa que reverberavam na escola, seu pai se mostrava contrário às atividades extracurriculares que foram oferecidas ao “seu filho”: “Daniel” está perdendo tempo com coisas como dança, teatro, curso de cabeleireiro, quando devia estar preocupado em fazer SENAI, como os outros meninos da idade dele”. Segundo os referenciais de masculinidade do pai, ser menino estaria ligado ao interesse por cursos técnicos, que pudessem culminar em sua entrada na Vale – empresa que o possibilitaria “ser alguém na vida, estar empregado e dar sustento à sua família”. Apreende-se que ser homem é ser provedor, ter um emprego fixo e gozar do status de ser funcionário de uma empresa mineradora, o que na cidade é traduzido como “ser alguém na vida”.

Essa dimensão de inadequação também se apresenta na fala de Lorenzo, que, ao expor as quebras de expectativas que sua família teve com suas escolhas, relata seu desinteresse pelos cursos técnicos e de engenharia – a UNIFEI, única universidade pública e gratuita da cidade, só oferece cursos na área de engenharia. Diz Lorenzo: foi

“uma decepção para o meu pai, que sonhava que eu seria um homem verdinho” – referência à cor do uniforme da empresa. Ele relata que um tio, funcionário da mineradora, era usado como exemplo de masculinidade, em contraponto aos seus trejeitos femininos, para que ele se “endireitasse”. E que esse tio lhe presenteou com um par de botas, de uso obrigatório na área da Vale, para que ele desenvolvesse “gostos de homem” e se vestisse de forma mais “masculina”, abandonando um tênis colorido que era seu calçado preferido. “Eu odiava aquilo. Ser como meu tio era tudo que eu não queria: eu não era forte, não gostava de usar aquela bota grosseira e suja de minério. Ele implicava até com eu limpar meu tênis toda vez que eu chegava e falava que isso era coisa de viado<sup>36</sup>”. O uniforme dos “verdinhos” parece ser, para a família de Lorenzo, um referencial de expressão de virilidade, e se distanciar dele seria transgredir categorias e fronteiras sexuais e de gênero.

Apesar de mulheres também comporem o quadro de funcionárias/os da empresa, as jovens que participaram da pesquisa não relatam expectativas semelhantes projetadas sobre elas. Parece que participar da atividade mineradora não é algo esperado para as mulheres e o rompimento de expectativas de gênero não está ligado a essa categoria, na medida em que a feminilidade esperada não parece ter como foco a vida profissional, ou ao menos não o mesmo modelo que se espera dos meninos: viris, verdinhos e provedores.

O modelo de virilidade do homem minerador de botas constrói, por oposição, uma feminilidade fragilizada e, dessa forma, deixa as/os jovens dissidentes fora dos referenciais hegemônicos na cidade. Aila afirma que sentiu não responder afirmativamente a interpelação de seus colegas e professores da escola porque não usava calças apertadas, não soltava o cabelo e não usava sapatilhas “femininas”, e sim um “all star sujo, quanto mais sujo melhor”. Enquanto o tio de Lorenzo o repreendia por ser limpo demais, lavando seu tênis sempre que chegava em casa, Aila se sentia deslocada por estar suja demais para as expectativas normativas de seus colegas e professores.

### **3.2. SER JOVEM LGBTQIAP+ EM ITABIRA**

Problematizar a lógica Capital x Interior, compreendendo as relações entre território e sexualidade, não significa afirmar que a dinâmica da espacialidade seja

---

<sup>36</sup> É possível encontrar as duas grafias, com “i” e com “e”, para se referir a homossexual efeminado, mantivemos a grafia com “i” por ser a de maior circulação e diferir do animal.

organizada de forma binária. Se por um lado o espaço produz sentidos e, de alguma maneira, condiciona as relações de gênero e sexualidade, é preciso cuidar para não dicotomizar os polos capital *versus* interior, centro *versus* margem, ou ainda hierarquizá-los em bom *versus* ruim, fácil *versus* difícil para as vivências de gênero e sexualidades dissidentes.

É importante enfatizar que esses espaços possuem divergências e convergências, e se nos detivermos a analisar o regime de naturalização da heterossexualidade e da cisgeneridade, ancorado nos pressupostos do determinismo biológico do sistema sexo-gênero-desejo, perceberemos como modelos normativos que prescrevem modos autorizados e não autorizados de vivenciar a sexualidade e a identidade de gênero estão presente em ambos os territórios.

Nesse sentido, grandes centros urbanos e interiores, embora ofereçam diferentes possibilidades de viver a dissidência sexual e de gênero, “não alteram a necessidade de produção de contraespaços” (BASTOS; TAKARA, 2020, p. 108). Para os autores, é preciso assumir de antemão que Capital e Interior se encontram instigados a inventar lugares outros, distantes da precariedade do espaço cotidiano e passíveis de uma vida vivível fora da conformidade sexual e de gênero. Foucault pensa no conceito de contraespaços<sup>37</sup> como “esses espaços diferentes, esses outros lugares, essas contestações míticas e reais do espaço em que vivemos” (FOUCAULT, 2013, p. 20-21).

Ainda que de formas diferentes, as vidas dissidentes em grandes centros urbanos e nos contextos interioranos constroem seus contraespaços e inventam lugares nos quais poderiam viver suas vidas sem as sanções normalizadoras que regulam suas vivências. Porém, como os processos que regulam e organizam os corpos e vidas dissidentes são atravessados por dinâmicas próprias do espaço, as/os jovens de minha pesquisa, inclusive por viverem em contextos interioranos, parecem localizar nos grandes centros urbanos um contraespaço apto para a expressão da dissidência. Ferrari e Barbosa observam o fenômeno do “êxodo dos homossexuais (...) das cidades pequenas de interior para os centros cosmopolitas mais próximos como forma de vivenciar suas sexualidades” (FERRARI; BARBOSA, 2020, p. 213) – ainda que o espaço metropolitano também partilhe com o interior relações fóbicas e normalizadoras.

---

<sup>37</sup> Para aprofundamento do conceito de contraespaços, ver FOUCAULT, Michel. As heterotopias. In: FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico; as heterotopias*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 edições, 2013.

A visão de Itabira como uma cidade do interior, “sem muitas oportunidades, com muita gente de cabeça fechada e de mentalidade atrasada pra tudo”, em oposição à capital, “mais desenvolvida, de mente mais aberta e menos preconceituosa”, foi uma constante em todas as narrativas. Em uma tentativa de fugir das relações fóbicas produzidas na cidade, as/os jovens descrevem a capital como um contraespaço que funcionaria em condições não hegemônicas, um lugar que “se opõe a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los” (FOUCAULT, 2013, p. 20).

A cidade grande é percebida – ainda que com ressalvas, sobretudo devido ao medo da violência – como um espaço idílico no qual a cisão entre sexualidades naturalizadas e dissidentes não se faz perceber na maioria do tempo: “Eu sonho em sair desse lugar atrasado, me mudar para BH para poder viver a minha vida, ser quem eu sou de verdade sem ser julgado o tempo inteiro. Queria beijar e abraçar como as outras pessoas podem fazer”, relata João. Essa reivindicação, “que está ligada ao direito de aparecer em público, de exercer esse tipo de liberdade e que está implicitamente ligada a todas as outras lutas para aparecer nas ruas e é central para qualquer luta democrática” (BUTLER, p. 62), é repetida nas narrações de todas/os as/os jovens.

Se por um lado a perspectiva dos grandes centros urbanos como lugares onde se possa viver sendo quem se “é de verdade” é uma construção heterotópica, por outro, as/os jovens apontam como as possibilidades de certas vivências no interior são mais limitadas que em cidades cosmopolitas. Lorenzo, ao narrar sua primeira experiência sexual com outro homem/rapaz, conta que se apaixonou por ele mesmo sabendo que ele tinha uma namorada. Ao ter um problema na escola onde estudava, não bastasse ser matriculado na mesma escola que ela, foi enturmado justamente na mesma sala de aula, o que gerou uma briga no seu primeiro dia de aula. Segundo ele, essas “coincidências acontecem em uma cidade pequena, onde todo mundo se conhece”.

Um dos motivos de Natan não ter tido uma experiência afetivo-sexual com outro rapaz, em sua visão, foi o fato de “não ter um grupo de amigos homossexuais, não ter nenhum lugar LGBT na cidade e ter que me preocupar que todo mundo sabe quem eu sou pra contar pra minha família”. Circular por espaços mais concentrados e onde todos se reconhecem torna o jovem do interior dependente da aprovação e autorização familiar para expressar publicamente sua sexualidade, uma situação que demanda mais cuidados que para o jovem de uma grande cidade, na qual a vigilância do poder panóptico não consegue atingir corpos e vidas com a mesma força que no interior.

Foi impossível não recordar dos primeiros “namorinhos” na juventude, expressamente proibidos por minha família, mas que eu vivenciava longe de casa. No centro de Belo Horizonte, eu experimentava uma sensação de liberdade ao passear de mãos dadas sem me preocupar com os rostos desconhecidos que passavam por mim. Estou falando de uma menina heterossexual que as suas primeiras experiências afetivas foram proibidas pela família devido à sua pouca idade, delimitada naquele momento como não adequada para essas vivências, mas autorizadas como legítimas ao longo do tempo. O que afirmo aqui é a possibilidade de viver experiências afetivas na clandestinidade da multidão, isolada dos meus e de quem as conhecia: “onde eu posso abraçar uma menina sem me preocupar que alguém que conhece minha família está ali? Não existe esse lugar. Todo mundo conhece todo mundo em uma cidade pequena”, nos diz Vanessa.

A cidade do interior parece limitar ainda mais que a cidade grande o desejo dessas/desses jovens de expressar afetividade em público. Ao descreverem os grandes centros urbanos como um contraespaço no qual, diferente de Itabira, poderiam expressar seus afetos em público, as/os jovens não deixam de pontuar o medo da violência nesses lugares, o que não apontam como limitador em sua própria cidade. Relatam temer sofrer algum tipo de violência, porém desconhecem casos concretos como os muitos relatos midiáticos que citam nas cidades maiores. Em uma pesquisa em duas cidades do interior do estado do Rio de Janeiro, Franco e Salvador afirmam que as entrevistas com pessoas de gênero e/ou sexualidades dissidentes parece informar que elas percebem que “nas cidades grandes, as pessoas não têm medo de ser quem são, e sim de seu afeto gerar violência, ao passo que em cidades pequenas, a própria identidade LGBTQIA+ é rejeitada e a violência simbólica é mais forte” (FRANCO; SALVADOR, 2020, p. 270).

Se a violência concreta é desconhecida por elas/eles em Itabira, nas narrações, sobressaem dois limitadores da expressão pública de suas afetividades: o poder panóptico de vigilância em um espaço mais concentrado e a percepção de que não existem vivências afetivas fora da heterossexualidade no cotidiano. Seguindo Foucault, entendo que o segundo limitador decorre do primeiro, ou seja, o “policiamento espacial” entre os habitantes da cidade que se conhecem promove uma inspeção permanente dos modos de ser e de agir, característica do panoptismo, que produz “corpos dóceis” com mais dificuldade de romper, em público, com a força discursiva e disciplinar (FOUCAULT, 1997).

A sensação de se sentir vigiadas/os constantemente pelo poder panóptico e seu olhar controlador é descrita em todas as narrativas e sintetizada por Lorenzo: “sabe o ‘Olho vivo’ que tem no centro da cidade para filmar quem rouba? Eu sinto que todo mundo está me filmando em todos os lugares para levar pra minha família”. Descrevendo o efeito mais importante do panóptico, Foucault reflete sobre a docilização dos corpos que induz a “um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (FOUCAULT, 1997, p. 166). É importante ressaltar que a família de Lorenzo tem conhecimento de sua sexualidade, porém, expressá-la publicamente não é permitido pelo seio familiar, ou seja, embora não seja um segredo que ele se entenda como um jovem gay, a regulação e a vigilância sobre seu comportamento público permanecem.

Ou seja, enquanto algumas/uns temem a revelação de sua sexualidade para a família, outras/os temem a reprovação da expressão pública de seus afetos, ainda que no seio familiar sua sexualidade não seja mais um segredo. Assim, seja por ainda não ser possível revelar à família sua sexualidade, seja pelo cerceamento familiar de uma vivência pública da sexualidade, expressar afetividade em público é desafiar a vigilância de gênero e sexualidades que só permite expressões heteronormativas de afeto, e, talvez por isso, todos os relatos se convergem em afirmar que não presenciam na cena cotidiana da cidade vidas dissidentes vivíveis.

Eu nunca vi um casal de mãos dadas na rua, por exemplo. A cidade é muito imatura ainda pra isso. (Lorenzo, 18 anos)

É engraçado a gente ver isso na televisão e não ver ao vivo. Na mocada sim, mas escancarado nunca vi aqui. (Aila, 19 anos)

Eu nunca vi um casal gay aqui na vida normal, fazendo compras, andando na rua, na festa da escola. (João, 16 anos)

Eu já tinha visto uma vez um casal homossexual se beijar, mas foi em um lugar fechado, e eram adultos. Então foi a primeira vez que vi dois adolescentes se beijarem e um casal homossexual beijar em público. Foi ano passado, eu já estava no Ensino Médio. (Natan, 17 anos)

A gente fica nas festinhas que a gente sabe que pode, com pouca gente, né? Mas na rua não. Apesar da minha família me apoiar, eu vou ser a primeira a sair arrebetando a porta? (Vanessa, 17 anos)

Desse modo, na percepção dessas/desses jovens, demonstrar afeto publicamente não é, nesse momento, uma possibilidade: cerceadas/os por um lado pela dependência de suas famílias e pelas negociações internas que conseguem estabelecer e por outro pelo medo do

ineditismo que a situação poderia causar na cena pública de uma cidade que praticamente não registra manifestações abertas de afeição para além da lógica heteronormativa. Suas vivências públicas de gênero e sexualidade estão restritas aos círculos de confiança – “nas festinhas que a gente sabe que pode, com pouca gente”, como nos informa Vanessa, escapando assim da regulação que não legitima que outros modos de vida possam se expressar e se apropriar do espaço público.

Eu lembro até hoje da primeira vez que beijei uma menina na frente de outras pessoas. Era uma festinha que a gente só convidou quem sabia. A gente estava dançando e aí aconteceu. Eu me senti num filme, dançando e beijando igual todo mundo. Tem gente que fala que “tudo escondido é mais gostoso”, mas pra gente não é. Porque a gente já faz tudo escondido. (Vanessa, 17 anos)

A lembrança da primeira cena pública de afeto, ainda que em um círculo restrito, é algo marcante na memória das/dos que já a experimentaram e sonhada pelas/os que ainda não puderam viver essa experiência. Enquanto os primeiros, assim como Vanessa, narram uma sensação de pertencimento e de aceitação, e sobretudo de se sentir “igual a todo mundo”, as/os que ainda não o fizeram planejam situações, também em um círculo restrito, para realizarem esse desejo: “fico planejando as ‘pegadinhas’ que quero fazer quando as coisas voltarem. Só os chegados, pra eu poder beijar com todo mundo vendo, porque agora sou mais velho, porque pandemia já tem quase dois anos, e só com meus amigos eu teria coragem”, diz João.

Assim, ainda que a cidade pequena apresente mais restrições “ao direito de ser reconhecido e de ter uma vida vivível” (BUTLER, 2018, p. 48), as/os jovens inventam formas, concretas ou não, de diminuir “a desigualdade cotidiana em função da qual os homossexuais não podem manifestar abertamente sua afeição” (BORRILLO, 2010, p. 113). Se não é possível fugir da vigilância da família e/ou da regulação social de pessoas conhecidas para vivenciar seus afetos anonimamente, em meio a uma multidão, como as/os jovens metropolitanos podem fazer se assim quiserem, a juventude dissidente interiorana vive a experiência da visibilidade, do reconhecimento e do pertencimento em pequenos círculos de confiança nos quais se sentem seguros.

Nesses pequenos grupos, as/os jovens podem vivenciar sua sexualidade e seu afeto para além das experiências clandestinas vividas a dois: “Foi muito bom poder ficar de mão dada, assistir um filme e estar ali na rodinha com meus amigos ficando com alguém, igual todo mundo faz”, reflete Lorenzo sobre um encontro na casa de um amigo. Assim, esses jovens conseguem, nesses momentos, se sentir reconhecidos como sujeitos de direitos, usufruindo do direito de viver uma vida vivível nesses círculos de confiança,

escapando da restrição completa dessas vivências, até porque, “ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir” (BUTLER, 2018, p. 47).

Outra reflexão constante, decorrente da reivindicação de espaços de socialização e da falta de referências na esfera pública em Itabira, foi a diferenciação entre as vidas dissidentes percebidas pelas/os entrevistadas/os como de feição individual no interior, e, contrastivamente, em uma dimensão mais comunitária presente nos grandes centros. Ainda que as/os jovens se unam em alianças em círculos de amigos e formem redes de apoio para experienciarem juntos suas vivências dissidentes, elas/es se ressentem da falta de visibilidade e reflexão coletiva, afinal, para aqueles a quem os esquemas regulatórios não reconhecem como eleitos para gozarem do direito de aparecer, “a luta para formar alianças é fundamental, e envolve uma proposição plural e performativa de elegibilidade onde ela não existia antes” (BUTLER, 2018, p. 57).

Não existe na cidade nenhum bar ou lugar público como espaço constituído declaradamente aberto ou direcionado às pessoas LGBTQIAP+, o que é identificado pelas/os jovens como um limitador de oportunidades de sociabilidade e de visibilidade. Em uma análise sobre a relação entre a expressão de sexualidades dissidentes e territorialidades no Rio de Janeiro, Peret aponta que os “locais que são criados especificamente para a população LGBT, ou por ela apropriados como áreas de convivência (...) tem relação direta com a sensação de ser socialmente aceito” (PERET, 2010, p. 69). Para o autor, os espaços “de convivência e livre manifestação” pública de afeto são principalmente bares e boates, que proporcionam um escape às situações de inadequação que esse grupo vivencia em seu cotidiano.

A falta de um espaço instituído é sentida por todas/os as/os jovens, e a percepção de que esse ambiente poderia ser um lugar de convivência, de afirmação e de maior aceitação é comum a todas/os elas/eles – ainda que nenhum tenha vivido essa experiência. Além disso, mesmo que alguns pontuem que a comunidade LGBTQIAP+ convive internamente com a reprodução de preconceitos e um bar direcionado a esse público não exclui a possibilidade de vivências fóbicas, prevalece a percepção de que nesse espaço não seria preciso ocultar intenções e disfarçar atitudes e comportamentos tanto quanto é necessário em outros espaços sociais:

A gente gasta muita energia tentando esconder, preocupando com o jeito de andar e de falar, controlando para não olhar pra ninguém e a pessoa perceber, por isso que ter um bar na cidade que a gente pudesse não se preocupar com isso seria muito bom. (Lorenzo, 18 anos)

Já pensou ter um lugar pra sentar na mesa e poder paquerar? Poder olhar pra outra mesa e demonstrar interesse? Eu tenho que me controlar tanto na vida pra isso não acontecer, né? (João, 16 anos)

Vai demorar muito pra ter um bar LGBT aqui. É uma cidade que não deixa a gente dar a mão na rua. Quer dizer, não sei se alguém faz isso, mas eu nunca vi. (Vanessa, 17 anos)

Acho que um bar podia reunir quem é (LGBTQIAP+) e quem apoia a gente. Talvez quem é mais velho conheça muita gente na cidade que é, mas a gente que é jovem conhece pouca gente, fica mais difícil não só pra divertir, pra pegação, mas também pra se organizar, pra lutar pelos nossos direitos. (Aila, 19 anos)

Como observa Aila, os bares – além de serem “meramente uma reação aos processos discriminatórios que forçam gays, lésbicas, bissexuais e travestis a se esconderem e manterem seus relacionamentos em segredo” (PERET, 2010, p. 74) – abrangem também uma dimensão política. É importante lembrar que diversos movimentos em defesa dos direitos das sexualidades dissidentes se organizaram a partir de encontros em bares, como o mais conhecido deles e considerado marco no movimento homossexual contemporâneo: o episódio da madrugada de 28 de junho de 1969, em Nova Iorque, no bar Stonewall (TREVISAN, 2007, p. 317).

Desde a apropriação do espaço público à possibilidade de encontros e alianças, o bar, o fervero, a festa, estão inscritos na dimensão política da vida. Um bar LGBTQIAP+ é também uma afirmação política dessa população, um espaço de formação de experiências e memórias coletivas, e, em uma cidade na qual a visibilidade desse grupo no espaço público é quase inexistente, o bar celebraria a existência e a possibilidade de alegria e vida vivível desse grupo.

Pensando na festa e na política como algo que não necessariamente pertence a energias opostas, mas com possibilidades sinérgicas, a Parada do Orgulho LGBT, assim como o bar, pode ser pensada como um momento de diversão e afirmação política. Ainda que, como qualquer movimento, com suas tentativas de acomodação de interesses internos conflitantes, a primeira Parada do Orgulho Gay no Brasil<sup>38</sup> acontece em São

---

<sup>38</sup> Para saber mais sobre as lutas internas e externas entre os responsáveis pelos movimentos que organizaram a 1ª Parada do Orgulho Gay, em São Paulo, no Brasil, ver a tese de doutorado de Francisca de Paula Oliveira, “O reconhecimento político do movimento LGBT no Brasil: uma análise do processo e das representações de ativistas acerca de seus efeitos”, Universidade Federal de Campina Grande, 2013. <sup>39</sup> Inicialmente denominado Gay Pride, os primeiros movimentos que originaram as paradas tomavam essa nomenclatura como referência. Com a necessidade de reconhecer e dar visibilidade a outras identidades e especificidades, a parada incluiu essas mudanças na sigla do movimento. Por isso, o texto apresenta nomenclaturas diferentes para a primeira parada no Brasil – Parada do Orgulho Gay – e a primeira parada de Itabira, que, por ter sido realizada em 2015, já incorpora a nova nomenclatura – Parada do Orgulho LGBT.

Paulo em 1997 e dá início “às maiores e mais difundidas manifestações de massa organizadas por movimentos sociais no Brasil contemporâneo” (FACCHINI, 2012, p. 7).

Itabira organizou sua primeira Parada do Orgulho LGBT<sup>39</sup> em 2015, mantendo sua realização nos anos de 2016 e 2017. Em 2018 e 2019, segundo os organizadores, a prefeitura alegou problemas técnicos que impediam a continuidade naquele ano, e em 2020 a pandemia não permitia realizações de festas, ainda que a parada de São Paulo e outras cidades no Brasil tenha sido realizada virtualmente. Sobre a fragilidade desse evento, Peret observa que as entidades responsáveis pela organização das Paradas têm se deparado com uma quantidade enorme de obstáculos para a liberação de alvarás, “detalhes técnicos e burocracias que não afetam a consecução de outros eventos são constantemente levantados por agentes de prefeituras, defesa civil, polícia militar, corpo de bombeiros e outros órgãos, principalmente aqueles voltados para a segurança pública” (PERET, 2010, p. 65).

Hutta, ao estudar a cartografia dos territórios afetivos e sua importância na configuração dos afetos e das emoções nas contestações políticas, observa que “as intensidades de alegria, orgulho ou erotismo que permeiam a parada LGBT podem — ao menos temporariamente — afastar as ansiedades que tem impedido a apropriação dessas pessoas das ruas da cidade” (HUTTA, 2020, p. 79). Nesse sentido, as três Paradas que aconteceram em Itabira podem ter sido um momento importante de alívio, ainda que temporário, ao problema da falta de visibilidade e sociabilidade apontado pelas/os jovens.

Dois dos jovens entrevistados não puderam ter essa experiência, já que a última Parada foi em 2017, e, segundo eles, estavam com apenas 12 ou 13 anos e não souberam da realização do evento, ou temiam que estar presente poderia sinalizar para a família e/ou a sociedade que faziam parte da comunidade LGBTQIAP+.

Os demais, que na época da última Parada já estavam com 15 ou 16 anos, relatam a experiência de forma positiva, ainda que com ressalvas, e se ressentem da interrupção do evento:

Falei pra minha mãe que ia na Parada e isso gerou uma briga muito grande, mas saí brigada e chegando lá foi maravilhoso! Foi a primeira e única vez que vi drag queens. Eu não parava de olhar pras pessoas e pensar que estava todo mundo ali na rua, mostrando que a gente existe sim! (Aila, 19 anos)

Com 15 anos foi uma aventura ir lá. Fui lá antes de ter ido a qualquer festinha reservada, quer dizer, foi a primeira vez que estava meio que mostrando pros outros que eu era gay. Estava com medo e feliz ao mesmo tempo! Aí não teve mais. Falaram que a prefeitura não deixou ter por causa de uns papéis que precisava, não sei direito. Mas queria ir de novo, agora que já sou mais velho e assumido seria melhor ainda. (Lorenzo, 18 anos)

Eu já fui na Parada Gay de BH e me senti muito bem, eu vi as pessoas sendo elas mesmas. Aqui também tem, mas é diferente. Não parece uma parada gay, se eu não achasse que era isso eu achava que era uma festa normal. Mas mesmo assim acho que não podia ter parado de ter, porque é muito importante pra cidade. (João, 16 anos)

Na percepção de João, que teve oportunidade de ir à Parada em Belo Horizonte, o evento de Itabira “não parece uma parada gay”, e sim “uma festa normal”. Ele prosseguiu dizendo que nem mesmo na parada viu um casal “se beijando mesmo” e sentiu que “a liberdade das pessoas na Parada de lá (Belo Horizonte) é muito maior”. Se por um lado João, ao possuir um outro referencial, pontua que, mesmo em um evento para o público LGBTQIAP+, por alguma razão, eles não se expressam tão livremente quanto na capital, por outro, Aila e Lorenzo experienciaram a sensação de ocupar o espaço público em articulação com suas sexualidades, vendo drag queens performarem pela primeira vez e reivindicando mais possibilidades de “encontros felizes na cidade” (HUTTA, 2020, p. 73).

Problematizar a ausência de bares e estabelecimentos comerciais abertamente voltados ao público LGBTQIAP+ ou a interrupção da Parada do Orgulho na cidade não significa que estes sejam garantia de espaços de reconhecimento, visibilidade e formação de alianças. Esses espaços constituídos representam possibilidades, podem construir uma dimensão de grupo, para além da vida dissidente localizada no indivíduo, e, nesse sentido, as/os jovens se ressentem da falta das oportunidades abertas nesses encontros. A ausência desses espaços fecha uma janela de oportunidade, e não uma garantia, como relata Natan: “Ter a Parada quer dizer que a gente iria se unir e conseguir mais direitos aqui na cidade? Não. Pra falar a verdade, pelo que eu vejo na internet, a comunidade é muito desunida, e talvez a gente até decepcionasse. Mas a gente queria saber como é, né?”.

A ausência desses espaços na cidade representa um ambiente mais restrito ao debate e à produção “de discursos ‘oficiais’ sobre as homossexualidades<sup>39</sup> na cidade, o que permite aos indivíduos uma reprodução de discursos do passado, ainda presentes no imaginário coletivo, quase sem sofrer interferência críticas” (FERRARI; BARBOSA, 2020, p. 232). Nesse sentido, as condições de produção do discurso implicam o que é “constituído como verdade e passa a ser escutado, lido, memorizado e vivido como preceito” (CANDIOTTO, 2008, p. 92).

---

<sup>39</sup> Mantive a expressão “homossexualidades” usada pelo autor porque pesquisa homens que se declaram homossexuais na cidade de Leopoldina, porque, ainda que não seja a autodeclaração de todas/os jovens participantes dessa pesquisa, acredito que a ausência de produção de discursos “oficiais” em Itabira acerca das sexualidades dissidentes opera igualmente sobre o imaginário coletivo.

“Cada sociedade tem seu regime de verdade<sup>40</sup>, (...) isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos” (FOUCAULT, 2004, p. 12). Nessa perspectiva, a cidade perde com a ausência de outras instâncias coletivas que poderiam produzir diferentes discursos para entrar em disputa como matrizes de verdade, que moldam “nossas formas de compreender e viver nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos – masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, (...), a lista é tão diversa e heterogênea quanto interminável” (ROSE, 2001, p. 36).

Se por um lado as condições de possibilidade de produção de discursos na cidade restringem o que pode ser representado dentro do conjunto de enunciados que produzem efeitos de verdade, por outro, as/os jovens acessam e produzem outros discursos e outros regimes de verdade mediante as tecnologias de informação que ampliam “as relações sociais (de poder) estabelecidas nas áreas físicas que ocupavam” (SAQUET; CANDIOTO; ALVES, 2010, p. 60). Essa coespacialidade, isto é, “a capacidade de se encontrar, simultaneamente, numa relação com vários espaços não contíguos, propiciada, por exemplo, pelo telefone, pela televisão ou pela internet” (DELORY, 2021, p. 73), cria novos territórios imateriais que ampliam o acesso e a produção de discursos outros para além dos que circulam majoritariamente na cidade. Sobre isso, apresentarei de forma mais detida no capítulo que trata da importância da cibercultura como elemento de resistência na narrativa desses/as.

---

<sup>40</sup> Para Foucault, a verdade não existe a priori, ela é produzida dentro das relações de poder, ela é “um conjunto de procedimentos regulados para a produção (...) que está, circularmente, ligado a sistemas de poder” (FOUCAULT, 2004, p. 14).

#### 4. O CIBERESPAÇO COMO AMBIENTE DE SUBJETIVAÇÃO DAS JUVENTUDES DISSIDENTES

“Eu quero entrar na rede...”. (Trecho da música Tempo rei, de Gilberto Gil)

A quadra da escola estava lotada. Alunos, professores, funcionários, representantes da secretaria de educação, jornalistas e figurões da política local. Eu, diretora da escola, perambulava de um lado para o outro para garantir o sucesso da programação do evento: a cerimônia que simbolizava a primeira operação do PROUCA<sup>41</sup> no país. Naquela tarde, a escola foi anfitriã da solenidade de entrega dos três mil computadores pessoais adquiridos pela prefeitura de Itabira para distribuir aos alunos e alunas da Rede Municipal e que colocava a cidade como a pioneira no país na efetiva adesão ao programa no ano de 2012<sup>42</sup>.

Por motivos diferentes, os convidados estavam bastante entusiasmados. Em um ano de eleições municipais, as autoridades locais estavam orgulhosas de sua atuação e animadas com a repercussão do pioneirismo da cidade e uma possível tradução em votos. As/os professoras/es estavam esperançosas com as oportunidades que os computadores poderiam ofertar como ferramentas didático-pedagógicas. As/os alunas/os, desde que foram informadas/os que seriam entregues netbooks na cerimônia, se mostravam eufóricas/os com a possibilidade de navegarem na internet com muito mais frequência do que o contexto da época permitia.

A ansiedade das/dos alunas/os era compreensível na medida em que a escola, embora já contasse com uma sala de informática, na prática quase não possibilitava acesso às/aos estudantes, tanto pela precariedade dos computadores como pela precariedade do sinal da rede de internet. Na escola, essa era a única alternativa para alunos e professores entrarem em contato com computadores e com o mundo digital.

---

<sup>41</sup> PROUCA, Programa Um Computador por Aluno: Instituído pela Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010, fez parte da política nacional de tecnologia educacional do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>. Acesso em: 06 jan. 2022.

<sup>42</sup> O programa teve início em 2008, em fase experimental, e entregou os primeiros computadores do programa na cidade de Itabira no ano de 2012: Disponível em: [https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/31247/Banco%20do%20Brasil%20efetiva%20primeira%20opera%C3%A7%C3%A3o%20do%20ProUCA%20no%20pa%C3%ADs#](https://www.bb.com.br/pbb/pagina-inicial/imprensa/n/31247/Banco%20do%20Brasil%20efetiva%20primeira%20opera%C3%A7%C3%A3o%20do%20ProUCA%20no%20pa%C3%ADs#/). Acesso em: 06 jan. 2022.

Segundo dados da série histórica da pesquisa TIC Domicílio, iniciada em 2005, naquele ano de 2012<sup>43</sup>, a escola nem mesmo aparece como resposta dos usuários à pergunta sobre os principais locais de acesso à internet. Naquele momento, apenas 40% dos domicílios do país possuíam acesso à rede, e, entre as classes D e E, esse percentual diminuía para 6%<sup>44</sup>. No país, 45% da população jamais havia se conectado à internet, e, especificamente entre 10 e 15 anos – faixa etária em que estavam as/os jovens que hoje participam desta pesquisa –, 22% nunca haviam entrado na internet<sup>46</sup>.

Os dados ajudam a refletir sobre a importância da entrada dos computadores na escola naquele momento e compreender o contexto no qual esses jovens estreitaram seus laços com o mundo digital.

Em menos de dez anos, a internet chegou pra muita gente. A geração que nasceu com redes sociais é muito recente – só “filhinho de papai” tinha smartphone com internet. Na minha escola, acho que só mais no final do Fundamental que uns e outros tinham isso. Depois que chegaram os nets na escola, eu pedi minha mãe pra fazer um curso pra aprender a mexer. Minha sobrinha já nasceu sabendo, né? (Aila, 19 anos)

Ao falar sobre sua relação com o mundo digital, Aila, hoje com 21 anos, não se vê como uma nativa digital<sup>45</sup>, ou seja, como alguém que compõe o grupo nascido após a disseminação em massa das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e, por isso, apresenta certa familiaridade com esses meios (PRENSKY, 2001 apud SANTOS, 2012, p. 133). Lorenzo, ao descrever suas lembranças dos primeiros contatos com essas tecnologias, também não se compreende como um nativo digital: “Naquele dia que os computadores chegaram, a coordenadora foi na minha sala escolher alunos pra sentar lá nas mesas no meio da quadra e usar enquanto o prefeito falava. Eu fui escolhido. Morri de medo, porque eu não sabia nada, então eu olhava pra tela e ficava fingindo que

---

<sup>43</sup> Disponível em: <https://www.cetic.br/media/analises/apresentacao-tic-domicilios-2012.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> O termo “nativos digitais” foi proposto por Marc Prensky em oposição ao que ele denominou de imigrantes digitais, pessoas que nasceram antes da disseminação das TICs, em seu livro “Digital Natives Digital Immigrants” (2001). Nele, o autor defendeu a hipótese de que haveria uma profunda diferença entre as/os jovens que foram socializados desde a infância dentro dos meios digitais e as gerações mais velhas como consequência do uso das tecnologias digitais. Mais Tarde, Prensky (2009) sugeriu que, ao longo do tempo essa diferença entre gerações diminuiria, e propôs o conceito de sabedoria digital, que poderia ser adquirido tanto pelos nativos quanto pelos imigrantes digitais.

mexia”<sup>46</sup>. Ao contrário de Lorenzo, embora estivesse na escola, Rita diz que não foi escolhida para sentar-se nas mesas da quadra com os computadores: “Eu ainda não tinha transicionado, mas era óbvio que eu não era o perfil da criança que ia aparecer na reportagem e estar ali perto do prefeito. Já estava com o cabelo maior, era muito afeminado e considerado atrevido pelas/os professoras/es”. O restante do grupo, embora não estudasse na escola naquele momento, também acompanhou os colegas na percepção de que não são nativos digitais, embora reconheçam que as tecnologias digitais já existiam<sup>47</sup>, afirmam que o acesso era muito restrito até um certo ponto da adolescência.

As narrações sobre esses primeiros contatos com as tecnologias digitais apontam caminhos possíveis para reflexões acerca das relações que esses jovens estabeleceram com o ciberespaço<sup>48</sup>, especialmente para a expressão de suas demandas relativas a gênero e sexualidade. Logo, esse âmbito foi percebido por elas/eles como “favorável para a criatividade de uma juventude ávida por conhecimento e novas experiências, que, nesse ambiente encontra lugar para expandir sua rede de saberes, interesses e afetividade” (LEMOS, 2010, p. 116).

Ficar depois da aula pra pesquisar no net era de lei, porque pagar lan house era caro e eu tinha medo que o dono descobrisse os sites que eu entrava pra procurar saber mais sobre isso. E o net todo mundo entrava, então não dava pra saber quem foi. (João)

Eu não sabia o que eu podia encontrar na internet, mas quando descobri que eu podia pesquisar o que eu quisesse, pensei: vou pesquisar sobre meninos que gostam de meninos. (Lorenzo)

Um menino da sala me disse que tinha um site que a gente entrava e conversava com outra pessoa na hora. Foi a primeira vez que conversei com outra menina assim, no sentido de falar que queria pegar, sabe? (Vanessa)

Acho que pra mim a internet foi um respiro, uma coisa ligada ao fato de eu não me encaixar. Ser bissexual e entender isso naquela época, antes da internet, era muito mais difícil. (Aila)

---

<sup>46</sup> Reportagem do dia narrado com foto dos alunos usando os netbooks na quadra da escola: Disponível em: <https://defatoonline.com.br/estudantes-da-rede-publica-recebem-computadores-portateis/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

<sup>47</sup> Para um panorama histórico acerca do desenvolvimento das tecnologias digitais, em especial do computador e do smartphone como principais hardware de acesso à internet, e suas interfaces com a educação, ver: MEDEIROS; GOMES, 2008.

<sup>48</sup> O termo “ciberespaço” foi possivelmente usado pela primeira vez por Wilian Gibson em seu livro de ficção científica *Neuromancer* (1984). Porém, como campo de conhecimento, foi proposto por Pierre Lévy para definir o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e (...) do conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos” (LÉVY, 1999, p. 92).

O desenvolvimento das TICs, sobretudo a internet, tem desempenhado um papel cada vez mais importante em distintas áreas da sociedade e, à medida que o acesso é democratizado, as reflexões sobre suas implicações também ganham relevância. Dentro da pluralidade de vivências cotidianas que levam as/os jovens a se constituírem, a internet surge como um elemento importante, “algo substancialmente distinto de todas as inovações tecnológicas anteriores no campo da informação e da comunicação” (QUEIROZ, 2017, p. 3).

As juventudes, ainda que com diferentes níveis de acesso, têm se apropriado e ressignificado essas tecnologias, porém, sobre o papel das TICs, “ainda sabemos pouco quando relacionamos essas clivagens à orientação sexual e à identidade de gênero entre jovens que não se enquadram no padrão heterossexual” (AGUIÃO, 2021, p. 115). Nesse sentido, ouvir as/os jovens participantes desta pesquisa narrando suas trajetórias dissidentes atravessadas pelas experiências no ciberespaço pode contribuir para a compreensão dessa interface.

#### 4.1. O PARADOXO DO CIBERESPAÇO

“Estou preso na rede Que  
nem peixe pescado É  
zap-zap, é like”.

(Trecho da música Pela Internet, de Gilberto Gil)

Em 1916, era registrado o que viria a ser considerado o primeiro samba brasileiro, a música “Pelo telefone”<sup>49</sup>. Oitenta anos depois, Gilberto Gil fazia história ao lançar “Pela internet”, a primeira música brasileira transmitida nas redes em tempo real no Brasil.<sup>50</sup> A escolha do nome faz homenagem ao samba, evidenciada nos últimos versos com uma alusão à música. Gil “modernizou” a letra ao trocar o telefone pelo celular e a roleta pelo videogame: “O chefe da polícia mandou avisar pelo celular que lá na praça Onze tem um videogame para se jogar”. O nome é também uma referência à forma inédita como a música foi lançada e, sobretudo, uma homenagem às potencialidades de informação, comunicação e interação do ciberespaço, em uma visão esperançosa e otimista, que o próprio Gil julgou pertinente reexaminar. Mais de vinte anos depois, o cantor lançou “Pela

<sup>49</sup> Embora existam muitas controvérsias sobre a autoria da letra e da música, o registro foi feito por Donga, em 1916. Em 1917, o próprio Donga acrescentou o nome de Mauro de Almeida também como autor. A música foi considerada na época por alguns como um maxixe, mas foi a primeira registrada como um samba.

<sup>50</sup> Para saber mais sobre o lançamento histórico da música “Pela Internet” e seus desdobramentos na indústria fonográfica brasileira ver: <https://www.maurosegura.com.br/pela-internet-gilberto-gil/>.

Internet 2”, uma segunda versão, na qual apresenta, além das possibilidades positivas, uma visão crítica da internet.

Nesse sentido, a escolha de um trecho da segunda versão da música como epígrafe é simbólica para representar o paradoxo do ciberespaço. Assim como Gilberto Gil, as/os jovens participantes da pesquisa narram como esse ambiente contribui para novas formas de compreender o mundo e a si mesmos, inaugurando hábitos que irão constituir novos processos de construção de subjetividades, permeados por incoerências e contradições.<sup>51</sup>

Na multiplicidade de composições de forças que atravessam os sujeitos, os sites, os blogs, as redes sociais e todo o universo disponível on-line entram em disputa com os meios de comunicação tradicionais e, assim como estes, produzem e modelam as subjetividades. O ciberespaço mistura-se ao cotidiano e constitui uma nova experiência, uma nova percepção de si e dos outros. Dessa forma, o “contato do homem com as novas tecnologias da comunicação e da informação acaba por criar complexos de subjetivação que influem tanto negativa quanto positivamente na vida cotidiana dos indivíduos” (MEDEIROS; GOMES, 2008, p. 103).

Ao longo da história, mudanças dessa dimensão na forma de comunicação têm sido frequentemente acompanhadas por sensações de nostalgia com o passado e temor pelo futuro, “foi assim com a introdução da escrita, com a impressão industrial, e, hoje em dia, com a internet e o meio digital” (ALVES, 2017, p. 3). Como a cultura é mediada pela comunicação, “nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e ainda o serão ainda mais com o passar do tempo” (CASTELLS, 1999, p. 414).

Acerca das transformações consequentes das TICs na atualidade, de um lado, os tecnófobos, como Nicholas Carr, acreditam que as novas gerações têm tido importantes perdas cognitivas decorrentes do uso das novas tecnologias (CARR, 2011), de outro, os tecnófilos, como Pierre Lévy, ainda que apontem ressalvas, ressaltam o potencial libertador do ciberespaço (LÉVY, 1999). Há ainda os que refletem que “muitas são as possibilidades que se abrem, de interação entre novas e antigas habilidades cognitivas, assim como ganhos e perdas os mais variados” (ALVES, 2017, p. 5).

Analisando o conjunto das narrações, é possível identificar experiências de preconceito, discriminação e outras vivências negativas nas relações que as/os jovens dissidentes estabelecem no ciberespaço, porém, são falas curtas e localizadas,

---

<sup>51</sup> “A subjetividade é como um fluxo contínuo de modos de existir fabricado no entrecruzamento de instâncias sociais, técnicas, institucionais e individuais” (GUATTARI, 1999).

acompanhadas de observações que sublinham o lado positivo do uso das TICs. Destaco dois trechos mais longos das narrativas que elaboram essa concepção.

O primeiro trecho é retirado da narração de Lorenzo:

Sempre aparece uns pra gritar: “VIRA HOMEM, VIADINHO!, VAI DAR O CU!”, essas coisas. Mas ah... Não é nada que eu não sei que as pessoas pensam ou que eu já não escuto aqui na cidade, na escola, na rua. Só que nesses lugares é só isso, se falar eu passo reto. Na internet, do mesmo jeito que tem gente com coragem pra escrachar porque está escondido atrás do computador, tem gente com coragem pra defender, porque também se sente protegido e pode gritar também: “SAI DAQUI, HOMOFÓBICO FDP!”, “VOCÊ TEM DIREITO A SER QUEM VOCÊ É!”. Ainda mais aqui na cidade, que a gente nem vê um casal de gay na rua, mesmo quem apoia, quem é que iria se arriscar por um desconhecido? Eu mesmo quando estou a fim respondo com mais segurança do que se for na rua. Na rua dá mais medo, a gente não sabe quem é quem, ainda mais nesses tempos de Bolsonaro. Se o presidente pode falar que a gente precisa apanhar, imagina o que uns e outros têm coragem de fazer se a gente responder. (Lorenzo)

A questão de o pretense anonimato no ciberespaço é percebida como um estímulo aos que desejam disseminar discursos de ódio e intolerância nas redes, na medida em que “a comunicação anônima, que a digitalização facilita, opera uma destruição maciça do respeito” (HAN, 2006, p. 14). Se por um lado Lorenzo reforça esse entendimento ao afirmar que “tem gente com coragem pra escrachar porque está escondido atrás do computador”, por outro, ele acrescenta que o contrário também acontece: “tem gente com coragem pra defender, porque também se sente protegido”. Dessa forma, o anonimato é também percebido sob uma ótica positiva para quem deseja refutar os discursos de intolerância, que se apropriam do ciberespaço como um ambiente pretensamente anônimo para poderem se expressar mais livremente do que o fariam quando são identificados.

O segundo trecho é retirado da narração de Aila, que acompanha a análise de Lorenzo de que ainda que o ciberespaço reproduza o preconceito e discriminação, ele também inventa novas formas de resistência. Assim, Aila acredita que sua experiência como jovem dissidente no mundo digital é positiva:

É muito mais leve que a minha “vida real”, eu sei que tem coisa grave na internet, né? Gente que ameaça, que persegue. Mas comigo nunca aconteceu. Até a parte ruim eu às vezes acho boa. Por exemplo, eu já fui xingada em um comentário que coloquei em um vídeo. Não foi bom pra mim quando li. Depois veio uma outra menina respondeu e aprendi muito com o que ela escreveu. Foi uma resposta inteligente, que eu nunca pensaria. Isso acontece muito. É por isso que as pessoas adoram ler os comentários, além de acompanhar o bate-boca, a gente percebe que além dos homofóbicos, também tem muita gente do nosso lado e que a gente pode aprender com eles. De um tempo pra cá, eu tento responder aos homofóbicos tentando ensinar, porque minha mãe é evangélica e apesar de não me apoiar completamente, ela já aprendeu muito. Por isso eu acredito que se a pessoa não fala comigo de forma violenta, eu posso tentar fazer ela pensar diferente, mas pra isso eu preciso saber falar. Pra isso a internet me ajuda demais. Além de buscar informação pra saber o que eu vou falar, eu

aprendo nos comentários, porque tem muita gente grossa, dos dois lados, mas tem muita gente que sabe falar e eu aprendo como responder. (Aila)

Enquanto alguns se escondem no pretense anônimo, outros se expressam abertamente para receber apoio de outros usuários e se sentir de alguma forma validado (QUADRADO; FERREIRA, 2020). A dimensão pública da validação que o ciberespaço proporciona é evidenciada nas duas narrativas, que de formas diferentes afirmam que percebem tanto a validação do ódio e da intolerância quanto a validação de “gente do nosso lado”, nas palavras de Aila, e que, segundo Lorenzo, diante do contexto da cidade, “mesmo quem apoia”, não iria “se arriscar por um desconhecido”.

Dessa forma, ainda que os aspectos danosos e perigosos sejam citados, esse grupo de jovens parece ter conseguido ressignificar as vivências negativas, e ainda quando “não foi bom pra mim”, como expressa Aila, outro sentido foi dado à experiência: o aprendizado com o discurso de outros usuários para elaborar uma contra argumentação que, na visão dela, é uma estratégia de transformação social. Para Lévy, a reflexão de Aila acerca de seu aprendizado com os comentários de outras pessoas, mediado pelo ciberespaço, é uma das formas de construção do que o autor denomina como inteligência coletiva, definida por ele como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p. 28).

O que pretendo evidenciar aqui não é um posicionamento favorável, no sentido atribuído pelos chamados tecnófilos, à cibercultura<sup>52</sup>, ao contrário, assim como Alves, “prefiro não julgar esse processo como muitos fazem precipitadamente tomando-o por libertador ou catastrófico” (ALVES, 2017, p. 4). Dessa forma, não se trata de negar os riscos<sup>53</sup> envolvidos no uso dos espaços virtuais, como os perigos relacionados à segurança e à privacidade, à disseminação dos discursos de ódio e intolerância, à mobilização de forças antidemocráticas, ao direcionamento dos algoritmos, à difusão de desinformação,

---

<sup>52</sup> O termo “cibercultura” foi proposto por Pierre Lévy para definir “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

<sup>53</sup> Sobre os riscos envolvidos no uso do ciberespaço, ver: sobre os discursos de ódio direcionados ao público LGBTQIAP+ (MORATO, 2017), (SILVA; SILVA, 2021), (QUADRADO; FERREIRA, 2020), (DOSSIÊ INTOLERÂNCIAS, 2016); sobre o direcionamento do racismo potencializado pelos algoritmos (SILVA, 2021); sobre a hipereposição nas redes (SIBILIA, 2008); sobre a massificação da opinião pública (LIPPMAN, 2008), e críticas de outro teor (VIRILIO, 1993), (BAUDRILLARD, 2001), entre outros.

à cultura do cancelamento, ao potencial alienante, entre outros riscos que demandam cautela e orientação.

O ciberespaço pode tanto contribuir para a reprodução de modelos normativos autorizados e para a sustentação de estereótipos e preconceitos quanto para a expressão de novas subjetividades, a negociação de reconhecimentos e também o autorreconhecimento dos indivíduos como sujeitos de direitos e desejos (MISKOLCI; PELÚCIO, 2017). Assim, é diante da narração das experiências das/dos jovens participantes da pesquisa que proponho refletir como a cibercultura tem redimensionado seus processos de aprendizagem, de comunicação e de sociabilidade modulados pelo atravessamento de gênero e sexualidade.

#### 4.2. DINÂMICAS DE SOCIALIBILIDADE E (RE)CONHECIMENTO DE SI

“Promover um debate Juntar  
via Internet  
Um grupo de tientes de Connecticut”.  
(Trecho da música Pela Internet, de Gilberto Gil)

Ao proporcionar a possibilidade de interconexão entre as pessoas, promovendo novos mecanismos de interação e comunicação personalizada, com velocidade e pluralidade jamais vistas antes, o ciberespaço amplia as possibilidades de comunicação e cria novas formas de sociabilidade. “Juntar via internet”, como canta Gil, é um fenômeno cultural emergente que vem demonstrando suas múltiplas potencialidades: desde permitir que duas pessoas de lugares diferentes se conectem, até unir milhões de pessoas ao redor do mundo em prol de uma causa comum.

Pensando nas sociabilidades juvenis atravessadas por questões de gênero e sexualidade, destaca-se “a importância das TICs para a articulação de redes de sociabilidade, suporte e apoio mútuo, pela troca de experiências e de compartilhamento de informações” (AGUIÃO, 2021, p. 127). Conhecer outras/os jovens que não se identificam como heterossexuais, estabelecer conexões e reconhecer vivências comuns nas redes são situações narradas por todos/as participantes.

Foi a primeira vez que conversei com outra menina assim, no sentido de falar que queria pegar, sabe? Eu não tinha coragem de fazer isso pessoalmente e sabia que a gente não ia se encontrar de verdade. Mas foi importante pra mim. Eu lembro como eu ficava ansiosa pra conseguir falar com ela no horário que a gente marcava, porque eu gostei dela de verdade, e como isso me ajudou a me aceitar e entender o que eu queria mesmo. (Vanessa)

Até o 9º ano, eu não lembro de nenhum colega assumidamente LGBT. (...) Foi na internet que conheci pessoas da minha idade que falavam abertamente sobre

isso. Fiz amizades e também já me interessei por meninos na internet, mas como moro longe deles e ainda não tenho como viajar, não fiquei com ninguém que conheci por lá. Na verdade, eu não fiquei com nenhum menino ainda, porque não tive oportunidade. Mas eu sei que quero ficar com homens, por vários motivos (...). Também por ter conversado abertamente e me interessado por alguns nas redes sociais, porque na vida real eu ainda não pude ter esse tipo de conversa. (Natan)

Outra coisa que me ajudou foi a internet. Eu colocava o fone e via muita coisa.

Pesquisava sobre isso, sobre como me assumir. (...) E via vídeos no Youtube, por exemplo, do Klébio Damas<sup>54</sup>, porque eu me identifiquei com a história dele, de como ele demorou a se aceitar e tal. Acho que na internet eu posso buscar o que eu quero, nesse caso eu estava procurando como um menino gay podia se assumir. É diferente dos outros lugares. Onde mais eu ia procurar isso? (João)

Imagina como foi me entender uma pessoa trans aqui na cidade. Eu não conhecia ninguém, nunca tinha visto alguém assim na rua. Até hoje conheço poucas pessoas aqui, mas imagina na época, com uns doze anos, sem ninguém pra conversar. Eu vivia na internet, entrava sempre que eu podia, na escola, na casa dos outros, na lan house. Foi onde eu podia conversar com outras meninas trans, que eu via vídeos que me acalmavam um pouco e me mostravam que tinha como viver do jeito que eu queria. (Rita)

Entre as muitas formas de iniciar as vivências de sua sexualidade, Vanessa se recorda da experiência de verbalizar sua atração por outra menina na internet e ressalta a importância de, mesmo sabendo que a relação seria virtual, acessar seus desejos e vivenciar sentimentos. Ela descreve um vínculo projetado no mundo virtual<sup>55</sup>, que “não é oposto do real, mas um desdobramento dela mesma em uma interação diferente, também real, dentro de uma nova materialidade possível no ciberespaço” (LÉVY, 1996). O espaço privado de cada um se mistura ao espaço privado de outro, os desejos, os sentimentos e os reconhecimentos entre as/os jovens que se conectam virtualmente são reais, são “relações mediadas ‘digitalmente’ em que dinâmicas entre *on-line* e *off-line* surgem de maneira ‘articulada e interdependente’” (MISKOLCI, 2012, p. 33).

Também Natan compreende as relações virtuais como uma oportunidade para vivenciar o que não teve oportunidade na “vida real” e reconhece que as experiências com os amigos “assumidamente LGBT” nas redes sociais foram importantes para atribuição

---

<sup>54</sup> Klébio Damas é criador do canal do Youtube “Mundo Paralelo”, com mais de um milhão de seguidores. Nascido em uma cidade do interior de São Paulo, ele mesmo diz ter tido na internet o primeiro contato “com algo com a temática LGBT foi em um clipe da Lady Gaga, *Love game*, em que a cantora beija uma mulher”. <https://www.correiobraziliense.com.br/diversao-e-arte/2020/09/4873067-conheca-klebio-damas-youtuber-que-mescla-causa-lgbt-e-cultura.html>

<sup>55</sup> O termo “virtual” é entendido aqui, na concepção de Lévy, evitando a binaridade real x virtual: “É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo particular” (LÉVY, 1999, p. 47).

de sentido e validação de suas percepções de si. Entre as/os participantes da pesquisa, Natan é o único que nunca teve vivências concretas de sua sexualidade com outra pessoa, em suas palavras: “na verdade, eu não fiquei com nenhum menino ainda”. Porém, segundo ele, o fato de não se identificar como heterossexual é algo que foi constituído, entre outros elementos, em suas relações na internet. Desse modo, o ciberespaço aparece, dentre a multiplicidade de forças que atravessam o sujeito, como um lugar de produção, experimentação e reinvenção da subjetividade.

A possibilidade de acessar o ciberespaço na busca de estabelecer uma rede de sociabilidade dentro de um grupo de jovens com experiências em comum acerca de gênero e sexualidade, não só para sociabilidade, mas também como um alívio à sensação de abjeção também é evidenciado por Rita, ao afirmar que conversar com outras meninas trans e ver vídeos produzidos por elas mostrava que ela poderia viver do jeito que queria, ou seja, fora da imposição normativa contrária à forma com a qual ela desejava estar no mundo. Essa também parece ser a percepção de Aila, quando, embora reconheça os riscos inerentes ao ambiente digital, expressa que este é “muito mais leve”, ou ainda, “um respiro” para um universo heteronormativo no qual não se “encaixava”. Ambas parecem sugerir que encontraram na internet atenuantes para as experiências do que Aila chama de “vida real”. Nela, não há tantas possibilidades de controle e “critérios de seleção personalizados (...) assim, as relações mediadas constituiriam em si mesmas uma zona de conforto nova, com critérios próprios e muito distintos dos que regiam as experiências em grupo ou comunitárias não mediadas” (MISKOLCI, 2012, p. 33).

Assim, as/os jovens se apropriam do ciberespaço como mais uma ferramenta para constituir suas redes de sociabilidade, usando essa possibilidade de virtualização do real para vivenciarem relações afetivas ou de amizade para expressão de desejos e condutas consideradas marginalizadas dentro de seus territórios de origem. No contexto da cidade, descrita por elas/eles, em outros momentos das narrativas, como um lugar sem espaços de convivência para juventude dissidente e com a sociabilidade reduzida para os que expõem sexualidades, estabelecer relações mediadas digitalmente parece ser um dos caminhos possíveis para buscar e selecionar contatos sociais e/ou amorosos.

### 4.3. GESTÃO DO CONHECIMENTO E PARTICIPAÇÃO NO CIBERESPAÇO

“Com quantos gigabytes Se faz uma jangada  
e um barco que veleje”.  
(Trecho da música Pela Internet, de Gilberto Gil)

A possibilidade de buscar e gerar conhecimento tem atraído as juventudes para o ciberespaço, percebido como um ambiente multicêntrico, capaz de potencializar vozes e difundir conteúdos que nos meios convencionais de comunicação poderiam ser reprimidos e reprimidos. Ocupado por sujeitos heterogêneos, dissonantes e multifacetados, a internet oferece às/aos jovens dissidentes a possibilidade de buscar conhecimento não só fora da regulação das mídias tradicionais, mas também de outras fontes de informação, das quais, de uma forma ou de outra, estavam assujeitados: a família, a igreja, a escola e outras instituições que instituem regimes de verdade<sup>56</sup>.

Os discursos nesses espaços e nos meios de comunicação tradicionais ainda reproduzem de forma hegemônica práticas heteronormativas que constroem a coerência sexo-gênero-desejo como um regime de verdade, ou seja, o que constitui o que é legítimo e verdadeiro. Esse regime de verdade, sustentado de forma hegemônica por essas instituições, cria essa suposta unidade que encobre o seu caráter ficcional (BUTLER, 2008).

Acompanhando Foucault, que escreve antes da disseminação da internet, “vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura limitaram a possibilidade de relações, porque um mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar” (FOUCAULT, 2004, p. 120). Dessa forma, as/os jovens dissidentes parecem usar o ciberespaço para buscar informação e conhecimentos em um ambiente que, embora tenha espaço para a reprodução de práticas generificadas e heteronormativas, também tem espaço para discursos que tentam escapar do regime de verdade instituído nas instituições tradicionais.

Na narração de Rita, para além da busca de outras meninas trans para socializar e se (re)conhecer, ela prossegue enfatizando a importância das informações que buscava no ciberespaço para se orientar acerca de seu processo de transição:

---

<sup>56</sup> Para Foucault, cada sociedade produz seus regimes de verdade, ou seja, “os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como sancionam uns e outros” (FOUCAULT, 2017, p. 52).

Sem a internet, eu teria prejudicado muito a minha saúde. Eu não me hormonizei, não bombei<sup>57</sup> e não fiz muita coisa que poderia ter dado errado porque me informei na internet. Eu via os vídeos de meninas trans ensinando a fazer coisas por conta própria, e outras alertando pros riscos. Eu pesquisava muito. Por isso eu sabia muito mais que as enfermeiras do PSF sobre transição. Fui eu quem ensinou a conselheira tutelar muitas palavras que ela não conhecia, também expliquei por que ela não devia usar outras.

Para além da falta de preparo dos profissionais de saúde e de outros órgãos, como o Conselho Tutelar, que em tese deveriam conhecer e assegurar os direitos de Rita, evidencia-se o papel central do “compartilhamento de experiências e aprendizados, e, principalmente, como um sistema de suporte mútuo, no qual as/os participantes ensinam e aprendem” (AGUIÃO, 2021). Assim, ainda que a reprodução de modelos normativos ainda esteja presente nas redes, uma inteligência coletiva aberta à pluralidade está sendo desenvolvida e apropriada por essa juventude que está a inventar novas formas de ser e estar no mundo.

E, para além da invenção, há também uma inversão: quando Rita afirma que sabia mais que a enfermeira sobre sua transição e que ensinou a conselheira tutelar acerca do vocabulário para abordar as questões relativas a gênero e sexualidade, ela inverte as relações de poder jovem-adulto, visto que passa a ser ela que ensina a conselheira sobre seu corpo e a transição de gênero, rompendo com uma suposta hierarquia em que o jovem é considerado inferior ao adulto. Em uma sociedade adultocêntrica<sup>58</sup>, como afirma Kohan, (apud CHIPPERINI, 2006, p. 11), “sempre sabemos a priori o que as crianças deverão ser, o modo como deverão viver, a forma mais correta do seu pensamento”. Ao interpelar profissionais em seus respectivos campos de atuação, Rita expõe outro aspecto redimensionado pelos saberes acessados nos meios digitais que atingem diretamente as relações de saber-poder previstas pelos vínculos leigo-profissional.

A busca de conhecimento no ciberespaço como um elemento que provoca deslocamentos nas relações de saber-poder estabelecidas também pode ser percebida na relação aluno-professor. Em um debate em sala gerado pelo fato de a professora de Ciências insistir em chamar um aluno trans pelo nome de registro, ainda que ele não

---

<sup>57</sup> O termo “bombar” é usado para expressar o ato de introduzir substâncias diversas (PMMA, silicone industrial, óleo de aviação e outros) em lugares estratégicos para a “feminilização” do corpo de mulheres trans pelas chamadas bombadeiras.

<sup>58</sup> O termo “adultocentrismo” pode ser definido como a compreensão de que fora da adultez o sujeito ainda não está pronto para participar ativamente da vida social, por não possuir as competências esperadas para atuar socialmente em situações de relevância (FARIA; SANTIAGO, 2017).

estivesse em sala naquele dia, João afirma que “(...) ela disse que eu não sabia sobre genética e que geneticamente era impossível alguém ‘mudar’ de sexo”. Além de recorrer ao discurso de autoridade enquanto detentora do saber-poder como profissional do campo da Biologia, colocando o aluno na posição de leigo, para amparar posições heteronormativas, a professora encerra o debate quando João acessa uma informação na internet para argumentar:

Eu estava começando a me interessar pela militância naquela época e pesquisava muito nesses sites. Em um deles, vi que existia uma lei<sup>59</sup> que dava o direito às pessoas trans de serem chamadas pelo nome social. Quando eu peguei o celular e comecei a ler pra ela, ela ficou irada por ter usado o celular em sala e me mandou descer pra tomar ocorrência por causa disso. Escondi no banheiro até o horário acabar porque eu não queria ficar me justificando.

Se a maioria das/dos participantes da pesquisa iniciou seu contato com o ciberespaço de forma mais consistente nos *netbooks* da escola, conforme narrei no início, hoje o cenário é outro: assim como para boa parte das/dos jovens em sua faixa etária<sup>60</sup>, o principal meio de acesso é o telefone celular. O aparelho tornou-se um item inseparável do cotidiano das/dos jovens, simbolizando a hibridização entre os seres humanos e as máquinas, que têm potencializado as habilidades humanas por meio dessa integração (KOVAL, 2006). Integração que configura um novo sujeito, “um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo” (HARAWAY, 2000, p. 40), o ciborgue<sup>63</sup>. Esse novo ser, “com habilidades, desejos, formas de pensamento, estruturas cognitivas, temporalidade, localização espacial diferentes e ampliadas pelas tecnologias digitais” (SALES, 2010, p. 36), constitui sua subjetividade mediada pelos dispositivos tecnológicos dos quais dispõe para ampliar suas capacidades humanas.

A “juventude ciborgue” (SALES, 2010) se relaciona de forma complexa com o aparelho celular, que compõe a “corporalidade juvenil” (SILVA, 2019, p. 185),

---

<sup>59</sup> Em 2018, o MEC homologou a Resolução 01/2018, que autorizava o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da Educação Básica. Porém, naquele momento, 24 dos 27 estados da federação já possuíam normatizações acerca do uso do nome social. Como Natan não se lembra o ano em que aconteceu a cena narrada, não é possível precisar a qual lei ele se referia. Para acessar a Resolução 01/2018: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192)>

<sup>60</sup> Segundo a pesquisa TIC Domicílio/2019, 56% das/dos jovens entre 16 e 24 anos usaram o telefone celular como forma exclusiva de acesso à internet. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 26 dez. 2021. <sup>63</sup> Alguns exemplos da discussão sobre a integração entre os seres humanos e as máquinas, produzindo um novo ser, denominado ciborgue, podem ser vistos em: HARAWAY, 2000; KIM, 2004; COUTO, 2001; SILVA, 2000; entre outros.

ampliando o repertório e a capacidade de negociar os sentidos convencionais de discursos generificados. Os relatos de consultas ao celular durante as aulas apresentam as reações das/os professoras/es de forma similar: a maioria não permite o uso durante as aulas e quando o celular é um instrumento de confirmação para algo que as/os alunas/os discordam da/o professora/o, ou trazem alguma informação que ela/e não conhece, o comportamento delas/es é mais reativo, como narra Rita: “Eu conhecia meus direitos como uma pessoa trans e, no Ensino Médio, quando eu já tinha celular, eu acessava a internet para citar o número das leis e tal. Os professores ficavam possessos e quase sempre eu era posta para fora de sala quando isso acontecia.”

Neste sentido, o ciberespaço foi não só um ambiente de resistência dentro da própria rede, mas também como um auxiliar para resistir dentro da escola. O conhecimento adquirido na internet adentra a sala de aula, provocando deslocamentos nas relações de saber-poder na medida em que as/os alunos levavam para sala de aula conhecimentos acerca de gênero e sexualidade que deslocavam as posições aluno-professor.

## 5. DO PORTÃO PRA DENTRO: RITUAIS ESCOLARES DE NORMALIZAÇÃO

“O Capitão Jonathan / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura, em certo dia, um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele / E esse segundo pelicano, / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizemos um omelete”.  
(Robert Desnos)

Todos os dias a cena se repetia duas vezes: às sete da manhã e a uma da tarde. Tocava a sirene e as/os estudantes deveriam se reunir embaixo do telhado que cobria uma parte do pátio interno da escola. Aguardando a formação das filas, por turma e por gênero, as/os professoras/es e alguém da equipe gestora da escola se acomodavam em um degrau mais alto que o rés do chão e que os posicionavam acima e de frente para a respectiva turma.

Esse momento tinha como propósitos o acolhimento das/dos estudantes na chegada de seu turno e a comunicação de informações importantes, além de cumprir a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional uma vez por semana nas escolas do Ensino Fundamental.<sup>61</sup> Na prática, além dos propósitos iniciais, era também um momento de inspeção e normalização dos corpos das/dos estudantes, permitindo a quem estivesse no patamar mais alto visualizar quais corpos se posicionavam da maneira correta para o hino, quais corpos usavam o uniforme, quais corpos se mostravam de maneiras consideradas provocativas, como os corpos se comunicavam entre si e outras regulações impostas pela escola.

Era um ritual de normalização que vigiava os corpos das/dos estudantes antes que estes chegassem nas salas de aulas. Operando com lógicas de hierarquização, homogeneização e prescrição, a entrada era um momento de reprodução de discursos heteronormativos que reiteravam um conjunto de mecanismos sutis que intencionavam, assim como no poema de Robert Desnos, produzir e reproduzir diariamente os mesmos efeitos. Essa cena era um ritual da escola na qual nos conhecemos e convivemos, eu e

---

<sup>61</sup> Pela Lei 12.031/09, em seu artigo 39, “nos estabelecimentos públicos e privados de Ensino Fundamental, é obrigatória a execução do Hino Nacional uma vez por semana”. A lei, assinada pelo presidente em exercício José de Alencar, reforça a obrigatoriedade que já constava em lei desde 1971, mas acrescenta a periodicidade semanal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm)>. Acesso em: fev. 2022.

as/os estudantes que narram suas experiências nesta pesquisa. Porém, o momento da entrada das/dos estudantes tem sido, nas escolas nas quais trabalhei e em outras nas quais as/os participantes da pesquisa prosseguiram suas trajetórias escolares, um momento privilegiado para a comunicação com as/os estudantes. Nas narrações, aparecem momentos similares em outras escolas; ainda que não fossem idênticos na forma, parecem se orientar pelos mesmos objetivos.

As lembranças dessa cena disciplinar<sup>62</sup> diária, ainda hoje, povoam o imaginário de todos nós: as/os estudantes que narram suas trajetórias e eu, diretora da escola durante os anos nos quais os corpos desses jovens foram submetidos a esse investimento normativo reiterado. Fruto de debates com professores, pedagogas e outros agentes educativos, esse momento de “acolhida” das/dos alunas/os, em fila e sempre precedido por um discurso de alguém da equipe gestora, não foi uma concepção minha. Porém, imbuída da ideia de que a disciplina era uma dimensão imprescindível para o aprendizado, eu não percebia as violações e as violências que eram reiteradas diariamente em tramas discursivas que visavam, entre outras coisas<sup>63</sup>, à manutenção da ordem heterossexual.

Ali, antes mesmo de as/os estudantes entrarem nas salas de aula, eram recebidas/os com práticas e discursos que se empenhavam em regular, classificar e conformar os corpos às exigências da heteronormatividade:

Eu não me esqueço daquele momento da fila da entrada. (...) Uma vez uma pedagoga me fez subir naquele degrau para mostrar pros outros como não deveriam se vestir. Depois de falar da minha roupa larga e do meu All Star sujo, ela terminou com alguma coisa tipo assim: “Vamos vir pra escola vestida

---

<sup>62</sup> Foucault, embora tenha assinalado em “O sujeito e o poder” (FOUCAULT, 1995) que o objetivo de seu trabalho não foi analisar o fenômeno do poder, e sim os modos de constituição do sujeito, a analítica das “tecnologias de poder” foi também objeto de suas pesquisas. Em “Vigiar e Punir”, o autor trata do deslocamento do “poder soberano”, concentrado na figura do rei, a uma nova configuração: “o poder disciplinar”. Diferente do poder soberano, “essa nova mecânica do poder incide primeiro sobre os corpos e sobre o que eles fazem, mais do que sobre a terra e sobre o seu produto” (FOUCAULT, 1999, p. 42). Uma nova mecânica de poder, que se dá pela constante vigilância dos corpos, de seus atos e seus gestos, intencionando a normalização da vida e a produção de corpos dóceis, submissos e produtivos. Para isso, o poder disciplinar dispõe de aparatos de vigilância, controle e adestramento corporal, tal como podemos observar no exército, nas prisões e nas escolas, entre outras instituições disciplinares. Pouco tempo depois, na abertura do curso de 1976, “Em defesa da sociedade”, Foucault faz um trabalho de desmontagem e reelaboração conceitual ao propor uma nova leitura para o termo “biopolítica”, apontando que, assim como o poder disciplinar, a biopolítica seria uma nova “tecnologia de poder”. Enquanto o poder disciplinar opera no corpo-indivíduo, o biopoder opera no corpo-coletivo, ou seja, se dirige à multiplicidade dos corpos, à população, ao homem-espécie. Para o autor, “A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas também depende da regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p. 302).

<sup>63</sup> Para além da normalização da heterossexualidade, a entrada era pensada para “exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina” (FOUCAULT, 1975, p. 152).

como uma menina?”. Depois me mandou descer e chamou uma menina toda bonequinha, toda princesinha pra me mostrar como era o jeito certo de me arrumar pra ir para a escola. Eu não queria ser como ela, mas a comparação dela na frente da escola toda me humilhou, talvez por isso que eu lembre até hoje desse dia. Até porque eu era chamada atenção por essas coisas na entrada muitas vezes, mas essa eu lembro muito mais. (Aila)

A pedagoga, representando a escola enquanto instituição, operava mediante uma idealização de um paradigma de feminilidade que deveria ser comum a todas as meninas, usando outra aluna como modelo ideal, em uma cena comum “a todos os sistemas disciplinares”, que “funcionam como um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 1975, p. 149). Aila foi “julgada” pelo tribunal escolar por não estar em conformidade com a estrutura generificada que dá origem à estilização binária dos corpos como femininos e masculinos. Desde a interpelação médica, “é uma menina”, Aila e as demais alunas passaram por um processo de “feminilização”, que não se encerrou nessa nomeação, “pelo contrário, essa interpelação fundacional<sup>64</sup> é reiterada por várias autoridades e ao longo de vários intervalos de tempo que reforçam ou contestam esse efeito naturalizado” (BUTLER, 2019, p. 27). A cena da entrada faz parte desse aparato reprodutor que reforça a naturalização do que seria ideal para o gênero feminino e a condenação do que é lido como impróprio e inadequado a ele.

Aila é culpada no tribunal escolar por ser um considerada um “indivíduo a ser corrigido<sup>65</sup> (...) na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo” (FOUCAULT, 2001, p. 45). O “indivíduo a ser corrigido”, junto com outros sujeitos considerados perigosos para o corpo social, será caracterizado como o “anormal”, o patológico. Se o discurso escolar situa a menina “bonequinha”, ou seja, em conformidade com expressão de gênero feminina considerada “normal”, por oposição,

---

<sup>64</sup> O termo “interpelação fundante” é usado por Butler, inspirada no conceito de Althusser (1992), para designar a nomeação – quer seja por meio de uma ultrassonografia, ou quando o bebê nasce – em que se atesta “é uma/um menina/menino”. “Interpelar indica que se trata da ação de chamar alguém, uma convocação, (...), mas Butler usa ‘interpelação’ num sentido especificamente teórico para descrever como as posições de sujeito são conferidas e assumidas através do qual a pessoa é chamada” (SALIH, 2015, p. 109).

<sup>65</sup> Em “Os anormais”, Foucault situa o aparecimento do “indivíduo a ser corrigido” como “contemporâneo à instauração das técnicas de disciplina, (...) – no exército, nas escolas, nas oficinas, depois, um pouco mais tarde, nas próprias famílias. Os novos procedimentos de disciplinamento do corpo, do comportamento, das aptidões abrem o problema dos que escapam dessa normatividade que não é mais a soberania da lei” (FOUCAULT, 2001, p. 216).

Aila foi situada na anormalidade. O outro “normalizado”<sup>66</sup>, a menina “bonequinha”, passa a ser usado como modelo para reiteração da norma, assim como o “anormalizado” passa a ser o padrão a ser evitado, apontando um caráter relacional no qual o primeiro depende da existência do segundo<sup>67</sup>.

Também João aponta a entrada da escola como um momento “difícil”, pois estava sempre apreensivo em ser enquadrado entre os que não estavam normalizados:

Quando eu era bem mais novo, era difícil passar por aquilo. Às vezes o assunto da entrada era estudar mais, às vezes era algum recado do dia, às vezes era uma história do que a gente estava vestido. Quem ia sem uniforme, as meninas de short, as bi<sup>68</sup> glamourosas, as sapatas mais caminhoneiras, até pros emos sobrava. “Aqui todo mundo é aluno. Se na sua casa sua família deixa vocês andarem assim... Mas aqui na escola não é lugar dessas coisas”. E apontava pra gente e falava mais de cada um. Uma vez me chamaram atenção porque eu estava com a mão na cintura, porque eu tinha que ter postura de homem na fila. Depois eu tive que aguentar a zueira disso muito tempo. Fiquei com aquilo na cabeça, que eu não podia colocar a mão na cintura, senão todo mundo ia saber que eu não era “homem”. Porque eu também escutava isso do meu pai: que isso ou aquilo que eu fazia não era coisa de homem, e eu sabia que isso na verdade queria dizer “isso é coisa de viado”. E naquela época eu não queria ser isso, eu acreditava que era errado e tentava não repetir essas coisas, pra ninguém perceber. (João)

A gestão das fronteiras da normalidade do corpo parece fazer parte da rotina do início das aulas. Assim como Aila, João também se recorda em detalhes desses momentos, mostrando que “as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos (...), mas a situações do dia a dia (...). As marcas que nos fazem lembrar dessas instituições tem mais a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especificamente nossa identidade de gênero e sexual” (LOURO, 2009, p. 11).

Para além dos alegados objetivos da escolarização do corpo – permanecer sentado por longos períodos para escutar as aulas, manter o corpo de determinada maneira para demonstrar respeito, se posicionar adequadamente para manter a concentração e outras

---

<sup>66</sup> A voz passiva foi usada aqui para evidenciar o processo de construção do que é desejável/indesejável, legítimo/ilegítimo, perseguido/evitado. Assim, não se apaga a produção da condição do “normal” e do “anormal”, que não existem e são constituídos na exterioridade, ou seja, os sujeitos *são* normalizados.

<sup>67</sup> O conceito de complementaridade desenvolvido por Derridá aponta que os significados são forjados na diferença, em um jogo de presença e ausência, no qual os binarismos são construídos (DERRIDÁ, 2004). “Na perspectiva de Derrida, a heterossexualidade precisa da homossexualidade para sua própria definição, de forma que um homem homofóbico pode-se definir apenas em oposição àquilo que ele não é: um homem gay” (MISKOLCI, 2009, p. 154).

<sup>68</sup> A expressão “as bi glamourosas” não se refere à identidade bissexual. “Bi” é uma redução de “bicha” e se refere aos meninos homossexuais.

formas de investimento e regulação –, a escola se preocupa com a fabricação de corpos de homens e mulheres “normalizados” e coerentes com a configuração binária do que o sistema heteronormativo compreende como real e legítimo. Como as mulheres e homens “reais” não existem em si mesmos, é necessário um processo constante de reiteração de normas regulatórias que sustentam a ilusão do feminino e masculino como essência do sujeito (BUTLER, 2008). Dessa forma, a reiteração da estilização corporal adequada para os corpos de meninas e meninos, assim como os gestos e os comportamentos coerentes com o gênero, se faz rotineira e repetidamente nas escolas, evidenciando “a natureza constituída e construída do gênero” (SALIH, 2015).

Para cumprir tal tarefa, a escola reiteradamente empenha-se em regular a “força produtiva do corpo ou *body-language*, entendida como um modo de comunicação não verbal, cujo canal de diálogo é o gesto, as posturas, as expressões faciais e as possibilidades expressivas do corpo” (SILVA, 2006, p. 12-13). Assim, a prática de disciplinar os corpos na entrada é acompanhada de um discurso de rejeição ao que é considerado inapropriado, não só na escola – “aqui não é lugar dessas coisas” –, mas também fora dela – “se na sua casa sua família deixa você andar assim”. A interdição e a produção de corpos normalizados são direcionadas para dentro e para fora dos muros escolares, ou seja, a noção de que homens e mulheres se afirmam masculinos e femininos pelos gestos e pela estilização corporal deve ser internalizada não porque a maneira de vestir ou de agir das/dos alunas/os não cumpre regras que respondem a lógicas internas da escola, mas porque constituem práticas dissidentes de práticas normalizantes que estão muito além dos muros escolares.

O discurso escolar que afirma que João deve tirar a mão da cintura para “ter postura de homem” ecoa o discurso do pai, que, assim como a escola, diz sem dizer que “isso é coisa de viado”. Dentro e fora da escola, apontam a João que ser “viado” não é correto, o que produz efeitos de verdade sobre a percepção de sua própria sexualidade: “eu não queria ser isso, eu acreditava que era errado”. São discursos persuasivos que formam “esquemas indutores de ação que, em seu valor e eficácia indutora, uma vez presentes – na mente, no pensamento, no coração, no próprio corpo de quem os detém.

(...) incorporando-se pouco a pouco na sua própria razão, na sua própria liberdade e na sua própria vontade<sup>69</sup>” (FOUCAULT, 2011, p. 286).

Nesse sentido, Butler, seguindo Foucault, afirma que “a perspectiva do poder muda daquilo que sempre age sobre nós a partir de fora e desde o princípio para o que constitui o senso de ação nos nossos atos presentes e a futura extensão de seus efeitos” (BUTLER, 2017, p. 25). Em outras palavras, os discursos da escola e do pai possuem um caráter formativo e produtivo, reforçando em João a ideia de que sua existência não era legítima e que era necessário adequar-se à norma das discursividades que circulavam na escola e na família. Não é possível ser “viado”, era preciso ser “homem”, seguindo o comportamento e o gestual prescritos, assim como Aila deveria ser como a menina “princesinha”, usada pela pedagoga como o modelo a ser seguido pelas outras meninas.

A regulação das performances de gênero para que as meninas e os meninos se comportem de maneira uniforme dentro das feminilidades e masculinidades esperadas é um resíduo da afirmação de Sefnner de que, “historicamente, a escola foi marcada por princípios de homogeneidade” (SEFFNER, 2013, p. 148). Classes homogêneas, referenciais culturais parecidos, classes sociais próximas, uniformes idênticos sem estilizações particulares e outras formas de homogeneização eram práticas comuns até bem pouco tempo nas escolas brasileiras. Se por um lado muitas dessas práticas foram modificadas, por outro, ainda persiste a vocação homogeneizadora da escola em alguns aspectos, sobretudo em termos de gênero e sexualidade. Dessa forma, não eram bem-vindos “quem ia sem uniforme, as meninas de short, as bi glamourosas, as sapatas mais caminhoneiras” e outros que não correspondem às expectativas de homogeneidade heteronormativa.

A percepção do momento da entrada como um ritual de normalização que “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui” (FOUCAULT, 1975, p. 153) aparece também nos relatos de Lorenzo e Vanessa:

---

<sup>69</sup> Sobre a articulação entre subjetividade e jogos de verdade, Foucault dedicou diversos textos, que investigam a analítica da subjetivação, ou seja, “os diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Em seus primeiros trabalhos, o autor explorou a relação entre os efeitos de verdade e a subjetivação sob práticas coercitivas, ou seja, “a subjetividade era pensada fundamentalmente como efeito de uma trama cerrada de coerções materiais” (NETO, 2017, p. 11). Ou, em suas palavras, “um sujeito que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta” (FOUCAULT, 2008, p. 243). A partir de 1978, em seus estudos sobre governamentalidade, aparece uma subjetivação mais autônoma, não só sobre práticas de coerção, mas também sobre práticas de liberdade. Esse deslocamento teórico passa a admitir um espaço de autonomia, ainda que pensando a subjetividade como predominante sob práticas coercitivas.

Aquilo pra mim era igual na Igreja: todo mundo tinha que ficar ouvindo o sermão, ouvindo que todo mundo tinha que se comportar do mesmo jeito e quem não fizesse isso ia pro inferno. Só faltava alguém dando o depoimento de como era bom seguir a bíblia e ser do jeito que Deus mandou. No 6º ano eu fazia tudo direitinho, depois eu fazia tudo ao contrário, porque eu não queria ser igual a todo mundo, eu queria ser estranha mesmo. Queria mostrar que eu era diferente da maioria. Eu já sabia que iam me tirar da fila e me ameaçar de chamar a minha mãe. Mas minha irmã já tinha se assumido lésbica, minha mãe já meio que sabia que eu ficava com meninas, então eu fui perdendo o medo e ficando mais afrontosa. Quer me colocar lá na frente pra falar tudo que eu devia mudar? Então tá. (Vanessa)

Me chamavam atenção na entrada direto: meu short era curto igual de menina, minha calça estava muito apertada... Naquela época, eu não sabia meus direitos. No Ensino Médio, a vice-diretora entrou na sala, porque lá não tinha entrada, mas elas passavam na sala uns dias pra bater vistoria no início da aula. Daí apontou pra mim e falou que vestido com blusinha mais curta (eu cortei o uniforme na altura da calça) e sentado igual uma “modelo” eu não reclamasse que mexiam comigo no recreio. Eu respondi direitinho: “eu posso sentar do jeito que eu fico confortável, cortei minha blusa do mesmo jeito que algumas meninas fazem e você não fala nada, e se eu sofrer homofobia no recreio não é minha culpa. E é sua obrigação me defender sim”. (Lorenzo)

Para a escola, lidar com a diferença<sup>70</sup> ainda é um desafio: “alunos com idades diferentes (...), alunos com pertencimento religioso diferente (...), alunos e alunas que não são todos heterossexuais, alunos que não necessariamente tem a mesma cor da pele (...), alunos que não necessariamente provém de famílias com o mesmo perfil” (SEFNNER, 2013, p. 148). A aspiração homogeneizadora é evidenciada na analogia feita por Vanessa: na escola, assim como na Igreja, “todo mundo tinha que ficar ouvindo o sermão, ouvindo que todo mundo tinha que se comportar do mesmo jeito e quem não fizesse isso ia pro inferno”.

Narrando o início das aulas em outra escola, em que ele veio a cursar o Ensino Médio, Lorenzo diz que não havia o momento da entrada como no Ensino Fundamental, porém, havia em comum o momento de “bater vistoria” nas salas no início das aulas.

---

<sup>70</sup> As expressões “diversidade” e “diferença” têm sido usadas no debate contemporâneo em educação, às vezes como sinônimos, às vezes como conceitos diferenciados. “Distintas perspectivas teóricas atribuem diferentes significados e possibilidades à ideia de diversidade e diferença” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 86). A diversidade focada na heterogeneidade de culturas, embora seja percebida de maneiras diferentes em diversos contextos nacionais, toma forma de defesa do multiculturalismo, traduzido como a incorporação da pluralidade cultural. Nesse sentido, as autoras afirmam que “todo o debate sobre as diferenças/ diversidade foi realizado na chave da cultura. Como se a cultura fosse a chave que abrisse as portas da compreensão e da possibilidade de resolução dos conflitos a partir da aceitação, trocas ou diálogos culturais” (p. 90-91). Por outro lado, “a perspectiva que enfatiza as diferenças como produtoras de diferenças, as quais não podem se apaziguar, já que não se trata de contradições” (p. 91), me parece mais adequada ao debate e justifica minha escolha ao longo do texto pelo uso da expressão diferença, e não por diversidade. “Falar em diversidade quase como o mesmo que falar em diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade” (p. 93).

Seguindo seu relato, as responsáveis pela “vistoria” tinham também entre seus objetivos a normalização da estética e do comportamento das/dos alunas/os, chamando sua atenção pelo uso da “blusinha” e por estar sentado como “uma modelo”. O uso de estudantes como referência, nas palavras de Lorenzo, usando “os padrãozinhos como exemplo”, assim como a menina “bonequinha” citada por Aila, é outro ponto em comum. Assim, o momento da entrada parece simbolizar que “a escola se funda em uma imposição de saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e formação” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

### **5.1. A NORMALIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA ABJEÇÃO**

A normalização da conduta das/dos estudantes na escola por meio de práticas e discursos fundamentados no binarismo sexual e no determinismo biológico aponta a não coerência entre corpo-gênero-sexualidade como uma forma de ininteligibilidade, ou seja, é uma forma de delimitar os corpos que estão à margem daquilo que é compreensível socialmente. Assim, os corpos que não atuam dentro da coerência do normativo são alocados pelos dispositivos de regulação escolares dentro do campo do que não há possibilidade de intelecção, do que não é inteligível e deve ser, portanto, cerceado e marginalizado. Dessa forma, as/os estudantes desidentificados com a cisheteronorma são empurrados para a vala das categorias fora das fronteiras da “normalidade: o inumano, o anormal, o abjeto”<sup>74</sup>.

Inspirada em Júlia Kristeva (2004), que compreendeu o “objeto” como o que se trava relação, o que se sabe o que é, e o “abjeto” como o que não é possível se relacionar, na medida em que as possibilidades de inteligibilidade não estão dadas; Butler compreende o abjeto como “aquelas zonas 'não vivíveis' e 'inabitáveis' da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito” (BUTLER, 2021, p. 22). Corpos que não se adequam ao binarismo sexual são descritos por ela como abjetos, por carregarem consigo “o caráter insuportável de uma masculinidade feminilizada e de uma feminilidade masculinizada. Implícitas a essas duas figuras está o espectro da abjeção homossexual – espectro esse que é claramente

produzido, distribuído, recorrido e contingente culturalmente” (BUTLER, 2019, p. 168).<sup>71</sup>

Na medida em que a escola opera com a heterossexualidade como a identidade mestra e trata a diferença<sup>72</sup> como dissidência ou o feminino e o masculino hegemônicos como identidade mestras e o espectro da diferença como “anormalidades”, ela distingue o que está dentro e o que está fora, o que é “normal” e o que causa desconforto, ou seja, produz abjeção. Destaco um trecho mais longo do relato de Aila, que, sem nominar o conceito de abjeção, aponta para o conflito interno causado pela sensação de ser percebida como abjeta:

Tinha uma galera que gostava de humilhar mesmo e outros que não falavam na cara, mas talvez doesse até mais. Eu lembro de sentir esse olhar de repulsa. A gente sentia isso até dos professores às vezes. Aquele olhar que diz tudo, que mostra que a pessoa está estranhando você, que você não era o que ela esperava. (...) eu sofria muito com isso e era uma luta gigante dentro de mim: uma voz falava que tava tudo certo ser do jeito que eu era, mas outra falava assim: “aí, por que você é desse jeito? Por que você não muda para parar isso?” (...) Então eu tentava extravasar meu sofrimento. Eu me cortava no banheiro da escola pra suportar saber o que as pessoas sentiam por mim. Até as músicas que eu escutava eram rebeldes, se não era música triste, era de gritaria, de porradaria, pra extravasar de dentro de mim uma raiva, das pessoas que tinham nojo, de mim mesma por ser assim. Eu odiava eles e me odiava também.

Aila expressa sua percepção dos olhares de “repulsa” e de “nojo” de alunos e professores no cotidiano da escola e seu sofrimento ao ser convocada por essas pessoas para dentro do campo da abjeção. Enquanto diz que lutava internamente para aceitar-se ou não ser capturada pelos processos de normalização para escapar do lugar abjeto no qual a colocavam, ela relata que “tentava extravasar” seu sofrimento. Para isso, se cortava

---

<sup>71</sup>“A abjeção (em latim, ab-jicere) significa, literalmente, rejeitar, repudiar, expulsar e, portanto, pressupõe e produz um domínio de agência ou ação a partir do qual se estabelece a diferença. (...) A noção de abjeção designa um estado degradado ou excluído dentro dos termos da sociabilidade” (BUTLER, 2021, p. 49). Butler trata da abjeção em relação aos corpos dissidentes do gênero e da sexualidade hegemônica em diferentes textos, sobretudo em “Problemas de gênero” e “Corpos que pesam”.

<sup>72</sup>Butler ressalta que não quer “sugerir que existam apenas duas figuras de abjeção, as versões invertidas da masculinidade e feminilidade heterossexualizadas” (BUTLER, 2019, p. 187), e sim todos os espectros que se encontram entre os limites definidores da binaridade e são percebidos como algo com o qual não há possibilidade de intelectão. O campo da abjeção está inclusive além dos corpos, a identidade abjeta que aquele corpo recebe se transfere para tudo que ele toca, o território que ele habita, as roupas que ele usa. <sup>76</sup> A identidade e a diferença são entendidas aqui como interdependentes e parte de um sistema de oposições binárias, no qual um dos termos é positivo, enquanto o outro é negatizado. “As relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias: feminino/masculino, branco/negro, heterossexual/homossexual” (SILVA, 2000, p. 83). Na dimensão da sexualidade, o heterossexual é a identidade e as dissidências a diferença. Essa classificação não é natural, a marcação da diferença é produzida nas relações de poder: “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 80).

no banheiro, ouvia “músicas tristes”, em sinergia com a angústia que demonstra em sua fala, ou de “porradaria” e “gritaria” para aliviar a “raiva” e o “ódio” que afirmou sentir pelas pessoas e por si mesma.

Recorrendo à metáfora do senhor e do escravo em *A Fenomenologia do Espírito* (HEGEL, 1992), Butler analisa a descrição feita por Hegel acerca dessa relação e da “consciência infeliz” que ela produz no escravo: “a consciência infeliz é fascinada por sua própria abjeção, já que é através de sua abjeção que ela conhece a si mesma” (SALIH, 2015, p. 169). Aila, como o escravo, entra em um processo de autodepreciação, na medida em que sua “consciência cindida, infeliz, toma a si mesma como seu objeto de desprezo, de modo que sua identidade é uma espécie de estrutura de conflito e contradição” (SALIH, 2015, p. 168). As “músicas de porradaria” e, sobretudo, a automutilação que Aila relata ter praticado no banheiro da escola são tratados por Butler como “atos corporais autoinfligidos”, nos quais, com o autossacrifício, a “consciência abjeta” fundamenta sua ação na vontade do outro: “o corpo constitui um espaço de propriedade controversa – uma propriedade que, pela dominação ou ameaça de morte, sempre pode ser do outro” (BUTLER, 2017, p. 61).

Assim como Aila, os demais participantes da pesquisa relatam situações nas quais a produção da abjeção no ambiente escolar foi percebida por elas/eles, seja de forma latente ou de forma manifesta, por parte de colegas e professoras e outras/os agentes educacionais. Em um trecho de sua narrativa, João usa a palavra “nojo” para expressar o que sentia nos olhares de colegas e das/dos professoras/es, um sinônimo para o que Butler afirma ser “um *repúdio*<sup>73</sup> que produz um domínio de abjeção” (BUTLER, 2019, p. 23). Ele exemplifica essa sensação de repúdio com uma situação específica vivida com outro aluno no bebedouro:

Eu ouvia e percebia muita coisa na escola. Eu sentia olhares de nojo, colegas que se afastavam de mim, professores que falavam coisas que eu sabia que era pra mim. Uma vez, eu pedi à professora para beber água e um menino me olhou assim, de cima em baixo, e falou: “eu vou sair de perto, vai que é contagioso”. Eu fiquei em choque, fiquei meio sem reação. E quando eu voltei pra sala, fiquei com aquilo martelando na minha cabeça, mas não falei pra professora, porque eu já sabia a resposta: “você vai ligar pra isso? Não se importa com isso não”. Essas coisas me faziam muito mal, e eu tinha a sensação que eu tinha nascido errado. (João, 17 anos)

A percepção de João de que ele “tinha nascido errado” mostra como a abjeção, constituída na exterioridade, por colegas e professoras/es, é aceita por ele, e não só o

---

<sup>73</sup> Grifo meu.

submete, mas também o forma. Recorrendo a Foucault, o poder não só subordina o sujeito, mas também o constitui (FOUCAULT, 1995). Também Rita reflete sobre essa “dupla valência de subordinação e produção” (BUTLER, 2017, 10), na qual “o sujeito é constituído por meio da força de exclusão e abjeção que produzem um exterior constitutivo para ele um exterior abjeto que é, afinal, ‘interior’ ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional” (BUTLER, 2019, p. 22).

Até o porteiro da escola me olhava torto. Minha sensação era de que todo mundo me via como uma pessoa com uma doença contagiosa. No meu primeiro dia na escola que fiz o Ensino Médio, a coordenadora me chamou e me disse que era pra eu usar o banheiro da quadra, que ficava do outro lado do mundo. Por mais que eu briguei e consegui usar o banheiro feminino, não tem como escapar da tristeza de que as pessoas te desprezam. Eu luto para não deixar esse sentimento me contaminar, porque hoje eu sei que eu não sou errada, mas mesmo assim às vezes eu me pego pensando coisas ruins de mim mesma. É difícil explicar... (Rita, 19 anos)

Dessa forma, “a infelicidade da consciência que surge é sua própria autocensura, o efeito da transmutação do mestre em uma realidade psíquica” (BUTLER, 2017, p. 11). E é por isso que Rita, embora reconheça que não está “errada” em reivindicar o uso do banheiro feminino como uma menina trans, ainda se pega pensando “coisas ruins” de si mesma. A produção da abjeção é, portanto, uma interiorização de um regime de verdade<sup>74</sup> instituído pela norma. Na medida em que Aila, João e Rita experimentam a força da norma, que instituiu que suas vidas são abjetas, essa verdade tem um poder subjetivante.

Nesse sentido, também os relatos de Vanessa e Natan apontam como o regime de verdade produzido por meio dos mecanismos escolares é subjetivado pelas/os jovens produzindo abjeção. Nele, a feminilidade “verdadeira” não comporta uma aluna “vestida de homem”, e, por isso, ao pedir a professora que a escolha para um passeio no clube Vanessa escuta como resposta que não poderia estar lá, para que não fizesse a escola “passar vergonha”. Interiorizando o discurso da professora e os risos das/dos colegas, ela questiona suas escolhas e se sente uma figura ininteligível para o ambiente escolar: “um bicho de sete cabeças”. Em linguagem popular, Vanessa se percebe como um problema difícil de ser resolvido, na medida em que seu modo de ser era vergonhoso, e esse discurso lhe causava um efeito de verdade, pois “acreditava no que a escola falava”.

---

<sup>74</sup> Sobre os regimes de verdade, Foucault observa que a verdade é fabricada por “um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2017, p. 23). A norma, reproduzida pela escola nos relatos apresentados, produz um efeito de verdade de que as sexualidades dissidentes seriam abjetas, e essa “verdade” tem um efeito subjetivante que constitui os sujeitos. Para saber mais sobre a relação entre subjetividade e verdade no pensamento foucaultiano, ver: CANDIOTTO, 2006; CANDIOTTO, 2008; CORAZZA; TADEU, 2003; entre outros.

Eu senti nas escolas que eu estudei que sempre tinha os grupos dos escolhidos. Meu grupo nunca estava em nada. Eu sei que o que contava não era só a gente ser “diferente”, mas isso contava muito. Uma vez, eu pedi à professora pra me escolher para ir em um passeio e ela me respondeu assim: “Pra quê? Pra você fazer a escola passar vergonha? Pra você ir assim, vestida de homem? Você vai usar sunga no clube? Ou pra você ir pros cantos beijar as meninas e o povo do clube ir reclamar com a gente?”. Aí, depois da sala toda rir de mim, ela chamou atenção por causa da bagunça, mas a piada quem fez foi ela mesma.

Foi só uma das vezes que eu senti que eu era “um bicho de sete cabeças” pra escola. Por isso, até eu falar sobre isso abertamente na minha casa e minha família aceitar, (...) eu me sentia muito mal por ser desse jeito, porque eu acreditava no que a escola falava. (Vanessa, 17 anos)

Quando eu cheguei no Ensino Médio, fiquei sabendo que um ano antes de eu entrar teve uma proibição de casais gays e LGBTs em geral se beijar e se abraçar. (...) Essa regra no começo do ano foi falada na sala com as/os alunas/os e professores, e também colaram um papel na sala pra deixar bem enfatizado essa regra. Aí eu pensei: “eu mal cheguei na escola e eles já estão falando que eu sou um lixo, que o meu jeito é proibido”. (Natan, 17 anos)

A escola na qual Natan estudou no Ensino Médio proíbe as demonstrações de afeto entre casais não heterossexuais, marcando essa proibição com “um papel na sala para deixar bem enfatizado essa regra”. Assim, a instituição se mostrou convicta de seu papel normalizador, publicizando por escrito a abjeção por um grupo de estudantes, do qual Natan fazia parte, e, portanto, o fazendo se sentir “um lixo” em seus primeiros dias de aula. Se a escola opera de forma a reproduzir “enquadramentos” que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos” (BUTLER, 2015, p. 15), posicionando essas últimas como vidas abjetas, ela “institui a abjeção e a sustenta” (BUTLER, 2019, p. 198).

Se por um lado essas formas de enquadramento vão modular como uma vida é percebida e representada, por outro, “seria um equívoco entender a operação das normas de maneira determinista” (BUTLER, 2015, p. 16). Não é por acaso que a norma precisa ser repetida, pregada na parede e reiterada no cotidiano, pois existe a possibilidade de que ela seja ressignificada: “essa repetição – ou melhor, iterabilidade– torna-se assim o não-lugar da subversão, a possibilidade de recorporificar a norma subjetivadora capaz de redirecionar sua normatividade” (BUTLER, 2017, p. 107). Dessa forma, é precisamente a repetição que permite “efeitos que debilitam a força da normatização” (BUTLER, 2017, p. 100) e possibilita as “lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão” (FOUCAULT, 2013, p. 281).

Essa luta, contra a força das tentativas de normalização e “contra a submissão da subjetividade<sup>75</sup>” (FOUCAULT, 2013, p. 281), já foi tratada em diferentes momentos deste texto. E, assim, seguindo Foucault, separar as experiências de reprodução da norma das experiências de resistência “equivalaria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder” (FOUCAULT, 1988, 106). A experiência dissidente carrega consigo a resistência em seu cotidiano, e em diferentes momentos as narrativas expõem momentos de contracondutas. Porém, a próxima seção apresenta reflexões específicas sobre estratégias de denúncia da violência normativa, formas de negociações e invenções de modos de ser e estar no mundo narradas pelas/os participantes acerca de si mesmo e também da parte de professoras/es, colegas e outras/os agentes escolares que não pactuam com a cisheteronormatividade hegemônica.

## 5.2. FAZENDO UM OMELETE: OS LIMITES DA NORMALIZAÇÃO

“O Capitão Jonathan / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura, em certo dia, um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele / E esse segundo pelicano, / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos um omelete”.  
(Robert Desnos)

Conheci essa poesia de Robert Desnos<sup>76</sup> na primeira página do livro “A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino”, obra célebre de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Embora continue “sendo uma referência incontornável à pesquisa em sociologia da educação em razão das questões que discute e das categorias teórico-metodológicas que mobiliza para a reflexão crítica das políticas educacionais”

---

<sup>75</sup> Em “O Sujeito e o Poder”, Foucault afirma que as lutas contra o poder podem ser contra a dominação (em sua dominação ética, social, religiosa e a expropriação da produção dos trabalhadores) e as lutas contra “aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desde modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão)” (FOUCAULT, 2013, p. 281). Para ele, embora essas lutas possam estar juntas ou isoladas, “atualmente, a luta contra as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade – está se tornando cada vez mais importante, a despeito de as lutas contra as formas de dominação e exploração não terem desaparecido” (IBIDEM). É precisamente dessa resistência ao poder subjetivante da norma e como ela se manifestou nas narrações das/dos participantes que trato na seção seguinte.

<sup>76</sup> Poeta francês, foi um dos nomes mais atuantes do movimento surrealista. Membro da Resistência Francesa, foi preso pela Gestapo e morreu dias depois de ser libertado do campo de concentração de Auschwitz.

(VALE, 2022, p. 1), e ainda que a reprodutibilidade social da escola seja reconhecida, a obra é, assim como a sociologia de Bourdieu, frequentemente criticada pelo seu pessimismo, “já que seu espaço (da subjetividade) seria quase que completamente tomado pela reprodução das estruturas” (MIGUEL, 2015, p. 197). Recorrendo à poesia que abre o livro, Bourdieu privilegiaria a reprodutibilidade da cena que acontece a partir dos ovos, de onde “inevitavelmente” sairiam novos pelicanos, e daria pouco espaço para a possibilidade de se romper o ciclo e se fazer “um omelete”<sup>77</sup>.

Não pretendo entrar aqui no “embate entre estrutura e ação que historicamente marcou e ainda continua a influenciar as discussões dentro das ciências sociais” (LEME, 2000, p. 9). Trata-se de, por meio da imagem poética de Desnos, apresentar uma reflexão que me atravessou desde o início da pesquisa: como “honrar as narrativas” (CONNELLY; CLANDININ, 2011) das/dos participantes ao, por um lado, não dar ênfase à abjeção construída pela reiteração das normas, como um desdobramento do nascimento dos pelicanos em um ciclo de repetição; como, por outro lado, ao enfatizar a resistência de quem perturba as normas de gênero ao fazer uma omelete, construir imagens romantizadas acerca de quem são os dissidentes da norma de gênero e suas experiências de vida.

Os trabalhos que enfatizam a opressão sofrida pelos dissidentes são importantes para demarcar os mecanismos de produção e reprodução da norma, colaborando com a denúncia dessas violências com o intuito de denunciar as estruturas opressivas para que se motivem transformações sociais significativas e desejadas. Assim, o apontamento desses processos é necessário, mas basta? Se por um lado a dissidência sexual e de gênero é marcadamente representada pela reprodução social da opressão e da abjeção, e, nesse sentido, é importante retratá-la em outra dimensão; por outro, eu ponderava em que medida enfatizar a resistência e a invenção de novos modos de ser e de viver poderia de alguma forma minimizar os relatos de violência e a sensação de abjeção compartilhadas pelas/os participantes.

Aila, em um momento de sua narrativa, faz um questionamento que vai nessa direção. Ela se pergunta se os momentos em que ela cria fissuras na norma podem encobrir as dificuldades pelas quais ela passou:

Sabe que as vezes eu fico com medo de parecer que as coisas são mais fáceis do que são? Quando eu falo que a primeira vez que beijei uma menina foi na escola, que eu usava os nets da escola pra pesquisar essas coisas e tal, fico

---

<sup>77</sup> Para aprofundar acerca das limitações da teoria de Bourdieu, ver: NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001; entre outras.

pensando se não parece isso. Tipo esse povo de direita que fala que a violência contra os LGBTs não é tão grande assim, que todo mundo sofre preconceito, mas dá a volta por cima. Pra chegar nesse ponto, eu sofri, eu me cortei, foi muito difícil me permitir fazer essas coisas. Eu não queria terminar minha narrativa parecendo que agora eu evolui, que eu me aceito, que eu consigo ser feliz em muitos momentos da minha vida, apesar de tudo. Porque isso pode ser verdade, mas muitas vezes eu ainda sinto medo e muita gente ainda sofre e morre por isso. Não quero uma história com final feliz, porque ainda não é. (Aila, 19 anos)

Esse temor de romantizar a resistência, promovendo, ao olhar de certos grupos, um apagamento da opressão na qual ainda estão imersas as/os dissidentes foi se dissipando ao longo da pesquisa. Compreendemos que “um final feliz” ainda não chegou, pois sua juventude e a de outras/os ainda é ameaçada pela precariedade, mas retratá-la apenas nessa dimensão seria reduzir a sua vida e a de outras pessoas à experiência da abjeção.

Suas insurgências contra a normalização não causaram as grandes mudanças que ela gostaria, na medida em que “muita gente ainda sofre e morre por isso”, mas é preciso compreender que essas “formas de luta de pessoas comuns, que não obedecem a verdade instituída, não são garantia de sucesso, (...) nem torna certa a realização de um outro amanhã possível (...), porém, sua força impede que sejam caladas, independente de uma boa conclusão” (SAMPAIO, 2007, p. 22).

Em um momento posterior, Aila expressa como percebeu a importância de relatar como ela foi capaz de se posicionar e operar em uma chave diferente da que a escola operava:

Se eu não tivesse visto esse povo na internet, como eu ia saber dessas coisas? Se eles tivessem contando só como sofreram, porque eles também contam isso, seria pior. Aquele dia eu falei que tinha medo de falar muito de como hoje estou vivendo a minha vida mais tranquila, mas vai aparecer as duas coisas, né? Eu até pensei, no banheiro da escola eu fazia as duas coisas, eu sofria e também era feliz.

No início de sua narrativa, Aila contou quando beijou uma menina pela primeira vez no banheiro da escola, cena que se repetiria algumas vezes, por isso, ela faz essa analogia entre a abjeção e a resistência: ambas vivenciadas no mesmo lugar, onde ela “sofria e também era feliz”. Pensar nos dois processos é importante, tanto refletir acerca da construção do campo da abjeção quanto “demonstrar práticas emancipatórias presentes nos próprios grupos, alçando-os à *locus* de representatividade política” (SILVA; HELMOLD, 2019, p. 1). Nesse sentido, os momentos das narrativas que retratam as/os jovens resistindo às investidas da normalização são importantes para apontar que é

possível perturbar a norma e construir outras subjetividades, que é possível a invenção de modos outros de existência e que, embora exista opressão, existe alegria, existe satisfação, existe negociação, existe insurreição, existe tensão, existe tesão. Existe resistência. É a resistência que faz com que o poder da norma seja “uma relação de forças e não um estado puro de dominação” (SAMPAIO, 2007, p. 10).

Nos momentos de reunião do grupo, quando todas/os desciam do segundo andar, onde ficavam as salas de aula, e adentravam o corredor que dá acesso à sala da direção, o incômodo que causavam era visível e, por vezes, verbalizado. Seus corpos reunidos, perturbando a norma ao se moverem juntos nos corredores, representavam “uma forma corporizada de colocar em questão as dimensões incipientes e poderosas das noções reinantes” (BUTLER, 2018, p. 15). Sua caminhada em grupo incomodava exatamente por ser uma representação corporificada da resistência, uma espécie de materialidade discursiva da desobediência à normalização do ambiente escolar.

É importante ressaltar que escola é um ambiente múltiplo que abriga as mais diversas formas de percepção de mundo e abordagens da diferença. Para as/os participantes, ainda que ela tenha sido um lugar que apresentou, de forma hegemônica, uma bricolagem de representações heteronormativas, a escola muitas vezes foi também espaço de apoio ao reconhecimento da diferença. Se por um lado seus corpos reunidos incomodavam, por outro, era um momento que foi significado por eles como “uma sensação de força, de sentir que a gente era valorizado, que a gente era importante” (Natan, 17 anos). A marcha em grupo até o lugar do encontro era, ao mesmo tempo, um momento de perceber os olhares de reprovação e, também, de resistir a essa interpelação:

Sabe que eu pensava o que eu iria vestir quando eu sabia que teria encontro? Eu arrumava mais e ficava mais diferente. Porque descer esse povo estranho junto sempre chamava atenção, e eu queria ficar bem no desfile. O povo ia olhar mesmo, então eu colocava unha nesse dia. daquelas bem gatonas! Quer ficar olhando pra nós com cara de “ai que povo esquisito”? Então toma! Um dia contei pra um dos meninos que era do grupo que eu fazia isso e ele gostou da ideia e começou a fazer também. Teve um encontro que nós dois colocamos brinco, eu peguei da minha mãe e ele pegou de alguém da casa dele. E a gente foi, linda. Quem falou que isso era esquisito, que não podia? Eu achava bonito, mas não tinha coragem de usar muito. Ali foi uma oportunidade. Foi uma época que eu estava começando a entender isso, que eu não precisava comprar as ideias da maioria. (João, 16 anos)

“Colocar unha” foi uma estratégia, um caminho criado por João para ressignificar os olhares de reprovação que o grupo recebia ao caminhar junto para as rodas de conversa. Diante da percepção de que todas/os juntas/os eram julgadas/os como um “povo esquisito”, ele assume esse juízo normalizador para ressignificá-lo. É como se ele

respondesse: “se ser esquisito é negativo, em oposição ao que a norma fabricou como positivo, eu inverte esse julgamento”. Assim como João, o colega, que também participava do grupo, ao colocar um brinco, aderiu à estratégia a qual Butler nomeia como uma “reterritorialização subversiva” (BUTLER, 2017, p. 107). Dessa forma, “a lei se volta contra si mesma e produz versões de si mesma que se opõem aos propósitos que a colocam em ação e os proliferam” (BUTLER, 2017, p. 107). Se os olhares normalizadores poderiam colocar João em um lugar de abjeção, ele reterritorializa esse lugar e o percebe como um “desfile”, no qual ele queria “ficar bem”, e, para isso, coloca unhas, algo esteticamente contrário ao que se esperava de um aluno, para reafirmar e legitimar suas escolhas.

João afirma que nesse momento ele estava começando a entender que “não precisava comprar as ideias da maioria”, exemplificando que suas escolhas estéticas, as unhas postiças e o brinco, não estavam dentro do esperado nas normas de gênero da escola, porém, ele se questiona: “quem falou que era esquisito, que não podia?”. Nessa mesma direção, Aila relata que depois de sua experiência no Ensino Fundamental II, quando era mais reativa ao que pensavam dela, no Ensino Médio, já questionando o porquê de certas posições da escola, ela se sentiu mais propositiva:

Naquela época, eu nunca tive uma aula sobre sexualidade. Quer dizer, era aquela coisa, sobre óvulo e espermatozoide. Minha lembrança diferente foi uma palestra que teve sobre doenças, sobre a necessidade de usar camisinha, principalmente para não pegar AIDS e não engravidar. Então era isso: pra não engravidar e para evitar doenças, colocando camisinha antes de penetrar na vagina. Eu pensei: e se eu transar com menina, como eu vou fazer pra não pegar doença? Mas eu falei alguma coisa? Não falei nada não. Porque por mais que eu já fosse rebeldizinha, isso era demais. Só fiquei puta da escola mais uma vez só pensar em quem era hétero. Já no Ensino Médio, eu já estava mais tranquila do que iam pensar de mim e quando fiquei sabendo que ia ter um negócio sobre sexualidade, fui na coordenação antes de acontecer e já falei: vai ter coisas pras meninas bi, pras meninas lésbicas? A gente também faz sexo, viu? Precisa falar desse assunto pra nós. Deu certo? Mais ou menos. As meninas do PSF eram muito tímidas, levaram uma camisinha feminina e falaram bem rápido que era também para meninas que faziam sexo entre elas. Mas eu fiquei feliz comigo, porque foi um começo.

As reflexões de João e Aila vão de encontro à ideia de que a “homossexualidade seria, em nosso tempo, uma dessas relações que escaparia ao poder subjetivante e acarretaria um enriquecimento do tecido relacional, isto é, através de problematizações que indicariam novos modos de vida” (CARDOSO JR; NALDINO, 2009, p. 45). Quando João afirma que usou as unhas e os brincos porque achava bonito, independentemente do que a escola esperava que ele usasse, ou quando Aila se dirige à coordenação para sugerir

que a sexualidade entre meninas deve ser pautada na palestra, fica claro que a dissidência não resiste somente como reatividade à norma, mas também enquanto invenção.

Seja na dimensão estética, como João, ou na dimensão política, como Aila, essas microrresistências perturbam a norma, alargando o “escopo normativo, permitindo que expressões outrora desviantes sejam percebidas como vidas possíveis” (DEMETRI; TONELI, 2017, p. 321). Essas possibilidades de subjetivação para além do poder normalizador, que impunha uma “estética masculina” a João com a qual ele não pactuava, e um apagamento da sexualidade lésbica, a que Aila reivindica, contribuem “para o processo criativo das lutas de resistências, que constituem uma nova economia das relações de poder” (CASTELO BRANCO, 2001, p. 243).

Essa capacidade de “ação que permite às pessoas retirarem de situações muito ruins os recursos para intervir e modificar os termos da realidade” (BUTLER, 2017, p. 3) é nomeada por Butler como “agência”. A agência é um conceito importante para Butler para compreender os processos de resistência que, para ela, acontecem durante a reiteração da norma, que, embora constitua o sujeito, “não o determina totalmente e essa incompletude possibilita o processo de ruptura e a inscrição de novos significados” (FURLIN, 2014, p. 397). Butler retoma e aprofunda a compreensão dos processos de resistência iniciados por Foucault em seus últimos trabalhos<sup>78</sup>, nos quais ele analisa os processos de subjetivação não mais apenas sob práticas coercitivas, mas também como práticas de liberdade. Ao analisar a resistência em Butler e Foucault, Duarte e César (2019) assinalam que ambos compreendem a resistência

enquanto trabalho refletido da liberdade sobre si mesmo e sobre os outros, visando diagnosticar os múltiplos efeitos das relações de poder entre os sujeitos,

---

<sup>78</sup> Por muitos anos, Foucault analisou a constituição do sujeito a partir das práticas coercitivas, ou seja, o sujeito se constituiria através de “métodos que permitem o controle minucioso do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1975, p. 118). Embora em *Vigiar e Punir* (1975) e no primeiro volume de *História da Sexualidade, A vontade de saber* (1976) a ideia de resistência ao poder já seja presente, “uma leitura mais atenta dessas obras maiores mostra que o autor não concebeu excessiva importância teórica a noção de resistência (...). Não casualmente, (...) Foucault foi muitas vezes criticado como um teórico dos poderes contra os quais não haveria como resistir” (DUARTE; CÉSAR, 2019, p. 36). A ampliação desse enfoque se dá a partir de seu curso “Em defesa da sociedade” (1976), quando inicia um deslocamento dessa perspectiva, e, posteriormente, a partir do conceito de “governabilidade”. “É precisamente quando o conceito de governo como uma nova grade de análise para as relações de poder é elaborado em “Segurança, território e população” (1978) que Foucault menciona, pela primeira vez, a subjetividade, não apenas como submetimento, mas também como um modo de contraconduta ao poder pastoral, cuja ação paradoxalmente possibilitava um apetite de resistência, uma busca de ‘como se tornar sujeito sem ser sujeitado’ (Foucault, 1978/2008, p. 320)” (NETO, 2017, p. 11). A subjetivação passa então a ser pensada também na perspectiva da liberdade, de uma relação consigo mesmo como uma atitude crítica, embora “não se trata de pensar práticas de liberdade na ausência ou recusa de normas, mas no uso autônomo das mesmas” (IBDEM, p. 14).

então, ela exigirá dos resistentes a capacidade de se descentrar, de se transformar, de não permanecer sempre os mesmos. (DUARTE; CÉSAR, 2019, p. 36)

Essa compreensão da potência do sujeito de ressignificar a norma torna possível a agência, ainda que, para Butler, essa possibilidade esteja condicionada às limitações dos processos de sujeição, ou seja, a agência não “transcende o poder por completo, já que uma ação se coloca dentro da perspectiva desse poder para gerar novas formas produtivas” (FURLIN, 2014, p. 398). Esse entendimento é importante para não responsabilizar o sujeito por sua condição precarizada, como se somente pelo voluntarismo individual fosse possível eliminar ou subverter a norma estabelecida pela estrutura social. Soley-Beltran (2009) afirma que o conceito de agência de Butler buscar ultrapassar o binarismo construído/livre e determinado/fixo ao compreender a ambivalência da constituição do sujeito, que é produzido na subordinação, e, portanto, limitado pelo poder normativo, mas, ao mesmo tempo, pode encontrar possibilidades de agência dentro da reiteração da norma.

É nesse espaço de renegociação da internalização da norma que a juventude queer, ao narrar suas trajetórias, percebe que, embora tenha internalizado e sofrido as consequências da normalização, também exerceu a agência, resistindo à reiteração ao produzir novos efeitos e novos significados. A criatividade das estratégias de luta mostra que “do mesmo modo como o poder se exerce de maneira móvel e tática, também as resistências se deslocam e se transformam conforme as circunstâncias” (DUARTE; CÉSAR, 2019, p. 38).

Narrando um episódio no qual a escola que estudava no Ensino Médio chamou sua mãe para “denunciá-lo”, Lorenzo explica que, conforme as medidas eram tomadas para cercear seu desejo, ele usava diferentes artifícios para resistir às investidas normativas:

Eu estava ficando com um menino e a pedagoga da escola me chamou umas duas vezes me ameaçando de chamar a minha mãe caso eu não parasse. Minha mãe já sabia, mas eu não falei isso pra ela, porque a intenção era que ela chamasse pensando que poderia me prejudicar. Ela chamou. Minha mãe não milita, né? Mas já sabia, e ela viu que não me prejudicou. Daí ela e a diretora decidiram me mudar de turno e me passaram para o turno da noite. Eu tentei de todo jeito voltar e não consegui. Mas continuei ficando e fiz questão de ir lá de manhã falar pessoalmente pra ela que a gente continuava sim. Depois disso tiveram outras situações e foram assim: a escola tentava por um lado, eu ia lá e fazia uma curva. Até na Secretaria de Educação eu fui pra reclamar. (Lorenzo, 17 anos)

Para Butler, “o grande motor da agência é o desejo. Ele é a força inovadora e impulsora da mudança” (FURLIN, 2013, p. 398). Mas, para a autora, Butler compreende o desejo em sua dimensão inconsciente e, portanto, parte dos nossos desejos dependeriam “de uma base normativa que nos é prévia como sujeitos e que funciona ao mesmo tempo como condição de possibilidade” (IBDEM). Dessa forma, os desejos de Lorenzo, tanto o de continuar “ficando” com o colega quanto o desejo de resistir aos cerceamentos da escola e anunciar o seu poder de ação perante as tentativas de normalização, estavam dentro das suas “condições de possibilidade”. Cada um resiste ativamente como pode e passivamente na medida em que compreende que seus modos de ação dependem das relações de poder nas quais estão inseridas. O protesto aberto de Lorenzo só foi possível porque sua mãe já estava ciente de sua dissidência, condição que possibilitou que ele resistisse ativamente em todas as outras situações em que se sentiu cerceado pela escola.

Diferentemente de Lorenzo, Natan relata que sua família ainda não sabe sobre sua sexualidade e que, por isso, embora gostaria de “militar em público, quando alguém destila homofobia e fala coisas que mereciam resposta”, sua resistência à normalização tem acontecido pela internet:

Queria poder militar em público, quando alguém destila homofobia e fala coisas que mereciam resposta. Mas como ainda dependo da minha vó e do meu tio, faço isso na internet. Depois que minha mãe morreu, eu senti muito mais como é depender de alguém pra viver e não sei qual seria a reação deles se eu fizesse isso abertamente. Na internet eu não coloco meu nome e posso entrar no debate sem medo. Também tem outras formas de ajudar além de argumentar, por exemplo, se vejo uma notícia que fala algo interessante desse assunto, mesmo que seja alguma coisa que eu acho que já sei e não entraria, eu entro mesmo assim, porque quanto mais gente entrar, mostra que o assunto é importante. Se der, eu comento também, curto, porque na internet tudo são números, e assim eles ficam sabendo que tem que fazer mais reportagem sobre isso, que tem que valorizar. Funciona? Não sei, mas me sinto bem de estar tentando. (Natan, 16 anos)

Diante da impossibilidade de protestar abertamente, Natan compreende que “existem outras formas de ajudar” e direciona seu desejo de participar para a internet, onde percebe a oportunidade de alimentar os números captados pelos algoritmos por meio do engajamento. Ele se questiona se “funciona”, mas conclui afirmando que a resistência que lhe é possível o faz sentir-se bem e, nesse sentido, “mais do que a efetividade do êxito, a tônica recai na ação efetiva” (SAMPAIO, 2007, p. 19). Ainda que sua ação não “funcione”, como ele questiona, ela causa um efeito na dimensão subjetiva. Se Natan não pode resistir abertamente como gostaria, e nem todas/os poderão fazê-lo, tampouco a resistência aberta de Lorenzo tem garantia de efetividade, “trata-se de recusar tanto a

exigência da revolta como salvadora da humanidade como mais ainda recusar sua inutilidade” (IBIDEM, p. 22).

Embora devamos ter cuidado ao evocar a etimologia como o significado “puro” ou “verdadeiro”, porque a linguagem é viva e se ressignifica, a palavra resistência é um substantivo derivado do verbo *resistere*, que deriva de “*stare*”, que significa manter-se em pé, contrariar a gravidade – ou seja, está na base da nossa própria história, enquanto humanos” (GODINHO, 2017, p. 1). O prefixo *re* sugere uma duplicação, uma dobra: “a resistência é a dobra da existência. E assim não precisamos mais de inimigos, ou de opositores: não somos reféns da ocupação” (ROQUE, 2002, p. 26).

Nesse sentido, a resistência, para além das transformações sociais, necessárias e urgentes, está também ligada a se manter vivo, “ela só existe dobrando-se na única condição para que existir não seja apenas o lado sombrio do ser” (IBIDEM). A juventude quer encontrar na resistência não só um caminho para construir novos devires, mas também para “ficar em pé”, para ao dizer não para as tentativas de enquadramento normativo, dizer sim para si mesmos, ainda que as ações não se traduzam de forma imediata em mudanças. A resistência “sustenta-se e reivindica a liberdade para seu exercício e recriação ainda que apareça, na forma simplória, de uma recusa” (SAMPAIO, 2017, p. 17).

Pensando nisso, o recurso pedagógico dessa dissertação, requisito necessário para a conclusão do Mestrado Profissional, deveria contemplar ambas as situações narradas pelas/os jovens: a abjeção e a resistência. Um recurso que pudesse, ainda que de forma sintética, reproduzir a minha experiência ao ouvir as narrativas, que me emocionaram tanto pela sensibilização que as narrações das situações de abjeção provocaram, quanto pela sensação de potência que as narrativas de resistência me evocaram, era o que eu gostaria de realizar. Dessa forma, trechos da transcrição das narrativas orais das/os participantes foram gravados por atrizes e atores de uma companhia de teatro itabirana. A gravação desses trechos se transformou em um podcast: “Nós: desatando e transformando a escola.”<sup>79</sup>

Como recurso pedagógico, o *podcast* aposta na “sensibilização como estratégia de formação” (MISKLOCI, 2015, p. 60). Disponível no *Spotify*, facilita o acesso de professoras/es, coordenadoras/es, gestoras/es como material para uso pedagógico, para momentos formativos, para inspirar a criação de novos *podcasts* que possam contribuir

---

<sup>79</sup> <https://open.spotify.com/show/3D3n9QIvOb22hNNJFCraxq>

para amplificar mais vozes de jovens dissidentes. Ouvi-los, é um passo importante para a construção de escola tenha como horizonte uma educação que valorize as diferenças, que não garanta apenas o acesso, mas a permanência e a garantia de respeito para todas/os.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando a última seção desta dissertação, sento-me para iniciar as considerações finais e me passa um filme pela cabeça. Meus primeiros encontros com Rita e o despertar do meu interesse pela temática de gênero e sexualidade diante das demandas que me chegavam como diretora da escola. A imagem do grupo de alunas e alunos descendo as escadas ou caminhando pelo corredor para as nossas rodas de conversa. Minhas primeiras aulas como aluna ouvinte e meu espanto inicial com a complexidade dos primeiros textos. A euforia pela qual fui tomada quando soube da minha aprovação no mestrado. A decepção da suspensão das aulas durante o período pandêmico. A reescrita do projeto e a decisão de trabalhar com o antigo grupo das rodas de conversa. Minha ansiedade em reencontrar essas/es alunos/as e como construir um ambiente de confiança entre nós. Os risos e lágrimas que as memórias desencadearam e a percepção de que o processo de biografização estava acontecendo. As dificuldades da escrita e das escolhas necessárias para o desenvolvimento do texto. As reflexões sobre mim mesma enquanto profissional da educação e o quanto as/os estudantes desidentificados com a cisheteronormatividade, que embora resistam e inventem novas formas de estar no mundo, ainda são constrangidos a corresponder às expectativas generificadas que imperam de forma hegemônica dentro e fora dos portões da escola.

Trilhando por esse caminho, pretendi nesta dissertação, com base em uma abordagem narrativa autobiográfica, contribuir com os estudos de educação, gênero e sexualidade na perspectiva de jovens queers. No momento da pesquisa, com exceção de uma participante que paralisou seus estudos após terminar o 2º ano, todas/os elas/es se formaram ou estavam se formando no 3º ano do ensino médio. Dessa forma, cada participante empreendeu um esforço de investigação sobre si mesmo durante seu percurso escolar, compondo sentidos para sua experiência como aluna/o dissidente da norma. A pesquisa se propôs a analisar os elementos que incidiram nos processos de subjetivação das experiências das/dos participantes durante suas trajetórias escolares e como esses elementos operaram para a constituição da ideia de abjeção e na construção de focos de resistência.

Durante o processo narrativo, três elementos presentes na construção das subjetividades emergiram com maior frequência e aprofundamento nos relatos das/dos jovens: o espaço-território, ou seja, as especificidades da experiência da dissidência de gênero e sexualidade em um contexto interiorano e imerso na cultura mineradora; o

ciberespaço, percebido por elas/es como um espaço de informação, de socialização e de vivências não possíveis no espaço-território, e, sobretudo, um lugar de resistências; o espaço escolar, hegemonicamente como ambiente de reiteração da norma, mas que permite brechas para a produção de subjetividades outras.

O espaço-território foi percebido como um ambiente majoritariamente opressor para a juventude queer. A dificuldade de transpor as restrições às vivências dissidentes no contexto interiorano é percebida como mais intensa que nas cidades maiores. A cidade pequena, onde “todo mundo conhece todo mundo”, aparece como um limitador de experiências, como a demonstração de afetividade em público. Essa restrição afeta não só o desejo delas/deles de expressarem seus afetos, mas também reflete na diminuição da reflexão coletiva que a visibilidade possibilita. A falta de espaços destinados ao público LGBTQIPA+, tanto na dimensão do lazer como na dimensão política, já que a cidade possui apenas um bar abertamente voltado para esse público e uma associação ainda bastante incipiente, também é percebida em contraposição à oferta desses espaços nas cidades maiores.

A cidade de Itabira, como polo minerador, parece estar marcada por uma complexidade adicional à nossa cultura nacional sexista. Embora não encontrei pesquisas que relacionassem o ser LGBTQIAP+ a vivências nas comunidades de atividade mineradora, sabemos que onde o feminino é desvalorizado e percebido como inferior ao masculino, essa comunidade possivelmente sofre preconceito e opressão, produzindo formas específicas de assimetrias de gênero e sexualidades. Esses esquemas regulatórios que parecem funcionar com mais efetividade no contexto interiorano fabricam sensações de inadequação que produzem abjeção.

Ainda assim, essa juventude consegue perceber pontos de resistência mesmo diante da pressão social do espaço-território. A amizade dentro dos círculos de confiança foi um elemento importante para que as vivências limitadas pelo contexto interiorano pudessem ser experienciadas em pequenos encontros nos quais podiam ter o controle da privacidade e a socialização que não encontraram no espaço público. Algumas/uns puderam também vivenciar as Paradas LGBTQIAP+, em Itabira e em Belo Horizonte, onde desfrutaram da sensação de coletividade que ainda não haviam experimentado pela falta de espaços destinados a esse público.

O ciberespaço foi um elemento percebido pelas/os participantes como importante ferramenta de resistência. Nenhuma/um delas/es se compreende como nativo digital e, por isso, narram que ao iniciarem seu contato com as TICs – a maioria delas/es reconhece

a escola como o lugar que primeiro lhes proporcionou esse contato –, o ciberespaço foi percebido como algo que poderia contribuir positivamente para suas vivências de gênero e sexualidade.

Essa juventude queer imersa em um contexto interiorano que restringe suas vivências parece ter encontrado no ciberespaço um lugar para se informar, socializar e expressar mais livremente sua resistência à cisheteronormatividade. Se na cidade resistir às investidas de normalização é algo possível sob certas condições, na internet, o anonimato permite a oposição aberta, a resposta franca e indignação sem restrições.

O ciberespaço também foi um lugar de encontros, de conhecer outras/os jovens de outros lugares para trocar experiências, para aprender com as vivências umas/uns das/dos outras/os, para divertirem-se e apoiarem-se. Os relatos apontaram o ciberespaço como o ambiente onde encontraram pessoas que relatavam vivências parecidas, o que na época em que acessaram a internet ainda não era um assunto que se sentiam confortáveis ou seguros para tratar presencialmente. Algumas/uns narraram que o ciberespaço foi o lugar onde a afetividade por alguém pôde ser expressa pela primeira vez sem o temor que sentiam de revelar sua sexualidade em uma cidade pequena, onde essa informação pudesse chegar facilmente à suas famílias.

Analisando o conjunto das narrações, é possível identificar vivências negativas nas relações que as/os jovens dissidentes estabelecem no ciberespaço, porém, são falas curtas e localizadas, acompanhadas de observações que sublinham o lado positivo do uso das TICs e deixam evidente que, para as/os participantes, o ciberespaço foi essencialmente um lugar de resistência. Os relatos apresentam não só estratégias de resistências no ciberespaço, mas também como um auxiliar para resistir dentro da escola. O conhecimento adquirido na internet adentra a sala de aula, provocando deslocamentos nas relações de saber-poder na medida em que as/os alunos levavam para sala de aula conhecimentos acerca de gênero e sexualidade que deslocavam as posições aluno-professor.

O espaço escolar, revisto na perspectiva de jovens que dele já estão afastados, portanto com um olhar retrospectivo, foi percebido como um ambiente essencialmente normalizador. Ao visitar a escola, a juventude queer reconhece nela um lugar que opera por meio de mecanismos, ora sutis, ora manifestos, com lógicas de hierarquização, homogeneização e prescrição cisheteronormativas.

Os rituais de normalização de todas as escolas pelas quais esses jovens passaram em suas respectivas trajetórias guardam similaridades e, ainda que não sejam idênticos na

forma, parecem se orientar pelos mesmos objetivos. A vigilância dos corpos para que eles se conformem aos paradigmas de masculinidade e feminilidade esperadas, o investimento normativo reiterado por meio de práticas e discursos cotidianos e a gestão das fronteiras da normalidade ainda fizeram parte da rotina nas trajetórias escolares de cada uma/um das/dos participantes.

Tudo isso não é novidade para nós, profissionais da educação pública brasileira. Como aponte durante o texto, em minhas experiências profissionais, jamais estive ou conheci alguém que esteve em uma escola pública majoritariamente acolhedora das diferenças. O que as narrções desses jovens nos mostram é que a escola está na lembrança de cada uma/um delas/es como um ambiente hegemonicamente opressor para quem não corresponde aos modelos hegemônicos de gênero e sexualidade e como as marcas dessa opressão produziram sofrimento e abjeção.

Os relatos que emergiram neste momento da narração de cada participante me sensibilizaram muito e me fizeram perceber como eu, enquanto diretora da escola no momento em que as/os conheci, ainda que tenha proposto os encontros com o grupo, poderia ter atuado de maneira mais consistente para promover mudanças tão urgentes. Também me tocou a minha falta de percepção para certas situações, tanto as que aconteceram na escola em que partilhamos experiência quanto as que ocorreram em outras escolas, mas similares a vivências que já tive em minha trajetória profissional. Nesse sentido, iniciei esta pesquisa certa de que eu era sensível à abjeção provocada pela escola e, depois de ouvir essas/es jovens, a finalizo convicta de que ainda há muito a compreender.

Mas se por um lado essas lembranças ainda povoam o imaginário das/dos participantes, por outro, sua criatividade e capacidade de invenção criaram memórias positivas de sua resistência à pressão pela manutenção da ordem heterossexual. Diante das tentativas de enquadramento escolar, elas/eles relatam suas tentativas, cada uma/um à sua maneira e dentro de suas possibilidades, de lutar contra a força da norma que institui que suas vidas são abjetas e contra o poder subjetivante desse efeito de verdade.

Se historicamente a escola possui uma vocação homoneizadora, sobretudo em termos de gênero e sexualidade, essas/es jovens, munidos de informação que encontraram no ciberespaço e nutridos pelo sentimento de coletividade do mundo virtual ou de seus pequenos grupos, resistiram nas brechas e provocaram deslocamentos na escola, assim como continuam provocando no contexto interiorano em que vivem. Se as marcas da escola são permanentes e aparecem em suas narrações de forma comovente, elas/es

ressignificam as cicatrizes e buscam recriar-se e reinventar-se, recusando os modelos impostos, transformando relações e problematizando as práticas pelas quais foram constituídas/os.

Tanto na produção da abjeção, quanto nas formas de resistência, ainda há muito a se investigar, sobretudo estudos que se proponham a investigar os aspectos interseccionais que envolvem raça e classe. Como a produção da abjeção opera de maneira diferente nos jovens marcados racialmente? De que forma a classe social modifica as relações de poder entre alunas/os e professores influenciando as questões relativas à vigilância de gênero e sexualidade? Como as possibilidades de resistências são atravessadas pelos marcadores de raça e classe? Essas e outras perguntas não puderam ser feitas no limite deste trabalho.

Também é necessário aprofundar em outros elementos que constituem a subjetividade da juventude queer, como por exemplo, a relação família e escola que não emergiu durante esta pesquisa. Quais as implicações do entendimento familiar acerca de gênero e sexualidade para escola, e, conseqüentemente para as/as alunas/os? Como a própria família é um elemento que constitui a subjetividade fomentando ou cerceando os movimentos de resistência frente às práticas escolares normalizadoras? Ainda que alguma relação entre a família e a escola e seus efeitos para esses jovens tenha sido relatada, não foi um elemento que emergiu das narrativas consistentemente, e, portanto, não foi objeto de análise.

Esses e outros caminhos possíveis de aprofundamento ou continuidade de análise mostram o caráter provisório e inconcluso, sempre aberto a revisão, da pesquisa científica. O tempo determinado, o recorte temático, a delimitação do objetivo e as escolhas necessárias para a escrita de uma dissertação, tornam as considerações finais algo como “terminando no meio do caminho”. Neste sentido, espero que até onde fui neste percurso possa ter contribuído para as reflexões urgentes que a escola precisa se debruçar. Também espero que esta dissertação se some a outras pesquisas<sup>80</sup> que vem se debruçando sobre as/os alunos dissidentes com diferentes faixas etárias e em diferentes recortes e sobre as/os professoras/es e suas relações com gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas. E por fim, espero ter honrado as narrativas destas/es jovens que comigo

---

<sup>80</sup> Para outras abordagens dentro da temática educação, gênero e sexualidade em estudos recentes indico dissertações de colegas de pesquisa, que, além de contribuir com o meu processo, desenvolveram trabalhos consistentes: (SILVA, 2018), (LANÇA, 2021), (SANTOS, 2020), (SORES, 2020).

partilharam e construíram sentido para suas experiências, mostrando que apesar de todas as limitações, há sempre espaço para a invenção de outras existências.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina. “A diferença e a diversidade na educação”, *Revista Contemporânea*, n. 2, p. 85-97, jul.-dez. 2011.

AGUIÃO, Sílvia. Sexualidade, Gênero e Internet: aspectos do uso das TIC na constituição de redes de sociabilidade e produção de si entre jovens. In: CASTELLO, Graziela, *et al. Dinâmicas de Gênero no uso das tecnologias digitais: um estudo com crianças e adolescentes na cidade de São Paulo*. São Paulo: Cebrap, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/dinamicas-de-genero-no-uso-das-tecnologias-digitais-um-estudo-com-criancas-e-adolescentes-na-cidade-de-sao-paulo/>. Acesso em: 08 jan. 2022.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado: Nota sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ALVES, Marco Antônio Souza. A cibercultura e as transformações em nossas maneiras de ser, pensar e agir. In: LIMA, Nádia, *et al. Juventude e Cultura Digital: Diálogos Interdisciplinares*. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

ARAÚJO, Fernanda Santos; VASCONCELOS, Bruna Mendes de. “Vivenciando o ser mulher em uma mina de carvão”, *Revista Estudos Feministas* [online], v. 26, n. 1, 2018, e44967. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144967>. Acesso em: 08 jul. 2021.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. Parábola Editorial, 2007.

BASTOS, Vinícius Colussi; TAKARA, Samilo. “Tem lugar para as bichas? – Discurso acerca das sexualidades dissidentes e práticas heterotópicas”, *Revista Debates Insubmissos*, v. 03, n. 11, p.96-124, maio./ago. 2020.

BAUDRILLARD, Jean. *Senhas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2001.

BENETTI, Fernando José. *A bicha louca está fervendo: uma reflexão sobre a emergência da Teoria Queer no Brasil (1980-2013)*. Florianópolis: UDESC, 2013. Monografia de Conclusão do Curso de História. Disponível online em: [www.pergamum.udesc.br/dadosbu/000019/000019b1.pdf](http://www.pergamum.udesc.br/dadosbu/000019/000019b1.pdf).

BORGES, José. Sobre línguas, mundos, gêneros etc. In: BRUNELLI, A. F.; MUSSALIM, F.; FONSECA-SILVA, M. C. (eds.). *Língua, texto, sujeito e (inter)discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 129-140.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Tradução: Guilherme João de Teixeira Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRETON, H. “Pesquisa narrativa: entre descrição da experiência vivida e configuração biográfica”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1138–1158, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7185>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRITO, Marianna Fernandes S. de. *Mulheres e Mineração no Brasil*. Rio de Janeiro, 2016.

BUTLER, Judith. “Regulações de gênero”, *Cadernos Pagu* (42), p. 249-274, jan.-jun. 2014.

\_\_\_\_\_. *Discurso de ódio: Uma política do performativo*. São Paulo: UNESO, 2021.

\_\_\_\_\_. *A vida psíquica do poder: Teorias da sujeição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

\_\_\_\_\_. *Corpos em Aliança e a Política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

\_\_\_\_\_. *Corpos que importam: os limites discursivos do sexo*. São Paulo: N-1, 2019.

\_\_\_\_\_. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. Não podemos esperar que só assembleias e protestos produzam mudanças. (Entrevista concedida a Rogério Bettoni e Mariana Lage). *Revista Cult*, São Paulo, v. 228, Out de 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/judith-butler-nao-podemos-esperar-que-so-assembleias-e-protestos-produzam-mudanca/> Acesso em 17 de fevereiro de 2023.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. “Caro colega: exclusão linguística e invisibilidade”, *Discurso & Sociedad*, v. 1, n. 2, p. 230-246, 2007.

CANDIOTTO, César. “Foucault: uma crítica da verdade”, *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

CANDIOTTO, César. “Subjetividade e verdade no último Foucault”, *Revista Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia* v.31, nº 1, , p. 87-103, 2008. DOI: 10.1590/S0101-31732008000100005. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/970>. Acesso em: 3 mar. 2023.

CARDOSO JR., H. R.; NALDINHO, T. C.. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. Fractal, Rev. Psicol., 2009 21(1), p. 43–56, jan. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/fracTal/a/TH8vqFDqkxKC7D8NBFL5Kg/?lang=pt#ModalHow\\_cite](https://www.scielo.br/j/fracTal/a/TH8vqFDqkxKC7D8NBFL5Kg/?lang=pt#ModalHow_cite). Acesso em: 03 mar. 2023

CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet está fazendo em nossos cérebros*. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELO BRANCO, G.. As resistências ao poder em Michel Foucault. **Trans/Form/Ação**, v. 24, n. Trans/Form/Ação, 2001 24(1), 2001.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. de M. “As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área”, *Revista Brasileira de Educação* (17), maio 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qOmH5t7HNQR6Mp9dm3YkfwQ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CHIAPPERINI, Chiara (org.). *Walter Kohan – Infanzia e filosofia*. Milano: Morlacchi Editore, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Inclusive communication in the GSC*. União Europeia: Publications Office, 2021. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/documents-publications/publications/inclusive-comm-gsc/>. Acesso em: 01 jan. 2023.

COUTO, Edvaldo Souza. “O zumbido do híbrido. A filosofia ciborgue do corpo”, *Revista Margem*, São Paulo, n. 13, p. 85-99, jun. 2001.

DELEUZE, Gilles. *Conversações 1972-1990*. Rio de Janeiro: ed. 34, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular”, *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133- 147, 2016.

\_\_\_\_\_. “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 65, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. “Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto”, *Educação e Pesquisa* [online], v. 32, n. 2, p. 359-371, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>. Acesso em: 12 out. 2022.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DEMETRI, Felipe Dutra; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Performatividade contra a precariedade: modulações do sujeito político na obra de Judith Butler. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 318-326, ago. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2017000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 19 fev. 2023.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DEVANCE, L. “Le féminisme pendant la Révolution française”, *Annales historiques de la Révolution française*, v. 229, n. 1, p. 341–376, 1977.

DOSSIÊ intolerâncias: visível e invisíveis no mundo digital. *Comunica que muda*. São Paulo: Nova/sb, 2016. Disponível em: <https://www.comunicaquemuda.com.br/dossie/intolerancia-nas-redes>. Acesso em: 29 dez. 2021.

DUARTE, A.; CÉSAR, M. R. de A. “Crítica e coalizão: repensar a resistência com Foucault e Butler”, *Revista de Filosofia Aurora*, [S. l.], v. 31, n. 52, 2019. DOI: 10.7213/1980.5934.31.052.DS02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/24770>. Acesso em: 25 jan. 2023

DUMÉZIL, G.; LÉVI-STRAUSS, C. *Féminisation des titres et des fonctions*. 1984. Disponível em: [https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/feminisation\\_2014.pdf](https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/feminisation_2014.pdf) Acesso em: 03 mar. 2023

FACCHINI, Regina. “Conexões, processos políticos e movimentos sociais: uma reflexão teórico-metodológica a partir do movimento LGBT”, *Revista Advir*, v. 6, p. 7, jul.-ago. 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; SANTIAGO, Flávio. “Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso”, *Revista Educação e Fronteiras* [online], Dourados/MS, v. 5, n. 13, p. 72-85, jan.-abr. 2015.

FERRARI, A.; COUTO DE VIVEIROS BARBOSA, J. G. Homossexualidades masculinas e cidade pequena. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, [S. l.], v. 8, n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6550>. Acesso em: 3 mar. 2023.

FERRAROTI, Franco. “Sobre a autonomia do método biográfico”, *Sociologia, Problemas e práticas*, n. 9, p.171-177, 1991. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1239>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FERREIRA, Maria Rossi. “‘Lar doce lar’ – A cozinha como centro afetivo da casa/’Home sweet home’ – the kitchen as affective center of the house”, *Geograficidade*, v. 11, n. 2, p. 73-86, 13 set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27450>. Acesso em: 21 dez. 2022.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Da amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, nº 25, abril de 1981, p. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975- 1976)*. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 3. ed. São Paulo: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. *O corpo utópico; As heterotopias*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

\_\_\_\_\_. O triunfo social do prazer sexual: uma conversa com Michel Foucault. In: MOTTA, M. (org.). “Ética, sexualidade e política”, *Forense Universitária*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 119-125, 2004, Coleção Ditos & Escritos.

\_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1975.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Neil; SALVADOR, Nayara Rios Cunha. *Todo mundo tá sempre tomando conta da vida dos outros: vivências e trajetórias LGBTQIAP+ em contextos interioranos*. Revista Debates Insubmissos, v. 3, nº 9, p. 253-282, 2020. Acessível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/246455> Acesso em: 03 de mar. 2023.

FRANCO, P. V.; CERVERA, J. P. *Manual para o uso não sexista da linguagem*. 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em: 31 dez. 2022.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA; SOARES; FOLLARI; GARCIA (org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 17.

GODINHO, Paula. Resistir, do latim resistere, que vem de stare, significa manter-se de pé, contrariar a gravidade – ou seja, está na base da nossa própria história, enquanto humanos. Entrevista concedida a Ernesto V. Souza. Site PGL. Agosto de 2017. Disponível em: <https://pgl.gal/paula-godinho-resistir-do-latim-resistere-que-vem-de-stare-significa-manter-se-de-pe-contrariar-a-gravidade-ou-seja-esta-na-base-da-nossa-propria-historia-enquanto-humanos/> Acesso em: 04 nov. 2022.

GOMES, Maria Lúcia Moreira; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Educação e Ciberespaço*. Brasília: Usina de Letras, 2008.

GOUGES, O. *Requête des dames à l'Assemblée Nationale*, 1790. Disponível em: <http://www.archipel.uqam.ca/3533/>.

GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (org.). *Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: 34, 1999.

- HAN, Byung-Chul. *No Exame*. Reflexões sobre o Digital. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.
- HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- HEGEL, G.W.F. *A fenomenologia do espírito*. v. 1 e 2. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HUTTA, Simon. “Territórios afetivos: cartografia do aconchego como uma cartografia de poder”, *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, n. 42, v. 2, Número Especial “Múltiplas e Microterritorialidades nas Cidades”, p. 63-89, jun. 2020. JESUS, Cassiano Celestino de. “O que é a teoria queer? Notas introdutórias de um saber subalterno, subversivo e contrahegemônico”, *Revista Veredas da História*, v. 9, n. 2, p. 21-34, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/48021>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- KIM, Joon Ho. “Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural”, *Horizontes Antropológicos*, UFRGS, IFCH, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 199-219, jan./jun. 2004.
- KRISTEVA, *Poderes de la perversion*. 5. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- LANÇA, Paula Myrrha Ferreira. PROFESSORA ROSA-OU-AZUL E PROFESSORA COLORIDA: Disputas entre os currículos antigênero e arco-íris na constituição de subjetividades docentes em uma escola de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2021.
- LATTANZIO, Felipe Figueiredo; RIBEIRO, Paulo de Carvalho. “Nascimento e primeiros desenvolvimentos do conceito de gênero”, *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 409-425, dez. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652018000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 jan. 2023. <http://dx.doi.org/10.33208/PC1980-5438v0030n03A01>.
- LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2019.
- LEME, A. A. “Estrutura e ação nas ciências sociais: Um debate preliminar em Marx, Weber, Durkheim, Bourdieu, Giddens, Anselm Strauss e Norbert Elias”, *Tempo da Ciência*, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 09–38, 2000. DOI: 10.48075/rte.v13i25.1526. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/1526>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- LIPPMAN, Walter. *Opinião Pública*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MADER, G. R. C. *Masculino Genérico e sexismo gramatical*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 159, 2015.

MARTINS, Nildred Stael Fernandes. *Dinâmicas urbanas e perspectivas de crescimento – Itabira-MG*, Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2003.

MELLO, Ediméia Maria Ribeiro. Mineração de Ferro e Enclave: Estudo de caso da Companhia Vale do Rio Doce. *IX Seminário da Economia Mineira*, p. 24, 2000.

MIGUEL, L. F. “Bourdieu e o ‘pessimismo da razão’”, *Tempo Social*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 197-216, 2015. DOI: 10.1590/0103-207020150111. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/103362>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa. “Gênero, sexualidades e mídias contemporâneas: do pessoal ao político”, *Revista Estudos Feministas* [online], v. 25, n. 1, p. 263-268, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p263>. Acesso em: 29 dez. 2021.

MISKOLCI, Richard. A gramática do armário: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. In: PELÚCIO, Larissa; SOUZA, L. A. F.; MAGALHÃES, B. R.; SABATINE, T. T. (orgs.). *Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 35-52.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: Um aprendizado pelas diferenças*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MISKOLCI, Richard. “A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização”, *Sociologias* [online], n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MORATO, R. S. *Os sentidos dos discursos sobre gênero e sexualidade no Facebook: a desigualdade social “curtida” e “compartilhada”*. 148 f. Dissertação de Mestrado (Direitos Humanos), Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* “Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa”, *Revista da Escola de Enfermagem da USP* [on-line], v. 48, n. 2, p. 184-189, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027> Epub Dez 2014. ISSN 0080-6234. Acesso em: 12 out. 2022.

NETO, João Leite Ferreira. “A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault”, *Rev. Polis Psique*, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 7-25, dez. 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2017000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 fev. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. “A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições”, *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, abr. 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, Francisca de Paula. *O reconhecimento político do movimento LGBT no Brasil: uma análise do processo e das representações de ativistas acerca de seus efeitos*. UFCG, 2013

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

\_\_\_\_\_. “Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa”, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.) *Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional*. Campinas: Papirus. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar-se é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. “As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação”, *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducaca/aorticle/view/5682>. Acesso em: 12 out. 2022.

PELUCIO, Larissa. “Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer”, *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 2, p. 395-418, 2012.

PENIDO, Cristiano. *A vulnerabilidade econômica do município de Itabira, Minas Gerais, em relação a atividade mineral*. UFOP, 2006

PEREIRA, Marcos Villela. “A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável”, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013. PERET, Luiz Eduardo Neves. “Pegação, Cidadania e Violência: as Territorialidades do Imaginário da População LGBT do Rio de Janeiro”, *Revista Contemporânea*, ed.14, v. 8, n. 1, 2010.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. “Ódio e intolerância nas redes sociais digitais”, *Revista Katálysis* [online], v. 23, n. 03, p. 419-428, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419>. Acesso em: 29 dez. 2021.

QUEIROZ, Eliani de Fátima Covem. “Ciberativismo: a nova ferramenta dos movimentos sociais”, *Revista Panorama*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 2-5, jan./jun. 2017.

ROQUE, Tatiana. “Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê?”, *Revista Lugar Comum: estudos de mídia, cultura e cidadania* [online], n. 17, p. 23-32, 2002. Disponível em:

<https://livrozilla.com/doc/1452966/resistir-a-qu%C3%AA-ou-melhor-resistir-o-qu%C3%AA> Acesso em: 12 dez. 2022.

ROSE, N. “Como se Deve Fazer a História do Eu?”, *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 26, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucey Alves (org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 53- 74.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SAMPAIO, S. S. “Resistências”, *Revista Aulas (UNICAMP)*, v. 3, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~aulas/numero3.htm>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SANTOS, Luciana. Implicações do status de nativos digitais entre gerações (professor e aluno) no contexto escolar. In: SEGATA, Jean; MÁXIMO, Maria Elisa; BALDESSAR, Maria José. *Olhares sobre a cibercultura*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/67561776-Olhares-sobre-a-cibercultura.html>. Acesso em: 07 jan. 2022.

SANTOS, Thales do Amaral; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+ que a ajudasse a sair do armário e a enfrentar o Bullying com motivação LGBTQfóbica. 2020. 1 recurso online (135, 21 f.) Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36321>. Acesso em: 16 maio 2022.

SAQUET, Marcos Aurélio; CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; ALVES, Adilson Francelino. Construindo uma concepção reticular e histórica para estudos territoriais. In: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós; SOUZA, Edson Belo Clemente de (orgs.). *Teorias e práticas territoriais: análises espaços-temporais*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEFFNER, Fernando. “Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar”, *Educação e Pesquisa* [online], v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2008.

SILVA, Cristiane Gonçalves da. Encontros nos territórios: escola, tecnologias juvenis e gênero, *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 49, n. 171, p. 180-202, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145323>. Acesso em: 10 dez. 2021

SILVA, E. J. F.; HELMOLD, S. C. Romantização da resistência: basta existir para resistir? In: *XXII SEMEAD - Seminários em Administração*, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://login.semead.com.br/22semead/anais/resumo.php?cod\\_trabalho=2226](https://login.semead.com.br/22semead/anais/resumo.php?cod_trabalho=2226). Acesso em: 21 jan. 2023.

SILVA, João Paulo de Lorena. INFÂNCIAS QUEER NOS ENTRE-LUGARES DE UM CURRÍCULO: a invenção de modos de vida transviados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2018.

SILVA, Marcos Paulo; SIVA, Lucas Souza. “Disseminação de discursos de ódio em comentários de notícias: uma análise a partir de notícias sobre o universo LGBT em cibermeios sul-mato-grossenses no Facebook”, *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, v. 44, n. 2, p. 137-155, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844202127>. Acesso em: 29 dez. 2021.

SILVA, Méri Rosane Santos da. Cuting, tatuagens, doping: (re)significando os corpos. IN: SOARES, Guimar; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2006.

SILVA, Tarcízio. Colonialidade automatizada: algoritmos e aprendizado de máquina nas plataformas de mídias sociais. In: PRATA, N.; PESSOA, S. C.; ANDRADE, I. H. (orgs.). *Um mundo e muitas vozes: da utopia à distopia*. São Paulo: Intercom, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Antropologia do ciborgue – as vertigens do pós- humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Sabrina de Sousa; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. Sob a ótica das crianças : cultura de mídia na educação infantil e as representações de gênero em desenhos animados. 2020. 1 recurso online (105 f.) Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/38029>. Acesso em: 6 maio 2022.

SOLEY-BELTRAN, Patrícia. *Transexualidad y la matriz heterossexual: um estúdio crítico de Judith Butler*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2009.

SOUSA FILHO, A. de. “A política do conceito: subversiva ou conservadora? - crítica à essencialização do conceito de orientação sexual”, *Bagoas: Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 3, n. 04, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2296>. Acesso em: 12 out. 2022.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SWAIN, Tânia Navarro. “Desfazendo o ‘natural’: a heterossexualidade compulsória e continuum lesbiano”, *Bagoas Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, n. 05, p. 45-55, 27 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2310>. Acesso em: 18 fev. 2022.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. “Dando pinta na prática educacional: a bicha como limite”, *Bagoas: Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 10, n. 14, p. 126-146, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/11449>. Acesso em: 12 fev. 2022.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso – A homossexualidade no Brasil, da Colônia à atualidade*. São Paulo: Record, 2007.

VALLE, I. R. “A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional”, *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e244296, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244296. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/200267>. Acesso em: 26 jan. 2023.

VIRILIO, P. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1993.

## 8. APÊNDICES

### Apêndice A

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação destinado aos/às responsáveis por participantes menores de 18 anos**

**Título da pesquisa:** Juventude Queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira

**Pesquisador corresponsável:** Kele Frossard

#### **1. Esta seção apresenta informações acerca do estudo do qual a/o jovem sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar:**

A. Este termo **será entregue para assinatura presencialmente** no endereço de cada responsável por participante, observados todos os protocolos de segurança (distanciamento social, uso de máscara, do álcool em gel e eventuais procedimentos regulamentados em decretos do poder público). Neste encontro será entregue **UMA VIA** deste termo para cada responsável por participante menor de 18 anos.

B. A/o jovem sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar como as/os jovens que estão finalizando o Ensino Médio compreendem suas vivências e suas resistências em suas respectivas trajetórias escolares que produzem posições discriminadas para aqueles que não correspondem aos padrões de gênero estabelecidos.

C. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com as/os pesquisadoras/ es responsáveis por meio dos telefones e endereços eletrônicos informados neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

D. Se você concordar com a participação da/do jovem sob sua responsabilidade neste estudo, serão realizadas **ENTREVISTAS GRAVADAS PRESENCIAIS**, de acordo com as possibilidades prescritas pelas autoridades sanitárias, conforme os desdobramentos da pandemia de COVID-19. Essas gravações serão mantidas em arquivo pelos pesquisadores por 5 anos.

E. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em cansaço ou constrangimento ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposta/o novamente para continuar

## 2. Esta seção escreve os direitos dos/das participantes da pesquisa:

A. A/o participante poderá fazer perguntas a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as/os pesquisadoras/es terão acesso à identidade dos participantes. No que tange às publicações ou apresentações relacionadas a essa pesquisa, nenhuma informação que permita identificação será revelada e nenhuma informação que o a/o pesquisada/o solicitar que seja omitida será utilizada na pesquisa.

C. A participação da/do jovem é voluntária. Ela/e poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

## 3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que a/o jovem sob sua responsabilidade participe da pesquisa:

A pesquisadora Kele Frossard, aluna do curso de Mestrado Profissional – PROMESTRE da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. Paulo Henrique Nogueira, solicitam a participação da/do jovem sob minha responsabilidade no estudo intitulado *Juventude Queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência*.

Eu concordo que a/o jovem sob minha responsabilidade participe desse estudo em entrevistas com gravações de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. **Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.**

Eu, voluntariamente, permito que a/o jovem sob minha responsabilidade participe desta pesquisa, sem ônus para ela/e e para as/os pesquisadoras/es envolvidas/os. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

Itabira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome legível da/o responsável:

---



---

Assinatura da/o responsável

Nome legível da/o jovem participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Itabira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kele Frossard

Pesquisadora corresponsável

\_\_\_\_\_

Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira (Pesquisador responsável)

## Apêndice B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação para participantes maiores de 18 anos

**Título da pesquisa:** Juventude Queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira

Pesquisador corresponsável: Kele Frossard

#### **1. Esta seção apresenta informações acerca do estudo do qual você está sendo convidado (a) a participar:**

A. Este termo será entregue para assinatura presencialmente no endereço de cada participante, observados todos os protocolos de segurança (distanciamento social, uso de máscara, do álcool em gel e eventuais procedimentos regulamentados em decretos do poder público). Neste encontro será entregue UMA VIA deste termo para cada participante.

B. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar como as/os jovens que finalizaram ou estão finalizando o Ensino Médio compreendem suas vivências e suas resistências em suas respectivas trajetórias escolares que produzem posições discriminadas para aqueles que não correspondem aos padrões de gênero estabelecidos.

C. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com os/as pesquisadores/as responsáveis por meio dos telefones e endereços eletrônicos informados neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

D. Se você concordar em participar deste estudo, serão realizadas **ENTREVISTAS GRAVADAS PRESENCIAIS**, de acordo com as possibilidades prescritas pelas autoridades sanitárias, conforme os desdobramentos da pandemia de COVID-19. Essas gravações serão mantidas em arquivo pelos pesquisadores pelo período de 5 anos.

E. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em cansaço ou constrangimento ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposta/o novamente para continuar

#### **2. Esta seção escreve os direitos dos/das participantes da pesquisa:**

A. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e tais questões serão respondidas para esclarecer quaisquer dúvidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as/os pesquisadoras/es terão acesso à identidade dos participantes. No que tange às publicações ou apresentações relacionadas a essa pesquisa, nenhuma informação que permita identificação será revelada. Também nenhuma informação que a/o pesquisada/o solicitar que seja omitida será utilizada na pesquisa.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

**3. Esta seção indica que você está dando seu consentimento para que participe da pesquisa:**

A pesquisadora Kele Frossard, aluna do curso de Mestrado Profissional – PROMESTRE da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. Paulo Henrique Nogueira, solicitam a minha participação no estudo intitulado *Juventude Queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência*.

Eu concordo em participar desse estudo em entrevistas com gravações de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. **Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.**

Eu, voluntariamente, afirmo que gostaria de participar desta pesquisa, sem ônus para mim e para as/os pesquisadoras/es/as envolvidas/os. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima acerca dos termos da minha participação.

Itabira, \_\_\_\_\_ de

d

e

---

Assinatura da/o participante

Nome legível da/o participante:

---

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Itabira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Kele Frossard

Pesquisadora corresponsável

---

Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira

Pesquisador responsável

## Apêndice C

### **Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área de educação para participantes menores de 18 anos**

**Título da pesquisa:** Juventude Queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência

**Pesquisador responsável:** Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira

**Pesquisador corresponsável:** Kele Frossard

#### **1. Esta seção apresenta informações acerca do estudo do qual você está sendo convidado (a) a participar:**

A. Este termo será entregue para assinatura presencialmente no endereço de cada responsável por participante, observados todos os protocolos de segurança (distanciamento social, uso de máscara, do álcool em gel e eventuais procedimentos regulamentados em decretos do poder público). Neste encontro será entregue **UMA VIA** deste termo para cada responsável por participante menor de 18 anos.

B. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo investigar como as/os jovens que finalizaram ou estão finalizando o Ensino Médio compreendem suas vivências e suas resistências em suas respectivas trajetórias escolares que produzem posições discriminadas para aqueles que não correspondem aos padrões de gênero estabelecidos.

C. Em caso de qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com os/as pesquisadores/ as responsáveis por meio dos telefones e endereços eletrônicos informados neste termo. Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270 901.

D. Se você concordar em participar deste estudo, serão realizadas **ENTREVISTAS GRAVADAS PRESENCIAIS**, de acordo com as possibilidades prescritas pelas autoridades sanitárias, conforme os desdobramentos da pandemia de COVID-19. Essas gravações serão mantidas em arquivo pelos pesquisadores pelo período de 5 anos.

E. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em cansaço ou constrangimento ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposta/o novamente para continuar

#### **2. Esta seção escreve os direitos dos/das participantes da pesquisa:**

A. Você poderá fazer perguntas a qualquer momento e tais questões serão respondidas para esclarecer quaisquer dúvidas.

B. A participação é confidencial. Apenas as/os pesquisadoras/es terão acesso à identidade dos participantes. No que tange às publicações ou apresentações relacionadas a essa pesquisa, nenhuma informação que permita identificação será revelada. Também nenhuma informação que a/o pesquisada/o solicitar que seja omitida será utilizada na pesquisa.

C. Sua participação é voluntária. Você poderá desistir ou sair, se o desejar, em qualquer momento da realização da pesquisa, bem como pode se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

**3. Esta seção indica que você está dando seu assentimento para que participe da pesquisa:**

A pesquisadora Kele Frossard, aluna do curso de Mestrado Profissional – PROMESTRE da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. Paulo Henrique Nogueira, solicitam a minha participação no estudo intitulado *Juventude Queer: modos de subjetivação, construção da abjeção e focos de resistência*.

Eu concordo em participar desse estudo em entrevistas com gravações de áudio.

Eu li e compreendi as informações fornecidas. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. **Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.**

Eu, voluntariamente, embora menor de 18 anos, com o consentimento de minha/meu responsável assinando o termo necessário, como sujeito de direitos, afirmo que gostaria de participar desta pesquisa e concordo com os termos de participação.

Itabira, \_\_\_\_\_ de

de \_\_\_\_\_

Nome legível da/o responsável:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da/o responsável

Nome legível da/o jovem participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pesquisadora: Eu garanto que este procedimento de consentimento foi seguido e que eu respondi quaisquer questões que o participante colocou da melhor maneira possível.

Itabira, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Kele Frossard

Pesquisadora corresponsável

---

Prof. Dr. Paulo Henrique Nogueira (Pesquisador responsável)