



Universidade Católica do Salvador
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea

POLLYANNA REZENDE CAMPOS

JUVENTUDES EM TRÂNSITO:
CONFLITOS E SUBVERSÕES DO (CIS)TEMA HETERONORMATIVO NO
CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR EM SALVADOR

Salvador
2018

POLLYANNA REZENDE CAMPOS

**JUVENTUDES EM TRÂNSITO:
CONFLITOS E SUBVERSÕES DO (CIS)TEMA HETERONORMATIVO NO
CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador, como requisito para obtenção do Grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra^a. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

Coorientadora: Prof^a. Dra^a. Maria Isabel Correia Dias

**Salvador
2018**

Ficha catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

R467 Rezende-Campos, Pollyanna

Juventudes em trânsito: conflitos e subversões do (cis)tema heteronormativo no contexto familiar e escolar em Salvador/Pollyanna Rezende Campos. – Salvador, 2018. 137f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Correia Dias

1. Juventudes 2. Sexualidade 3. Gêneros 4. Família
5. Escola I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação II. Cavalcanti, Vanessa Ribeiro Simon – Orientadora III. Dias, Maria Isabel Correia – Coorientadora IV. Título.

CDU 316.356.2-053.6

TERMO DE APROVAÇÃO

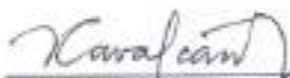
Pollyanna Rezende Campos

**"JUVENTUDES EM TRÂNSITO: CONFLITOS E SUBVERSÕES DO (CIS)TEMA
HETERONORMATIVO NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR EM
SALVADOR."**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Família
na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 18 de outubro de 2018.

Banca Examinadora:



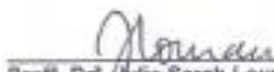
Prof.ª Dr.ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti
Orientador(a) - (UCSAL)



Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Correia Dias
Coorientador(a) - (UPORTO)



Prof.ª Dr.ª Lenise Oliveira Lopes - (UFPB)



Prof.ª Dr.ª Julie Sarah Lourenço Alves da Silva - (UCSAL)



Prof. Dr. Felipe Bruno Martins Fernandes - (UFBA)

Será mesmo que o **respeito** anda mesmo em desuso,
pra mim soa tão confuso, essa tão necessidade,
de alguém que é **diferente** enfrentar um mar de gente,
lutando por igualdade, e talvez essa **igualdade**, essa tal **pluralidade**,
seja a mais pura vontade de viver a **liberdade**, de ser só o que se é,
de ser homem, de ser mulher, de **ser quem você quiser**,
de **ser alguém de verdade**.

Seja **trans** seja transparente, seja simplesmente **gente**,
mesmo que alguém lhe julgue **diferente**, mesmo que você mesmo se julgue diferente,
eu reforço, seja gente, **urgente**.

Há quem nasceu pra **julgar**, há quem nasceu pra **amar**.
E é tão **simples** entender de qual lado a gente tá!
Do lado certo meu povo, o lado **certo** é **amar**,
amar para **respeitar**, amar para **tolerar**,
amar para **compreender** que ninguém tem o dever de ser **igual** a você,
apenas seja, **enfrente** essa peleja.

Contra uma **sociedade** que se acha no direito de lhe julgar por **maldade**.
Seja de verdade, afinal da sua **alma** do seu **corpo** e da sua **identidade** é você
e só você que possui autoridade.

Bráulio Bessa, 2017.

Dedico esse trabalho e todo meu encantamento em contribuir,
para uma educação mais plural, inclusiva e
promotora de Direitos Humanos, especialmente a:

***Abacaxi, Abel, Ariel, Bernardo, Edy, Elen, Fabiana,
João, Léa, Leão, Pedro e Rafael.***

Jovens que, por questões éticas, somente el@s saberão quem são.
Somente el@s sabem/sentem o que enfrentam para resistir ao (Cis)tema
e Ser quem são! E apesar de todas as dores e clausuras, SÃO FELIZES!

Com muito carinho, minha Gratidão e Admiração!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho faz parte de um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social que vem sendo construído há algum tempo. A sua concretização somente se tornou possível com a preciosa e indispensável colaboração de algumas pessoas a quem gostaria de deixar aqui o meu apreço e toda gratidão:

Uma pessoa tão querida, que tive a grande sorte de poder ter como Orientadora, a Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, que transformou meu modo de olhar o mundo e os Direitos Humanos. A ela, agradecimentos imensuráveis pela orientação precisa e assertiva, pelos tantos estímulos e constantes motivações, sempre impulsionando, abrindo caminhos e orientando a dar passos à frente acreditado em mim e me fazendo crer que conseguiria ultrapassar todas as crises e dificuldades para alcançar voos longos, porém sempre seguros. Muita gratidão por todos os ensinamentos, sugestões e competência com que me norteou. E principalmente, pela permanente disponibilidade, amabilidade, amizade, cuidado e carinho, que se estenderam às melhores partes de mim: meus filhos! Sou Feliz e muito grata por esse encontro.

À coorientadora, Professora Doutora Maria Isabel Correia Dias, um obrigada muito especial pela disponibilidade, carinho e dedicação. Por toda a receptividade, sugestões e ensinamentos. Gratidão por fazer parte dessa etapa tão importante no meu percurso.

Às estimadas Professoras Doutoradas Lenise Lopes e Celma Gomes que tanto contribuíram com todo o rigor e indicações potentes desde o processo de qualificação, sendo sempre muito atenciosas e dedicadas. Todo meu carinho e agradecimentos!

À estimada Professora Doutora Julie Sarah Lourau Alves da Silva, pela disponibilidade em integrar a banca avaliadora, elevando o rigor e qualidade. Gratidão!

Ao estimado Professor Doutor Felipe Fernandes, pela disponibilidade em integrar e contribuir para elevar ainda mais a qualidade e rigor da banca avaliadora, por seu vasto conhecimento na área de gêneros e diversidade sexual. Gratidão!

À minha amiga e mais linda “Frôr”, Anna Borba, pela amizade, pelas sugestões/correções, pela disponibilidade e eficiência de sempre, pelos incentivos carinhosos e constantes e pelas doses grandiosas de autoestima. Gratidão!

Às minhas amigas Luciana Cal, Fabiana Cerqueira, Viviane Cal, Paloma Braga, Mari Dourado, Tatiana Luz que sempre deram força e apoio durante todo o processo, com acolhimento nas horas de maiores tensões e proporcionando ‘terapias’ que tanto foram importantes nessa caminhada. Obrigada por fazerem parte de minha vida!

Aos meus colegas do mestrado, e às lindas amigas que brotaram nesse percurso, especialmente Poliana Rodrigues, Taíse Fagundes, Aline Moerbeck, Eliana Braga, Aucília Silva, Celiza Terto, Luciene Figueiredo e Márcia Teixeira. Grata por encontrar vocês!

A todas as Professoras e Professores e toda a equipe da Universidade Católica do Salvador, em especial à equipe do PPG em Família. Obrigada!

Aos meus estimados colegas de trabalho Wanderlene Cardoso e Jeremias Pinto que tanto me estimularam a iniciar esse percurso, estando sempre presentes e unindo forças. Gratidão eterna! Assim como minha colega e Diretora Maria Madalena Lima e Silva que possibilitou a realização da pesquisa e sempre me apoiou, colaborando de maneira amigável e compreensiva em todas as situações necessárias. Contem sempre comigo!

Aos meus amigos de trabalho, pessoas fantásticas que foram me dando incentivos, apoios e por vezes alguns mimos, cada um com as suas particularidades: Elisângela Oliveira - queridíssima Eli, Nianza Souto, Gilvânia Bittencourt e Alina Arapiraca, cujo apoio e cuidado foi sempre primordial! Álvaro Gomes, César Carneiro, Cláudia Santos, Gilvã Conceição, Jair Morais, Itabajara Rodrigues sempre preocupados e dispostos a ajudar, assim como tod@s demais colegas, que tanto apoiaram e com quem continuo a contar com toda amizade. Unidos somos mesmo mais fortes! Eterna Gratidão!

A essa linda juventude que me inspirou e me movimenta nessa árdua tarefa de lutar pela igualdade, especialmente @s integrantes que participaram neste estudo, sem cuja ajuda este trabalho não era possível, muito obrigada!

Aos meus irmãos Stanley e Stéphaney, que me apoiaram e estiveram ao meu lado em decisões importantes. Vocês são e serão alicerces em minha vida! Amo vocês, Obrigada por tudo! E minhas cunhadas Juliana, Camila, Keyla e Grazielle, que constantemente enviavam mensagens de incentivo, “de energia positiva” e principalmente de carinho. Que cada uma se reveja neste agradecimento.

À Vovó Heloísa e Vovô Nilson, por toda a disposição, ajuda e compreensão. Sorte a minha em ter sogra e sogro tão especiais. Gratidão eterna!

À minha MÃE, pela GRANDE mulher, que me impulsiona a ser como ela: lutadora, perseverante e determinada! Minha pedra basilar, sem o seu amor incondicional seria tudo mais difícil e complicado, continuo a precisar sempre do seu colo, seu amor, carinho, compreensão, estímulo e ajuda. Sempre grata por me ouvir, me aturar e me encorajar! Muito Amor!

Aos meus filhos, Saulo e Lua, meus maiores incentivadores e verdadeiras razões de tudo que faço nessa vida. Por mais difícil que seja compreender minhas impaciências e todos os momentos importantes do desenvolvimento de vocês que precisei me ausentar, foi com pensamento transbordando Amor que consegui resistir! Muito Amor envolvido, obrigada!

À minha ‘aFILHAda’, mas não menos amada, Maria Eduarda, que todo meu esforço sirva de motivação para você traçar um futuro lindo em sua vida.

A Helson, meu marido, parceiro e pessoa que sofreu juntinho comigo a cada tropeço e obstáculo dessa trajetória! Obrigada pelas noites em claro, pelo apoio, pelas correções e colaborações. Sua paciência e companheirismo foram indispensáveis nesse processo! Gratidão eterna. Amo você!

*“A sexualidade não deixa ninguém indiferente;
ela marca não só o corpo, mas a mente,
não só a modalidade ou a tonalidade dos afetos,
mas também a compreensão do real,
assim como a efetividade do agir.”*

*[...] A sexualidade não se acrescenta ao ser
humano, mas atravessa-o a par e passo.”*

(RENAUD, 2001, p. 39-41).

RESUMO

As inúmeras questões em torno da diversidade de gêneros e sexualidades não envolvem apenas informações ou conhecimentos, mas, sobretudo, os valores e o posicionamento crítico e político que levam em consideração a atual multiplicidade nas formas de aprender, de ser e de (con)viver. O presente estudo integra a linha de pesquisa Família nas Ciências Sociais, delineando contextos sociais (familiares e escolares) de jovens entre 18 a 24 anos que, em seus processos de formação, estabelecem as relações sociais matizando conceitos, atitudes e reflexões que são os pilares de sua construção identitária. Objetiva-se compreender e detectar os diversos conflitos e preconceitos, no que tange às diversidades sexuais e de gêneros, que podem ser gerados a partir das relações interpessoais e de sociabilidade, de modo a fomentar uma vivência diversa, tolerante e digna nos contextos familiares e escolares. O estudo está baseado no método e na abordagem materialista histórico-dialética de natureza qualitativa, abrangendo questões relacionadas às singularidades das pessoas e o elo com a dinâmica da totalidade. Como procedimento metodológico e uso de técnica, demarcaram-se narrativas de histórias de vida por serem potentes ferramentas e permitirem o aprofundamento das investigações, além de alcançar nuances e particularidades requeridos pelo tema-objeto e indicando como foco principal a observação empírica do cotidiano escolar, sistematizada com o auxílio da “cartografia social”. A análise de dados, a escrita e as considerações finais baseiam-se na revisão teórico-conceitual de temas e tópicos para a compreensão da temática, dentro dos eixos de juventudes, sexualidades, diversidade de gêneros, relações familiares e ambiente escolar. As narrativas demonstram a precariedade das vidas de pessoas (BUTLER, 2015) que não se ‘encaixam’ no (cis)tema, tornando-se alvos de intolerâncias, discriminações, isolamentos e exclusões que culminam, na quase totalidade das vezes, em múltiplas violências. Em particular, foi no ambiente doméstico-familiar que as categorias e aspectos elencados nesse estudo (descobertas/consciência, religião e preconceito/discriminação) trouxeram memórias e impressões mais dolorosas. Desse modo, fomentar a construção da ética fundada no respeito e na práxis para e pelos Direitos Humanos torna-se condição *sine qua non* para a (con)vivência em sociedade. Debater as diversidades é determinante no processo educativo, pois assegura que o sistema de ensino-aprendizagem seja permeado pelos princípios fundamentais da igualdade e da alteridade. O que se deseja é esvaziar o caráter discriminador e produtor de conflitos e preconceitos, transformando as diferenças em riquezas sociais.

Palavras-chave: Juventudes. Sexualidades. Gêneros. Família. Escola.

ABSTRACT

The subjects related to the diversity of genders and sexualities do not only involve the areas of knowledge or knowledges, but, above all, values and critical stance and what multiplicity has been brought in the forms of learning, being and living (together). The present study integrates the research line "Family in Social Sciences", delineating (family and school) social contexts of young people between the ages of 18 and 24 who, in their formation processes, establish social relations by refining concepts, attitudes and reflections that are the pillars of their identity construction. It aims to understand and detect the various conflicts and prejudices regarding sexual and gender diversities, which can be generated from interpersonal relationships and those of sociability, in order to foster a diverse, tolerant and dignified experience in family and school contexts. The study is based on the qualitative method and the historical-dialectical materialist approach, which covers issues related to people's singularities and the link with the totality dynamics. As methodological procedure and use of technique narratives of life stories were demarcated because they are powerful tools, and because they allow the deepening of the investigations, in addition to reach nuances and peculiarities that the theme requires, having as main focus the empirical observation of the school quotidian, systematized with the aid of "social cartography". The data analysis, the writing and the final considerations of the study are based on the theoretical-conceptual review of themes and topics important for their understanding, within the youth, sexuality, gender, family and school axes. The narratives demonstrate the precariousness of the lives of people who do not "fit" into the (cis)tem, becoming constant targets of intolerances, discriminations, isolation and exclusion that culminate almost always in multiple violence. In particular, it was in the domestic-family environment that the categories and aspects listed in this study (discoveries/conscience, religion and prejudice/discrimination) had brought more painful memories and impressions. In this way, fostering the construction of ethics based on respect and praxis to and for Human Rights becomes a sine qua non for society. Debating the diversity is decisive in the educational process, as it ensures that the teaching-learning system is permeated by the fundamental principles of equality and otherness. What is wanted is to empty the traditional discriminating and producing character of conflicts and prejudices, transforming the differences in social wealth.

Keywords: Youth. Sexualities. Gender. Family. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Esquema metodológico.....	26
FIGURA 2 – As três fases da análise de conteúdo.....	48
FIGURA 3 – Infográfico - Diversidade Sexual.....	56
FIGURA 4 – História do sexo e do gênero em quadrinhos.....	59
GRÁFICO 1 – Causa <i>mortis</i> LGBT no Brasil em 2018.....	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Organização prevista de integrantes da pesquisa.....	39
QUADRO 2 – Integrantes da pesquisa a partir de ‘histórias de vida’.....	40
QUADRO 3 – Análise conteúdo - exemplo de sinopse e narrativa (conteúdo).....	49
QUADRO 4 – Pilares da educação.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de apresentação para Apreciação Ética.
CEP/UCSAL	Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Católica do Salvador.
CNS	Conselho Nacional de Saúde.
CONEP	Comitê Nacional de Ética na Pesquisa.
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social.
EPED	Encontro Nacional de Pesquisas Empíricas em Direito.
GGB	Grupo Gay da Bahia.
HV	Histórias de vida.
ISCTEM	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique.
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, Travestis e Transgêneros.
NEDH/UCSAL	Núcleo de Estudos sobre Direitos Humanos / Universidade Católica do Salvador.
NPEJI/UCSAL	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Juventudes, Identidades, Cidadania e Cultura / Universidade Católica do Salvador.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
SEMOC	Semana de Mobilização Científica.
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA, PERCURSO ACADÊMICO E VIVÊNCIAS	15
2 PONTO DE PARTIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAR-APRENDER	18
2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PARA FAZER-CONHECER	36
2.2 ENCONTROS DO CAMPO DE PESQUISA: IMPORTÂNCIA DE ESCUTAR- ACOLHER	43
3 EXPRESSÕES DA DIVERSIDADE: AUTODECLARAÇÃO E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS	50
3.1 DIVERSIDADES DE GÊNEROS, SEXUALIDADES E IDENTIDADES EM TRÂNSITOS	51
3.2 AUTODECLARAÇÃO E A BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE IDENTIDADES ..	63
4 APRENDENDO A SER E A (CON)VIVER: CARTOGRAFANDO TERRITÓRIOS DAS JUVENTUDES NO (CIS)TEMA	71
4.1 DINÂMICAS, FRONTEIRAS E ENFRENTAMENTOS: CONTEXTOS DOMÉSTICO- FAMILIARES	73
4.2 A ESCOLA COMO LUGAR DE SOCIABILIDADE: CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO FORMAL	82
5 QUANDO EL@XYS SE EXPRESSAM: REPRESENTAÇÕES E NARRATIVAS	91
5.1 CONCEITOS QUE TRANSITAM NO (CIS)TEMA	92
5.2 CARTOGRAFANDO ATITUDES E REFLEXÕES DAS JUVENTUDES	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116
ANEXO 1 – JORNAL A TARDE	127
APÊNDICE 1 – CREDITAÇÃO	128
APÊNDICE 2 – TERMO DE RESPONSABILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE DADOS ...	129
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	131
APÊNDICE 4 – ROTEIRO ORIENTADOR PARA USO DA ABORDAGEM QUALITATIVA A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA	133
APÊNDICE 5 – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NA UTILIZAÇÃO DOS DADOS	135

1 TRAJETÓRIA, PERCURSO ACADÊMICO E VIVÊNCIAS

*Sonho com o dia em que a escola seja
inclusiva, plural e democrática.
E que não haja brigas e tanta peleja
para incluirmos na nossa prática,
além das políticas de diretrizes e planos,
uma Educação para e pelos Direitos Humanos.
(POLLYANNA REZENDE, 2018).*

Nos anos finais do século XX, quando ainda cursava o segundo semestre da graduação em Ciências Biológicas, iniciei minha trajetória na educação, de onde não mais me desvinculei. O ingresso na Rede Pública de Educação básica se deu há aproximadamente quinze anos e fatores como a violência, o desrespeito e a desigualdade, as inúmeras vulnerabilidades e exclusões sociais matizadas no cotidiano, estiveram presentes nas minhas observações e angústias.

Pela práxis e pela vivência, é possível notar cotidianamente atitudes preconceituosas e violentas, mas “naturalizadas” nas relações entre jovens: ora para se reafirmarem, ora como medida de inserção em grupos. Ou ainda reflexos trazidos dos contextos familiares e sociais também violentos/preconceituosos, assim como na forma camuflada intitulada como ‘brincadeiras’. Essa trajetória e as escolhas são frutos da ambiência profissional e da emergente vontade de continuar a formação e a intervenção para a promoção de Direitos Humanos, de cidadania e de uma educação plural, inclusiva, transformadora e capaz de justiça social.

Retomei o percurso acadêmico, após dez anos da minha graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, como aluna especial do Programa de Família na Sociedade Contemporânea, na disciplina de Família, Violência e Direitos Humanos (2015.2). No ano seguinte, dei continuidade como aluna especial na disciplina Família, Gênero e Violência (2016.2).

Foram esses passos importantes que me possibilitaram atravessar áreas de conhecimentos, pois a literatura com que tive contato na área das Ciências Biológicas se distingue por completo com a das Ciências Humanas e Sociais, fator que inicialmente se transformou na primeira barreira de continuidade do percurso. Mas vencida com a integração no Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Juventudes, Identidades, Cidadania e Cultura -

NPEJI/UCSAL, que, em 2017, sofreu algumas alterações necessárias, passando a ser em seguida, o Núcleo de Estudos em Direitos Humanos – NEDH/UCSAL, no qual várias foram as oportunidades de dialogar com outros tantos consagráveis teóric@s¹ até então desconhecid@s por mim. Para além de integrar rodas com outr@s estudantes de doutorado, mestrado e iniciação científica com recortes sobre violências, gêneros, educação, políticas públicas e Direitos Humanos. Com certeza, muito enriquecedores, além de potencializar o interesse na busca de novos saberes e conhecimentos.

No ano de 2017, avancei no percurso e ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, na segunda linha de pesquisa: Família nas Ciências Sociais, com o anteprojeto intitulado: Conflitos Juvenis: análise de alternativas para erradicação da(s) violência(s) no ambiente escolar. Entretanto, ao iniciar a creditação (APÊNDICE 1), com a participação mais efetiva no Núcleo e em eventos, além das leituras acerca do tema-objeto para desenvolvimento do projeto, renasce um desejo antigo em estudar a temática de diversidade de gêneros e sexualidades, sobretudo, as violências no ambiente familiar e escolar sofridas por jovens que não atendem por completo às normas e os comportamentos da heteronormatividade, sempre estabelecendo uma dialogicidade com a família e o espaço escolar, ambientes de suma importância no desenvolvimento biopsicossocial.

Durante esse percurso e seguindo a orientação de formação e inserção em ensino, pesquisa, extensão e mobilidade, também tive oportunidades em presenciar, participar e apresentar no formato de comunicações orais, tanto em eventos nacionais ou internacionais, que proporcionaram abertura de outras experiências, diálogos e compartilhamento das primeiras escritas e delimitações. Essa etapa contribuiu para o aprimoramento e a discussão da temática de diversidade de gêneros e sexualidades.

¹ A linguagem nos possibilita a criação de uma consciência e estrutura ideológica que pode aprimorar o pensamento. Como mais adiante veremos, um dos principais objetivos do presente trabalho é possibilitar uma vivência mais respeitosa e promotora de uma educação para e pelos Direitos Humanos. Para tal, adaptamos a escrita com uma linguagem inclusiva, por nos adequarmos a uma linguística mais apropriada, realizando a substituição dos radicais de gênero das palavras (marcadores de gênero “o/a/e”), quando utilizado em referência a um grupo de pessoas, pelo símbolo “@”. Compreendemos que este, por seu desenho, consegue abranger ambas as letras e possibilidades, além de deixar a ‘abertura’ que oportuniza o acolhimento das mais diversas escolhas e opções de sexualidades e identidades de gêneros que não se “encaixam” nos padrões hegemônicos ou dentro do binarismo sexo-gênero.

Em algumas situações específicas, pode surgir o conjunto “@xys” quando pretendemos reforçar a inclusão de pessoas que ainda se encontram em trânsito – objeto-tema dessa investigação –, não conseguindo ‘enquadrar’ a nenhuma das categorias, ou ainda as pessoas em transição completa de gêneros, pois entendemos que é altamente relevante valorizar não só o corpo que habita, mas, sobretudo, os sentimentos que habitam esse corpo em trânsito. Contudo, não será empregado na completude do texto para evitar um possível cansaço na leitura, já que não é algo uma opção habitual.

Destaco a apresentação do primeiro artigo: *Violências e diversidades na escola: estudo de caso sobre gêneros e sexualidades*, na cidade de Feira de Santana - BA, no VII EPED – Encontro de Pesquisa Empírica em Direito, em agosto de 2017, assim como a participação e apresentação, no mês seguinte, no V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades, que aconteceu na cidade de Salvador – BA, importante espaço de discussões para a temática diversidade sexual e de gênero, com o título: *A Escola como expressão da diversidade: observando fronteiras entre gêneros, identidades e alteridades*, com artigo publicado nos Anais do evento².

Outro evento importante foi a 20ª Semana de Mobilização científica – SEMOC, promovido pela Universidade Católica do Salvador, em outubro de 2017, na qual participei de minicursos, mesas redondas e apresentei uma comunicação oral cujo título foi: *Sexualidades e diversidade de gêneros na escola: narrativas e interlocução entre categorias no ensino médio público*.

No ano de 2018, a rica experiência e oportunidade de vivenciar uma mobilidade internacional, com apresentação de uma comunicação oral no X Congresso Português de Sociologia, na cidade de Covilhã em Portugal, com o título: *Sexualidades, identidades e modos de vida: vulnerabilidades que permeiam a vida de jovens fora da heteronormatividade*³. Logo no mês seguinte, a presença e atuação no Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, na cidade de Serrinha, BA, com comunicação oral de título: *Juventudes e diversidade de gêneros: experiências e narrativas no contexto escolar*.

Por último, antecedendo a defesa pública do estudo completo, a participação na II Conferência Internacional Intersexualidades/Interseccionalidades: saberes e sentidos do corpo, sediado na Cidade de Salvador, BA, com o trabalho: *Jovens (trans)gressoras/es no ambiente escolar: vivências, enfrentamentos e (pre)conceitos*.

Saliento quão imprescindível tem sido participar de eventos nacionais e internacionais de grande relevância que reúnem pesquisadores para o debate das principais questões que abordo na presente pesquisa, contribuindo de forma salutar para o desenvolvimento e enriquecimento da minha formação como professora/pesquisadora.

² CAMPOS, Pollyanna Rezende; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. A escola como expressão da diversidade: observando fronteiras entre gêneros, identidades e alteridades. *In: ENLAÇANDO SEXUALIDADES*, 5, 2017. **Anais** [...]. 2017, p.1-9. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/anais.php>. Acesso em: 05 jan. 2018.

³ CAMPOS, Pollyanna Rezende; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. Sexualidades, identidades e modos de vida: vulnerabilidades que permeiam a vida de jovens fora da heteronormatividade. *In: Congresso Português de Sociologia*, 10, 2018, Covilhã - Portugal. **Livro de resumos do** [...]. Covilhã - Portugal, p. 159. Disponível em: <https://xcongresso-aps.eventqualia.net/pt/2018/inicio/>. Acesso em: 10 ago. 2018.

2 PONTO DE PARTIDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAR-APRENDER

“Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

(PAULO FREIRE, 2017, p. 114).

A sociedade contemporânea, ainda arraigada em conceitos altamente machistas, racistas, sexistas e patriarcais, habituou-se à nomeação/senso comum de que os órgãos genitais são os que definem se uma pessoa é homem ou mulher, ceifando toda a pluralidade da diversidade sexual e de gêneros que pode ser abarcada no contexto atual.

Para a Biologia, resumidamente, o que define o sexo da pessoa é a presença, ou não, de determinado cromossomo (X ou Y) presente em uma das células gaméticas no ato da fecundação. Denominados cromossomos sexuais, estão classificados nos estudos mendelianos da seguinte maneira:

- ‘sistema XY’: a constituição genética de seres machos que possuem pênis, testículos, espermatozoides (na maturação sexual) e cromossomos XY – sendo chamados de heterogaméticos, por apresentarem constituição cromossômica diferentes com associação do X com Y.

- ‘sistema XX’: a constituição genética das fêmeas que possuem vagina, ovários, óvulos e cromossomos XX – por sua vez, forma só um tipo de gameta quanto aos cromossomos sexuais e são denominados homogaméticos.

Apropriando-se da ideia de Butler (2017, p. 27) de que ‘o gênero está para a cultura como o sexo para a natureza’, as contribuições do presente estudo refletem muito do contexto atual e das necessárias apreensões/dimensões da dinâmica social/natural.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produções mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. (BUTLER, 2017, p. 27).

Devemos analisar também nossas pré-concepções [...] examinar os pressupostos culturais que fundamentam as conceptualizações de substância biogenética, herança e formulações de gênero. (STOLCKE, 1991, p. 105; grifos nossos).

Diante do exposto, é possível perceber que não é a presença de tais cromossomos que irá definir o comportamento, as escolhas, os desejos e ‘performances’ (BUTLER, 2017) da

pessoa em ser masculino ou feminino, homem ou mulher. Essa é uma questão de gênero que, para além do sexo, é a construção da identificação como homens ou como mulheres não como um fato biológico, mas sim, social. Isso implica nas “construções culturais”, sendo uma criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75). Há que se aproximar da “alquimia das categorias” (CASTRO M., 1992) e das rupturas do senso comum, examinando ademais do sexo, o gênero em suas múltiplas identidades, representações e performatividades (BUTLER, 2017).

O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém como homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre sexo. A escolha dos critérios a utilizar na determinação do sexo, e a escolha de simplesmente fazer essa determinação, são decisões sociais para as quais os cientistas não podem oferecer regras absolutas. (FAUSTO-STERLING, 2002, p. 9, 20; grifos nossos).

A formação e as mudanças comportamentais, corporais, relacionais, de escolhas, desejos e ‘performances’, não são de responsabilidade apenas das decisões decorrentes do amadurecimento das pessoas, em esfera individual tão somente. Estão interligadas aos contextos familiares, sociais e educacionais (formal e não formal), pelas relações de poder e de desigualdade, assim como pelas atitudes e valores adstritos ao uso dos corpos, como territórios de expressão, de ser, de aprender e de (con)viver, tanto no apego às normas e regras mais tradicionalistas possíveis ou ao extremo dos desejos e aspirações de mudanças, subvertendo os padrões hegemônico. São construções identitárias processuais, individuais e relacionais.

Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 68) trazem a noção de que “o exercício da sexualidade se processa por meio de possibilidades e se realiza dentro de um marco cultural delimitado por preconceitos e rituais”.

Incitando uma revisão que abarque leituras clássicas e contemporâneas (ECO, 2007), é possível encontrar um ponto comum e a necessidade de pensar e construir uma epistemologia que permita transitar entre categorias, interações familiares, sociais e valorizando sujeitos identitários, delimitados por espaços e faixa etária em suas mais complexas interfaces. Vale ainda destacar que o cruzamento/interface entre gêneros, sexualidades e juventudes – seja em esferas privadas ou públicas – traz demandas individuais, comportamentos sociais e violências sobrepostas (CAVALCANTI, 2018).

Michel Foucault (2014, p. 21) concebeu a sexualidade como uma construção social criada, basicamente, para submeter o corpo individual ao controle coletivo da sociedade. Segundo ele, “o conceito de sexualidade não é uma categoria natural, mas uma construção social que, como tal, só pode existir no contexto social”, nas quais serão calcadas através das relações históricas de poder de uma sociedade, por meio dos seus discursos regulatórios e dominantes acerca de sexo/sexualidade. Em *História da Sexualidade – a vontade de saber*, Foucault considera a sexualidade como um dispositivo histórico, buscando demonstrar que as concepções acerca da mesma são fluidas, mutáveis e se estruturam a partir de um conjunto de regras e normas que conduzem uma sociedade, funcionando então, “de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 116).

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo. [...] A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encandeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2015, p. 112, 115).

Estrategicamente, como forma de saber/poder/prazer, a frase imortalizada por Simone de Beauvoir ([1949] 2009), em seu livro *O segundo sexo*, de ninguém nasce mulher, torna-se mulher, traz à tona a concepção de diversidade e de construção/identidade de gênero, recorrendo à ideia de relações sociais de sexo para uma nova epistemologia: a de pensar o gênero com pluralidade, multiplicidade ou inúmeras possibilidades para/nas diferentes posições e interações bio-sócio-políticas do ser.

Para Foucault (2015, p. 169), “é pelo sexo efetivamente, ponto imaginário fixado pelo dispositivo de sexualidade, que todos devem passar para ter acesso à sua própria inteligibilidade, à totalidade de seu corpo e à sua identidade”. Já Butler (2017, p. 56) salienta que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados”. Desconstruindo assim, a pseudo-evidência de que o sexo biológico é a forma primordial para descrever a identidade. Um processo complexo, cultural e que permite múltiplas abordagens.

Dizemos que um ser é livre quando, pela necessidade interna de sua essência e de sua potência, nele se identificam sua maneira de existir, de ser e de agir. A liberdade não é, pois, escolha voluntária nem ausência de causa (ou uma ação sem causa), e a necessidade não é mandamento, lei ou decreto externos que forçariam um ser a existir e agir de maneira contrária a sua essência. (CHAUÍ, 2006, p. 119; grifos nossos).

Segundo essa perspectiva, o entendimento e o respeito aos indivíduos – incluindo aqui todas as dimensões dos Direitos Humanos – que se (trans)formam, enxergam-se, comportam-se e sentem-se pertencentes aos sexos/gêneros distintos dos que nasceram ainda são bastante incipientes, visto que são alvos constantes de intolerâncias, discriminações, isolamentos e sofrem ‘múltiplas violências ou violências sobrepostas’ (CAVALCANTI; SILVA, 2015; CAVALCANTI, 2018) por parte de toda sociedade.

E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não recusar a vivê-la. (LOURO, 2008, p. 23; grifos nossos).

A abordagem estruturalista considera o gênero como uma forma de estrutura social, ou seja, o gênero organiza as instituições sociais, tal como as identidades, atitudes e interações. Ele é sistema de estratificação social e, por isso, coloca os homens e as mulheres em categorias, papéis e ocupações desiguais. Ele existe enquanto força social e, portanto, opera independentemente da vontade ou desejos individuais. (DIAS, 2017, p. 37).

A sociedade imersa em ideologias e práticas altamente machistas, racistas e sexistas – com necessária abordagem decolonial⁴ – corrobora com a ideia de ceifar o direito da pessoa a viver plenamente livre e em dignidade. Isso ocorre quando essa liberdade contraria as normas culturais de inteligibilidade das regras dicotômicas de gêneros e sexualidades, favorecendo atitudes trans-lesbo-homofóbicas e preconceituosas que, em muitas situações, não são percebidas como atos ou práticas violentas.

A formação de um sujeito exige uma identificação com o fantasma normativo do sexo: essa identificação ocorre através de um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir. (BUTLER, 2000, p. 112).

⁴ Abordagem apresentada nesta fase do trabalho, ainda de forma introdutória, entretanto, sendo utilizada logo à frente como uma “Sociologia das presenças” para aprimorar o debate. Vide Cap. 1.

Situações cotidianas de desprezo e abjeção propiciam comportamentos e ações agressivas e ofensivas a esses corpos que transgridem o padrão hetero-hegemônico sendo, no geral, pessoas socialmente ridicularizadas e malvistas e, desde muito cedo, alvos de *bullying*, piadas e gozações, apelidos e gestos hostis. Mas, na ausência de ações punitivas, tais práticas facilmente se naturalizam, fazendo com que a sociedade se acostume com situações de descasos, passando uma ideia errônea e equivocada de que as pessoas não se aprisionam mais a essas situações, que talvez, por força do hábito, já não produzam efeitos abusivos. E como se adaptar às angústias, amarguras e hostilidades? De que forma se conseguirá a libertação dessas práticas tão enraizadas na sociedade?

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2017, p. 42- 43).

As violências promovidas a partir de nexos com o campo das sexualidades vividas por jovens não são comumente tratadas com identidade própria, ainda que se configurem como importante área dos Direitos Humanos. Muitas violências decolam de (re)construções do sexual, de (res)significações do corpo, de relações afetivas e da libido/desejo que se reforçam por estereótipos e discriminações contra o outro. No que Butler (2009, p. 321) denomina de ‘precariedade’ – “como uma condição induzida em que várias pessoas estão expostas a insultos, violências e exclusões, com o risco de serem privados da condição de sujeitos reconhecidos”.

A precariedade também caracteriza uma condição política induzida de vulnerabilidade maximizada, é uma exposição sofrida por populações arbitrariamente sujeitas à violência do Estado, bem como outras formas de agressão não causadas, mas contra os quais não oferecem proteção adequada. [...] A precariedade, claro, está diretamente relacionada às regras de gênero, porque sabemos que quem não vive seus gêneros de uma maneira inteligível entra em um alto risco de assédio e violência. (BUTLER, 2009, p. 323; grifos nossos).

“Adverte-se sobre os limites de não tratar preconceitos e discriminações também como tipos de violências, pois a vítima, comumente percebe tais expressões como algo que fere e magoa” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 255). Assim, a pluralidade passa a ser vista como um fator essencial para garantia da inclusão, promoção da igualdade de

oportunidades e enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

As acusações e ofensas não são unicamente direcionadas aos sujeitos em questão, mas a estereótipos de abjeção, nos quais as categorias relacionadas com sexualidades desviantes são fortemente estigmatizadas. (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 165-166; grifos nossos).

Na equação sexo-violências/preconceito/discriminações, as naturalizações, do mesmo modo que as banalizações de formas depreciativas e abusivas de tratamento do outro, são mais comuns e socialmente aceitas, o que torna os conceitos e tipologias relativos [...] (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 256).

Nesse sentido, é vital considerar as juventudes⁵ como principais agentes de mudanças na condução de novas ideias e percepções. Trazem consigo tempos e temporalidades para além de seu próprio momento, movimento e transgressão, permanências e rupturas em relação às demais gerações, visto que, nesta fase, descobrem e vivenciam os primeiros conflitos internos e sociais concernentes à sexualidade, ao corpo, ao modo de ser e de estar, de expressar e de se relacionar com contextos diferentes.

Os jovens constituem o grupo social que mais sofre os processos vertiginosos de transformações e de hibridizações no mundo contemporâneo. Vivendo uma fase de profundas transformações subjetivas e psicobiológicas, eles vivem em contato com um mundo cultural diversificado em que coexistem conflituosamente referenciais múltiplos e em contínua mudança. (VIEIRA, 2004, p. 25).

A juventude é uma fase de múltiplas novidades e inúmeros questionamentos, estágio da vida no qual vão ser incorporados muitos dos aprendizados da infância, a partir de experiências que são modeladas em meio a (con)vivências e influências sociais, na busca de seu próprio lugar no mundo. Etapa na qual os indivíduos sentem uma dada necessidade de se perceberem semelhante aos outros, mas, ao mesmo tempo, afirmarem suas diferenças.

Caracterizar essa etapa do desenvolvimento é um tanto complexo, visto que é um processo dinâmico de construção social, mas também das próprias criações e significações ainda em curso, o que configura certa fluidez dessa categoria.

⁵ Mirian Abramovay e Mary Garcia Castro (2015) consideram que há diferenças entre os jovens, quer seja por classe social, raça, gênero e outros fatores, portanto, para ressaltar essa feição multifacetada da juventude atual, as autoras lançam mão do conceito no plural, “juventudes”, de modo a clarificá-lo enquanto construção social.

E para compreender tal liquidez, se faz necessário levar em consideração e admitir as diferentes orientações e diversidades nas representações, nos ritmos, e em tempos e espaços que gestam práticas para consolidar as identidades juvenis, sobretudo no que diz respeito à sexualidade.

Para Foucault (2014, p. 229), a nossa sociedade é percebida como um espaço privilegiado, possibilitando que nossa verdade profunda seja lida e dita, ou seja, para a sociedade só se saberá a verdade real de cada um ao se conhecer a sua sexualidade. Esta, por sua vez, “não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo, mas é, sem dúvida, através dela que se exerce”.

E segundo Castro, Abramoway e Silva (2004, p. 68), “o exercício da sexualidade se processa por meio de possibilidades, e se realiza dentro de um marco cultural delimitado por preconceitos e rituais”. Preconceitos esses que se atenuam principalmente nos casos em que os modelos hegemônicos de identidades são contrariados através de ‘estilização dos corpos’ para uma afirmação de gênero:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pelo qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a formação de um eu permanentemente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma temporalidade social constituída. (BUTLER, 2017, p. 200; grifos nossos).

Exercer e conseguir constituir essa ‘temporalidade social’ até que se conquiste a afirmação da própria identidade é um dos maiores enfrentamentos e dificuldades dos jovens, sobretudo, aos que seus corpos e desejos não atendem ou não se encaixam nos padrões da dominação heterossexual. Tal complexidade é proveniente da cultura impregnada de tabus, preconceitos, violações e discriminações, práticas tão corriqueiras que acabam sendo naturalizadas em todos os meios sociais, não deixando de fora, a escola.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (BUTLER, 2017, p. 43).

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. (BENTO, 2011, p. 553).

É nesse reflexo dicotômico de corpo e sexo que algumas identidades ocupam, culturalmente, uma posição central, servindo de referência para as demais, sendo, portanto, representadas como “normais”, básicas, hegemônicas (LOURO, 2018). E as pessoas que possuem corpos/desejos que extrapolam o limite ou tal amarração entendida como a norma são vistas como diferentes, desviantes ou “incoerentes”:

Ao trazer no título do trabalho a expressão ‘Juventudes em trânsitos’, o sentido conotado às palavras é justamente expressar a mudança, a dinâmica e a flexibilidade de uma etapa do desenvolvimento, essa mobilidade – ato ou efeito de transitar – para além da colonialidade⁶ hegemônica e pensar nos processos que implicam a descolonização da prática de categorização das sexualidades, nas quais se concentram costumes, conceitos e atitudes que reverberam sob a forma de ‘colonialidade do ser’.

O termo ‘colonialidade do ser’ surge a partir de grandes reflexões sobre as relações existentes entre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial:

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [colonialidad del ser]. (MIGNOLO, 2003, p. 633).

A dimensão ontológica da colonialidade do poder é o que vai retratar a colonialidade do ser, isto é, a experiência vivida a partir dos conhecimentos e práticas do sistema mundo moderno/colonial em que se inferioriza, oprimindo e desumanizando total ou parcialmente determinadas pessoas, enquanto que outras se apresentam como sendo a própria expressão da humanidade.

⁶ “A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFUGUEL, 2009, p. 395). Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial (LUGONES, 2008a; MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2002; TORRES, 2008).

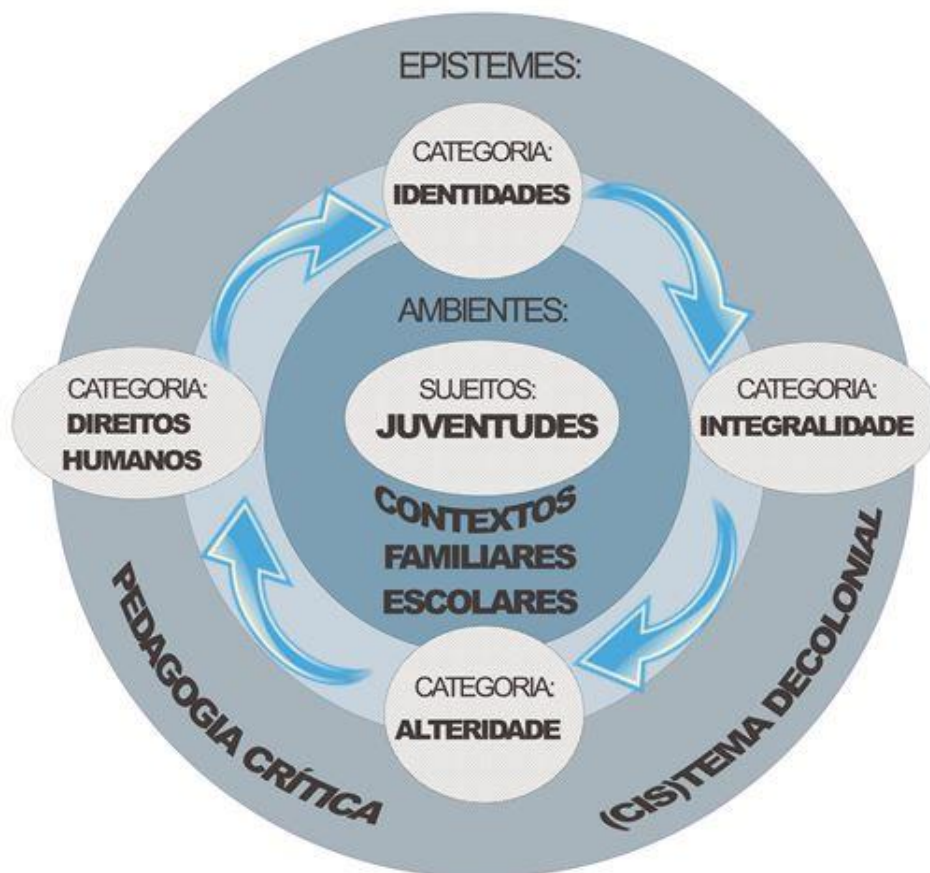
A colonialidade é concebida e explorada por Mignolo (2017) como o lado mais escuro da modernidade.

A Colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. (TORRES, 2008, p. 96).

[...] para sairmos da episteme colonizada, possivelmente teremos que investir em nossos olhares epistêmicos eurocêtricos e nos compreendermos como seres no mundo marcados, em nossa pele e sangue, por uma política do conhecimento racializada, classista e heterossexista, que nos invade com seus tentáculos tirando-nos a possibilidade de nos situarmos em saberes localizados também comprometidos com a dignidade humana. (MESSEDER, 2016, p. 7).

Cumprе ressaltar que todo esse trânsito está ainda aprisionado e imerso em um sistema eurocêntrico-colonial, patriarcal e heteronormativo, havendo consenso que, para sair dessa episteme colonizada e abrir possibilidades de embarcar na ideia da produção do pensamento decolonial, é imprescindível a construção de um projeto comum, no qual as diferenças sejam dialeticamente integradas, conforme a figura esquemática a seguir:

Figura 1 – Esquema metodológico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

O conceito de pensamento decolonial tem sua origem em tempos mais remotos, a partir da luta de povos étnicos historicamente subalternizados pela colonização das Américas, em busca do direito à alteridade, bem como do direito de permanecerem dentro de sua esfera cultural, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Defender a opção decolonial – epistêmica, teórica e política – significa “compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Dessa forma, é importante visibilizar enfrentamentos contra a colonialidade a partir de pessoas e das suas respectivas práticas sociais, epistêmicas, ontológicas e políticas, representando assim, uma estratégia que vai para além da transformação da descolonização. Supondo uma (re)construção e (re)criação de suas histórias. Tendo como um dos objetivos a reformulação radical do ser, do poder e do saber. (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; WASH, 2006; COLLING; TRÓI, 2017; LUGONES, 2008b; TORRES, 2008).

A juventude, núcleo central deste estudo, que transita nos contextos e territórios de sociabilidade familiar e escolar, dentre as categorias de identidades, alteridades, integralidade/violações e Direitos Humanos; eixos esses que terão dialética com as epistemes da pedagogia crítica e o sistema decolonial, pois em muitos casos, tanto nas famílias quanto nas escolas, as diversidades e identidades sexuais e de gêneros não são compreendidas de forma inclusiva.

Vale frisar que os contextos observados se fundam na:

[...] matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível e exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aqueles em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do sexo nem do “gênero” (BUTLER, 2017, p. 44; grifos nossos).

Dentro da dualidade ‘sexo e gênero/sistema heteronormativo’, aproveitando a permissão da linguagem e irreverência da escrita, foi feito o trocadilho na palavra ‘(cis)tema’, para ilustrar o poder hegemônico da sociedade heterossexista/heteronormativo.

Utilizando o prefixo ‘cis’ para fazer uma alusão às pessoas ‘cisgêneras’ que são aquelas que se adequam e se sentem bem com o sexo biológico e o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento. O termo provém do latim *cis* - “do mesmo lado”. Portanto, a conduta biopsicossocial dessas pessoas está em plena conformidade com a ‘colonialidade do ser’, inteiramente de acordo com as atitudes, conceitos e normas que a sociedade espera das pessoas em conformidade com as normas de inteligibilidade do seu sexo biológico.

A definição antagônica ‘transgênero,’ por sua vez, decorrente do latim *trans* – “do lado oposto, além” – é atribuído à quem subverte tal comportamento, isto é, aquelas pessoas cujas identidades e/ou expressões de gêneros apresentam algum tipo de divergência, conflito ou não conformidade com as normas biopsicossociais aceitas e sancionadas para a categoria de gênero em que lhe foi classificada no ato do nascimento.

Se não pode haver recurso a uma “pessoa”, um “sexo” ou uma “sexualidade” que escape à matriz de poder e às relações discursivas que efetivamente produzem e regulam a inteligibilidade desses conceitos para nós, o que constituiria a possibilidade de inversão, subversão ou deslocamento efetivos nos termos de uma identidade construída? (BUTLER, 2017, p. 68).

Os conceitos passam a exigir que se pense de modo plural e democrático, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens sejam diversos, múltiplos e provisórios. Observa-se que as concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (LOURO, 2003). Por isso, compreender que o ‘sexo’ pode ser assim definido (BUTLER, 2000, p.110) como “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa”, ou detalhadamente em outras palavras:

O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2000, p.111).

As inúmeras questões em torno da diversidade de gêneros e sexualidades não envolvem apenas informações ou conhecimentos, mas, sobretudo, os valores e o posicionamento crítico e político diante da atual multiplicidade nas formas de aprender, de ser e de (con)viver. O que demonstra uma “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007), necessitando mais enveredar pelo delineamento de um pensamento abissal⁷ e redutivo.

Ao ocuparem os territórios escolares, tais como as salas de aula, o pátio, os banheiros e esquinas, logo passam a ser o centro das atenções, motivos de olhares e falatórios, espaços

⁷ Para Boaventura de Souza Santos (2007), a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença de dois lados da linha (abismo). Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções. Contudo, por mais radicais que sejam estas distinções e por mais dramáticas que possam ser as consequências de estar de um ou do outro dos lados destas distinções, elas têm em comum o facto de pertencerem a este lado da linha e de se combinarem para tornar invisível a linha abissal na qual estão fundadas.

oportunos para o exercício da comicidade e do lúdico na vivência entre jovens e adolescentes, e principalmente, um espaço comumente usado para torturas psicológicas e exposições preconceituosas, o que propicia a criação de um território de ridicularizações. Contudo, a maioria dessas expressões tende a se naturalizar e comumente não são interpretadas como violências, principalmente por quem as usa direcionadas a outrem, já para @s receptores, dificilmente serão absorvidas com tamanha naturalidade.

As violências se multiplicam e ocupam “tentacularmente” – parafraseando Kehl (2013) – as dimensões e tipologias das mais variadas (psicológicas, física, sociais, sexuais, emocionais e espirituais), na tentativa de atender e fixar culturalmente o que Butler, (2017, p. 8) denominará de “heteronormalidade compulsória”.

Quando a temática da sexualidade aparece em sala de aula, geralmente versa sobre questões fisiológicas e anatômicas e, se assim for, é tratada com naturalidade pelos professores, elencando uma série de categorias biológicas para estas questões. Porém, quando outras temáticas são postas em cena, especialmente aquelas relacionadas às homossexualidades ou às travestilidades, os alunos iniciam um processo de deboche e ironia, com brincadeiras com relação à sexualidade dos colegas e professores, inibindo o andar das discussões. Estas discussões são geralmente iniciadas e encerradas através do reforço de padrões e modelos hegemônicos de gênero e sexualidade, sendo que o aluno ou o professor que foi questionando com relação ao seu comportamento de gênero e sexual necessita afirmar-se como realmente viril e heterossexual. (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 132-133; grifos nossos).

Tais comportamentos e fatos confirmam as dificuldades colossais que se tem para enfrentar e lidar com a diversidade e em estabelecer relação dialógica promotora de direitos garantidora de pluralidades. Sendo a família e a escola instituições que deveriam ser acolhedoras, mas que, paradoxalmente, se configuram como espaços de manutenção dessas violações e discriminações, pois é exatamente nesses espaços onde se predominam as atitudes e ‘brincadeiras’ em torno da ridicularização e exposição máxima do indivíduo.

O paradoxo real onde “as carências materiais, sociais e culturais são excluídas justamente do reconhecimento fundamental [...] nesse duplo entrelaçamento paradoxal de ‘reconhecimento’ e ‘não-reconhecimento’” (KURZ, 2003 [sem paginação]) se configura como não vinculante ao direito à educação, à cultura e à paz.

Se a escola é o espaço onde acontece o processo de ensino/aprendizagem, não devemos perder as esperanças em aprender e ensinar a busca de soluções para tantas insatisfações que perturbam as relações interpessoais dos indivíduos. (KOEHLER; SOUSA, 2013, p. 168).

É a partir do reconhecimento e da legitimidade das diferenças, e das juventudes como alvos principais na condução da mudança, que se tem cada vez mais a percepção do papel estratégico e decisivo da educação para a diversidade. Elo intergeracional, mas pulsante e transgressor(a), configurando estilos, agrupamentos, sentidos e performances em trânsitos, caminhando para completas mudanças.

A indivisibilidade e a não renúncia de nenhum dos direitos também sinalizam para uma escolha teórica vinculada à Pedagogia Crítica para os Direitos Humanos. Pensada a partir de uma prática do compromisso e envolvimento responsável com a experiência, com a cosmopoliticidade⁸ e a centralização tanto na ética, quanto na história de cada pessoa, “dialeticamente interpretada em oposição à totalidade que lhe deu origem” (ESTÊVÃO, 2013, p. 421).

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela ‘aproximá-lo ao máximo. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (FREIRE, 2016, p. 40, 42; grifos nossos).

Quando o tema matiza o campo das sexualidades e juventudes, não há como distanciar-se da dinâmica e das múltiplas possibilidades identitárias e relacionais⁹. Destaca-se que a relevância primordial para o desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito social é sua contribuição para o avanço harmonioso em num espaço onde se dão as relações, fenômenos e

⁸ Para Boaventura de Souza Santos (2009), cosmopoliticidade é a solidariedade transacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemônica, sendo um conjunto vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais. Já Carlos Vilar Estêvão (2009) usa o termo cosmopoliticidade para vincar não apenas a ideia de universalidade, mas também a de dialogicidade global e de politicidade, o autor reporta a uma dimensão essencial do pensamento de libertação, da orientação educacional e de indignação perante as injustiças e a pobreza. E permite não apenas chamar a atenção para a responsabilidade global, mas também para a necessidade de aplicar os princípios da democracia à escala mundial, ampliando explicitamente a dimensão da politicidade freiriana – expressa nas obras *Educação como Prática de Liberdade* (1975) e *A Educação na Cidade* (1991), por exemplo – a esse mesmo nível global. Assim concebida, considera que a politicidade pode ser traduzida na cosmopoliticidade ao serviço da cidadania terrestre e assente em valores fundamentais como, por exemplo, os direitos humanos.

⁹ Vale aqui retomar uma citação do artigo de Santos (2007, p. 4): “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética”. (grifos nossos).

processos sociais, espaço esse protagonizado por nós, seres humanos, e que merece especial atenção e cuidado (DESLANDES; ROMEU-GOMES; MINAYO, 2002).

Salienta-se aqui a ideia de “seres humanos”, valorizando desde uma escuta e observação ativa, mas também uma devolutiva tão dinâmica quanto, além de um compromisso como educadora integrante do sistema público educacional, onde tais sujeitos são pulsantes, agentes de situações/ações que revelam os paradigmas e as emergências de uma educação plural, e democrática, favorecendo práticas e atuações para e pelos Direitos Humanos.

Neste sentido, se faz necessário realçar os desafios para esse tipo de estudo, que além de envolver pessoas, narrativas de histórias de vidas e vivências, considera as diferentes perspectivas epistemológicas existentes e que conferem à ciência um campo de possibilidades diversas.

A ciência constrói-se, pois, contra o senso comum e, para isso, dispõem de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação. Porque essenciais a qualquer prática científica, esses atos aplicam-se por igual nas ciências naturais e nas ciências sociais. São, contudo, de aplicação mais difícil nestas últimas. Por um lado, porque as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala que usa a mesma linguagem de base de que se socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe conhecer. (SANTOS M., 2001, p. 33).

Ao longo de quinze anos lecionando na rede pública de ensino, é possível pela práxis e pela (con)vivência perceber a opressão e o isolamento vivenciados por jovens que subvertem o padrão heteronormativo, assim como as dificuldades enfrentadas por el@s em assumir suas próprias posturas e conseguir enfrentar a condição de corpos e desejos que se constroem/modelam.

Durante toda a movimentação do cotidiano escolar entre os mais diversos territórios, é comum observar falas, condutas e atitudes altamente preconceituosas, estereotipadas e violentas. Entretanto, em muitas situações, elas se tornaram “naturalizadas” nas relações entre jovens, pois são posicionamentos e posturas ainda muito enraizados na cultura predominantemente patriarcal, racista, machista e sexista em que vivemos.

Desde logo, afirmamos que somente uma abordagem multidimensional e multi-metodológica contribui como fundamento e orientação para a educação em e para os direitos humanos, pela sua própria abrangência e complexidade. Essa preocupação trará para estudo aspectos emocionais, afetivos, valores que marcam o comportamento humano, colocando lado a

lado o individual e o social, o racional e o irracional, a ordem e o conflito, o estático e o dinâmico. (ESTÊVÃO, 2013, p. 407).

Contando com matizes do Tempo Presente, de mudanças sociais, familiares e educacionais significativas, não seria possível aplicar à pesquisa e ao estudo apenas uma metodologia ortodoxa, disciplinar e com uso de instrumentos determinantes, além da centralidade na recolha de dados.

Há que se pensar e interagir como pesquisadora em cotidiano escolar integrado à prática profissional, vinculando experiências e conjunturas comuns, vividas e narradas dentro de uma perspectiva de interacionismo simbólico¹⁰ encarcerado numa ‘hierarquia colonial violentíssima’ – “onde cada sentença e cada palavra abre a possibilidade de um novo espaço para discursos alternativos e políticas do conhecimento, para assim, descolonizar o conhecimento”. (KILOMBA, 2016 [sem paginação]).

Com efeito, esta investigação nasce da inquietação e desconforto em presenciar cotidianamente o quão cruel e sofrida é a (con)vivência dessas pessoas, que confrontam-se com seus próprios questionamentos e dúvidas, enfrentam famílias que muitas das vezes não compreendem e não os apoiam – apesar do desejo de reconhecimento da reponsabilidade do ‘papel’ de mãe e pai, que a autora denomina de “abandono moral”, em que os pais não assumem a função de educar e de sustentar suas diferenças em relação a@s filh@s (KEHL, 2013, p. 5) – deixando-as ainda mais atônitas. Além disso, precisam encarar os vários preconceitos e as discriminações por parte da sociedade como um todo, que parecem, com o passar do tempo estar regredindo, o que faz aumentar as (re)ações extremistas e fundamentalistas, apresentando dificuldades colossais em lidar com as diversidades.

Contextos difíceis e de enorme complexidade denotam aproximação com os sujeitos e ambientação das relações e práticas que se desenham cotidianamente.

A transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas

¹⁰ O que está praticamente explícito no Interacionismo Simbólico é uma concepção da realidade que pressupõe que “todos nós somos fragmentos” e, então, que o conhecimento que adquirimos é necessariamente fragmentário, no seio de situações vividas. Tanto Simmel como as perspectivas interacionistas parecem partir de um princípio quase regulador da realidade social, em que “tudo interage com tudo”, em que o que existem são permanentes relações de movimentos. Assim, os conceitos como “estrutura social” e “instituição social” desempenham papéis secundários, já que a sociedade não parece ser uma entidade completamente fechada em si mesma, absoluta, uma simples totalidade. Comparada com a interação entre as partes que a compõem, é só seu resultado. A Sociologia, então, não tem nada a ver com uma noção *reificada* da sociedade, mas sim com a interação social e as formas de sociabilidade consequentes. (GADEA, 2013, p. 246).

inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. (SANTOS B., 2000, p. 45).

Segundo a assertiva acima, focaliza-se a geografia a ser estudada, especialmente os ambientes domésticos e escolares, como lugares de vivências e instâncias de jovens.

A escola reflete as práticas sociais, que são altamente carregadas de convencionalismos discriminatórios, e deste modo, se configura como espaço de manutenção de atitudes intolerantes, vindas conjuntamente com violações e conflitos interpessoais que potencializam o surgimento de violências entre jovens. A aflição fica ainda maior ao dar-se conta da maneira como que esse fenômeno vem sendo tratado pelos principais atores envolvidos: cada vez com mais aceitação, naturalidade e consentimentos, atingindo esferas de relacionamentos, convivências, identidades e alteridades. Como exemplificado na narrativa de uma participante da pesquisa:

Intolerância e preconceito? Claro que existe! E está em todo lugar! Só que a gente acaba se acostumando, por que você ouve a mesma coisa todos os dias, sempre ficam me chamando de viado... o tempo vai passando e você se acostuma entendeu? Vira um cotidiano normal de sua vida. Pronto! É assim! (Elen, 18 anos – Transgênero feminina; grifos nossos).

Nesse sentido, o presente estudo encontra-se num contexto onde as juventudes em seus processos de formação identitária estabelecem as relações sociais, tanto onde naturalmente se iniciam – o âmbito familiar, quanto onde é sequenciado – o ambiente escolar. Destacando o papel da escola e d@s educador@s na ampliação do conhecimento no que diz respeito às diversidades sexuais e de gêneros para, deste modo, mitigar as violências que são impulsionadas por tais questões no ambiente escolar.

As ponderações acima expostas foram basilares para a formulação das seguintes questões norteadoras:

- Como se dá a construção da identidade e de sociabilidade de jovens que subvertem o *(cis)tema* heteronormativo?
- Como os conflitos relacionados aos conceitos de gênero e sexualidade se manifestam nas relações familiares e escolares?
- Como jovens estudantes de uma escola pública do subúrbio ferroviário de Salvador enfrentam ações violentas e discriminatórias face às suas diversidades sexuais e de gênero?

Integrando sinteticamente tais questões, foi formulado o seguinte problema de pesquisa, que norteou todo o desenvolvimento da investigação:

- Quais são os principais conflitos e enfrentamentos a partir da construção identitária e relacional por jovens de 18 a 24 anos¹¹ de uma determinada escola pública de ensino médio do subúrbio ferroviário de Salvador, que subvertem o *(cis)tema* heteronormativo, frente às violações e discriminações referentes às suas diversidades sexuais e de gênero?

Diante do problema levantado, a fim de obter respostas e orientações do estudo, foi proposto o seguinte objetivo geral:

- Identificar papéis, conceitos, atitudes e reflexões que ancoram a construção identitária de jovens de 18 a 24 anos, visando compreender e detectar os diversos conflitos que podem ser gerados a partir das relações interpessoais e ou preconceitos frente à diversidade sexual e de gênero, de modo que tenham uma vivência mais respeitosa e menos preconceituosa nos contextos familiares e escolares.

Para tanto se fez necessário atender aos seguintes objetivos específicos, que também perfazem e delineiam o que serão os capítulos apresentados como ordenamento da escrita dessa dissertação de mestrado.

1. Compreender como se dá a construção identitária da juventude no âmbito da diversidade de gêneros e de suas sexualidades, com destaque a ambiência familiar e escolar;
2. Detectar os possíveis conflitos e principais enfrentamentos nos diversos territórios vivenciados por jovens que subvertem a ordem contra-hegemônica, nos contextos familiares e escolares;

¹¹ A opção pela faixa etária de 18 a 24 anos, bem como o processo identitário já iniciado, guarda relação com a maturidade e discernimento necessários para participação de um projeto que adentra uma temática onde serão exploradas vivências da intimidade, além de dispensar termos de assentimentos. Isso também coaduna com o princípio de que em muitos dos casos a família ainda não compactua/apoia ou simplesmente não tem conhecimento da situação vivida por jovens.

3. Elencar, através das narrativas os principais conceitos, atitudes e reflexões absorvidas por jovens no percurso de suas histórias de vida.

Dentre os princípios educacionais e pedagógicos que estruturam as diversas áreas do conhecimento, pode-se considerar a interdisciplinaridade como um dos maiores destaques, afinal, sua finalidade é evitar a compartimentalização do processo de ensino e aprendizagem. A partir daí, dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização sociocultural de jovens, incentivando a capacidade de aprender/conviver/ser.

Em seu texto *Entre a intenção e o gesto ou quão interdisciplinar somos? Ensaio sobre a perspectiva interdisciplinar e estudo de caso sobre uma produção de estudos no campo de família*, Mary Garcia Castro (2012) define interdisciplinaridade como um processo de redesenhar formas de conhecer e se acercar criticamente das nossas verdades. Para Vasconcelos (2002), práticas interdisciplinares significam a interação entre diversas fronteiras de saber, com diferentes disciplinas, paradigmas, campos epistemológicos e “campos de saber/fazer” que não se encaixam nas categorias anteriores, mas que são fundamentais na estratégia da complexidade assumida num estudo como este.

A sua utilização tem como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, engajamento e implicação da autora, a partir da integração das diversas concepções e realidades com os conteúdos das disciplinas, conforme defende as recomendações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN). Essa interação é uma maneira complementar ou acessória que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado cada vez mais no processo de ensino-aprendizado e formador/incentivador de uma educação para e pelos Direitos Humanos (CAVALCANTI; SILVA, 2015).

Na reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre as disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. (BRASIL, 2000, p. 20, 75; grifos nossos).

É através dessa perspectiva que a interdisciplinaridade vem proporcionando dialéticas e epistemes entre as disciplinas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade e

complexidade das constantes e aceleradas transformações da vida contemporânea. A interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com os limites e as fronteiras das disciplinas individualizadas.

Estão “protegidas por condições de acesso mais ou menos codificadas e restritivas; mais ou menos definidas, as fronteiras são por vezes contestadas por disciplinas afins. Pode haver intersecções entre as disciplinas, algumas inúteis, outras úteis, que oferecem a possibilidade de extrair ideias e informações de maior ou menor número e diversidade de fontes. A inovação nas ciências engendra-se normalmente nas intersecções” (BOURDIEU, 2012, p. 93).

Em se tratando de um estudo que versa sobre diversidades, a presente pesquisa incorreria em sérios riscos de cometer epistemicídios, caso não se apropriasse dessa ‘ecologia de saberes’ para reunir as subjetividades e a multiplicidade das várias áreas de conhecimentos como requer a temática trabalhada, sobretudo, por estar vinculado a um programa que é inerentemente interdisciplinar. É basilar dispor de uma perspectiva contemplativa no sentido de não fortalecer o reducionismo dicotômico que ainda permeia debates de gêneros e sexualidades.

2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PARA FAZER-CONHECER

*“[...] descobre pedras valiosas na investigação, pedras raras que surgem
“na medida do interesse específico do individuo que pesquisa”.
[...] reconhece a exigência de um novo compromisso epistemológico.
No universo dos fenômenos sociais e humanos,
os obstáculos só podem ser vencidos na medida em que se compreende
que as grandes questões que dominam hoje o conhecimento
não são disciplinares e sim temáticas.”*
(IVANI FAZENDA, 2013, p. 17-28).

O escopo desta pesquisa reside na identificação dos papéis, dos conceitos, das atitudes e das principais reflexões que servem de alicerce à construção identitária de jovens de 18 a 24 anos. Busca-se, com isso, compreender os diversos conflitos existenciais, sexuais e sociais que podem ser gerados a partir das relações interpessoais e ou preconceitos frente às diversidades sexuais e de gêneros, visando a uma vivência mais respeitosa e menos preconceituosa nos contextos familiares e escolares.

Para tanto, considera-se pertinente desenvolver um estudo com método e abordagem materialista histórico-dialética de natureza qualitativa, pois o mesmo envolve questões relacionadas às singularidades das pessoas e o elo com a dinâmica da totalidade. Os principais instrumentos utilizados no estudo são as entrevistas narrativas, baseadas teoricamente na história de vida, por serem potentes ferramentas, que permitem o aprofundamento das investigações, além de mergulharem nas nuances e particularidades que o tema abarca. Sendo um estudo de cunho social, é imprescindível observar empiricamente o cotidiano escolar, que será feito com o auxílio da “cartografia social” (KASTRUP; PASSOS, 2013; OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012).

A “cartografia social” proporciona uma relação de melhor proximidade entre pesquisador e comunidade, sob uma perspectiva dialógica para a produção do conhecimento, visto que:

Inscribe-se a uma proposta teórica e metodologia de referência dialógica e dialética, que parte do princípio das trocas de olhares entre as produções científicas e do princípio da produção social e dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos em seus cotidianos praticados a produção do conhecimento numa perspectiva dialógica. (SILVA; SCHIPPER, 2012, p. 26).

Cartografia Social é uma forma de pesquisa humanista e humanizadora. É uma proposta conceitual e metodológica nova que faz uso de instrumentos técnicos e vivenciais. Esse tipo de mapas (em oposição aos mapas tradicionais elaborados unicamente pelos técnicos) é elaborado junto com a comunidade, pondo em comum o saber coletivo (horizontal) e, dessa forma, legitimando-o. É um processo democrático de produção de conhecimento através da transcrição da experiência [...]. É uma metáfora que parte de uma situação conhecida ou insuficientemente conhecida para uma situação mais abstrata, simbólica, que salta à vista e traduz a complexidade da trama social. (COSTA M., 2010, p. 9; grifos nossos).

Tendo em vista o enfoque educacional da pesquisa, o uso da metodologia descrita, sobretudo para o viés das Ciências Sociais e Humanas, não se atém a desenhar um mapa no sentido real e mais concreto do termo geográfico, mas sim, criar uma dinâmica epistemológica dos trânsitos e dos movimentos relacionais da juventude, no percurso de seus enfrentamentos de poder, normas, lutas, enunciações, modos de objetivação, de subjetivação, de estetização de si mesmo, performances, práticas de determinação e emancipação, a partir de suas vivências e narrativas.

O objetivo da aplicação de tal metodologia é obter uma “estratégia de análise crítica e ação política, para o olhar crítico que acompanha e descreve as relações, as trajetórias, apontando linhas de fuga, rupturas e resistências” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

A pesquisa qualitativa preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (DESLANDES; ROMEU-GOMES; MINAYO, 2002, p. 21-22).

Visando a esse ‘espaço mais profundo das relações’, optou-se pela modalidade instrumental de produção, mediante ‘histórias de vidas’, onde se faz necessário uma aproximação da pesquisadora com as pessoas integradas, fato que é observado no presente estudo, uma vez que preexiste tal requisito, o que facilita o desenvolvimento de uma relação de confiança e partilha asseguradas pelo sigilo e confidencialidade imprescindíveis a uma boa fluidez das narrativas.

Histórias de vida é um método que se utiliza das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas. Busca conhecer as informações contidas na vida pessoa de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema. Dá-se ao sujeito liberdade para dissertar livremente sobre uma experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador. (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 715).

Para embasar o avanço das escritas, das análises de dados e das considerações finais do estudo, foi realizada uma revisão teórico-conceitual de temas e tópicos particularmente importantes para a compreensão da temática, dentro dos eixos da Teoria Crítica, nos contextos de juventudes, sexualidades, diversidade de gêneros, relações familiares e escola.

O ambiente escolar se constitui um dos principais territórios de sociabilidade das pessoas. É onde se estabelecem as primeiras relações interpessoais fora do âmbito familiar, afigurando-se um meio propício ao desenvolvimento do presente estudo. Com efeito, o território da pesquisa é uma escola da rede estadual de ensino regular (fundamental e médio), localizada em uma região periférica da região metropolitana de Salvador. A referida escola se enquadra no perfil de grande porte, tendo em vista o quantitativo de alun@s efetivamente matriculad@s que, no ano corrente, se aproxima dois mil, distribuídos nos três turnos de funcionamento da unidade. Entretanto, o projeto inicial de metodologia seria selecionar

apenas uma pequena, mas considerada significativa amostra de, no máximo, dez jovens, distribuídos conforme critérios de inclusão do quadro abaixo:

Quadro 1: Organização prevista de integrantes da pesquisa

Identidade	Quantidade	Idade
Autodeclarada Homossexual feminina	2	18 a 24 anos
Autodeclarado Homossexual masculino	2	
Autodeclarada Transgênero feminina	2	
Autodeclarado Transgênero masculino	2	
Autodeclarad@ Bissexual	2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Contudo, diante de algumas dificuldades encontradas no percurso do estudo, tais como: a) não encontrar mais de um estudante transgênero masculino, efetivamente matriculado de acordo com os critérios de inclusão; b) não encontrar jovens que se autodeclarassem bissexuais; o quadro de pessoas integrantes do estudo foi refeito, obedecendo-se ao limite de 10 (dez) pessoas, quantitativo este presente no projeto inicial que foi submetido ao comitê de ética de pesquisa.

Seguindo a metodologia escolhida para se chegar a@s participantes – delineada pela técnica de bola de neve – houve indicações de outr@s possíveis participantes e ao chegar às pessoas indicadas como bissexuais e questionar sobre sua autodeterminação, a heterossexualidade era a opção típica de resposta, à exceção d@ participante que se intitulou de “Feliz” e assim ficou designad@.

Além desse caso, há também o de outr@ integrante que se autodeclarou “Confusa”, amb@s estão representad@s no quadro como identidade atípica, uma vez que não se autodeclararam dentro de uma das possibilidades do estudo.

A nova ordenação d@s integrantes que realmente fizeram parte do estudo disponibilizando as narrativas de suas histórias de vida está esquematizada no quadro abaixo:

Quadro 2: Integrantes da pesquisa a partir das histórias de vida

Identidade	Quantidade	Idade
Autodeclarada Homossexual feminina	2	18 a 24 anos
Autodeclarado Homossexual masculino	3	
Autodeclarada Transgênero feminina	2	
Autodeclarado Transgênero masculino	1	
Autodeclaração Atípica	2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A escolha da faixa etária guarda relação com a maturidade e discernimento necessários para participação no projeto/temática, onde serão exploradas vivências da intimidade e sexualidades. Dada a importância para o presente estudo de seus “pensamentos e linguagens referidas à realidade, os níveis de suas percepções desta realidade, a visão de mundo, em que se encontram envolvidos com o tema gerador” (FREIRE, 2017, p. 122) que são elementos fundamentais para tal objetivo.

As primeiras pessoas foram selecionadas pela aproximação que possuem com a pesquisadora, com base nas observações empíricas participativas e integradas ao cotidiano escolar, a partir dos quais, @s próxim@s entrevistad@s foram agregad@s à pesquisa por meio de indicações d@s própri@s entrevistad@s iniciais, ou seja, utilizando-se, para o recrutamento d@s próxim@s participantes da pesquisa, a técnica metodológica *snowball* também chamada *snowball sampling* (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Técnica conhecida no Brasil como “amostragem em Bola de Neve”, ou ainda, como “cadeia de informantes” (PENROD *et al.*, 2003).

Segundo Bernard (2005), essa técnica se dá pela amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas (*Hard-to-find or hard-to-study populations*) ou que não há precisão sobre sua quantidade. Essas dificuldades são encontradas nos mais variados tipos de população, mas em especial nos três tipos que seguem: as que contêm poucos membros e que estão espalhados por uma grande área; as pessoas estigmatizadas e reclusas; e os membros de um grupo de elite que não se preocupam com a necessidade de dados empíricos. A pesquisa em questão se enquadra nos dois primeiros tipos

de populações citadas, motivo que referenda a escolha, ainda ocupando assentos e revelando suas identidades em ambientes públicos e provados.

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística¹² utilizada em pesquisas sociais, em que @s participantes iniciais de um determinado estudo indicam nov@s participantes que se encaixem nos critérios propostos pela pesquisa, e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo do estudo ou atingido o “ponto de saturação” da pesquisa. O “ponto de saturação” é atingido quando os conteúdos se tornam repetitivos em relação às informações já obtidas em entrevistas anteriores, sem acrescentar novas informações relevantes à pesquisa (WHA, 1994 apud BALDIN; MUNHOZ, 2011). Portanto, a *snowball* (“Bola de Neve”) é uma técnica de amostragem que utiliza cadeias de referência, uma espécie de rede, protegendo e promovendo visibilidade de grupos por solidariedade, aproximações e convivências.

Albuquerque (2009, p. 22) destaca que “[...] uma limitação (da técnica) se refere ao fato de que as pessoas acessadas são aquelas mais visíveis na população”, fato este que na pesquisa aqui relatada não foi considerado como limitação, mas como fator de relevância, já que, o que permitiu iniciar uma aproximação com @s participantes iniciais foi justamente a identificação de pessoas autodeclaradas socialmente e que faziam o uso de nome social¹³.

Uma vantagem dos métodos que utilizam cadeias de referência é que em “redes sociais complexas, como uma população oculta, que pode ser o caso desse tipo de pesquisa” (BALDIN; MUNHOZ, 2011, p. 333), por exemplo, é mais fácil um membro da população conhecer outro membro do que as pesquisadoras identificarem os mesmos. Alguns participantes não são publicamente declarad@s homossexuais e, em se tratando da categoria bissexual, houve grande dificuldade na aproximação, justamente pela objeção em assumir tal condição. Tal fato constitui elemento relevante para as pesquisas que pretendem se aproximar de situações sociais específicas.

A partir de uma delimitação temporal-geográfica de sujeitos envolvidos e das primeiras leituras e inserções em campo (através de diários de campo e de pré-testes de sondagem, prévia aprovação de aproximação formal e consentimentos institucionais e

¹² A amostra não probabilista é obtida a partir do estabelecimento de algum critério de inclusão, e nem todos os elementos da população alvo têm a mesma oportunidade de serem selecionados para participar da amostra. Este procedimento torna os resultados passíveis de não generalização (BICKMAN; ROG, 1997).

¹³ REZENDE-CAMPOS, P. & CAVALCANTI, V. R. S, no texto *Abrindo possibilidades: identidades e nome social*, publicado no *Jornal A Tarde*, Salvador - BA, p. A3, edição de 08 de maio 2018, tratam sobre os avanços acerca do uso de nome social no Brasil, que ainda é limitado, mas já assinalam caminhos possíveis para a igualdade, através de marcos legais e institucionais, agendas específicas, ações educativas e políticas sociais. (ANEXO 1).

individuais), julgou-se importante a realização de pré-testes, a fim de perceber a receptividade d@s jovens com a metodologia e instrumentos selecionados, pois a etnografia tem como fundamento o “contato, confronto, diálogo com o outro” (VASCONCELOS *et al.*, 2002, p. 43), facilitando a ideia de construção e não de abordagem ortodoxa. Com esse objetivo, foram realizadas duas entrevistas prévias, antecedendo inclusive ao processo de submissão ao comitê de ética. Essa aproximação – não menos importante – não compõe a pesquisa por se tratar de entrevistas-testes.

Para além do ineditismo (mais adstrito ao universo que ao tema) e rigor científico exigido (confidencialidade, sigilo, critérios e formatação metodológica ajustada à teoria e aos instrumentos e vice-versa), impactos sociais e de transformação do objeto-tema-problema também podem ser alicerces para uma investigação que versa sobre esferas familiares e educacionais. O método precisa estar apropriado ao tipo de estudo que se deseja realizar, além de coadunar às urgências e emergências de se pensar, descrever e indicar possibilidades (SPINK, 2000; STOLKE, 2006; RICHARDSON, 2009).

Associado às observações empíricas participativas, integradas com abordagem epistemológicas críticas do cotidiano escolar e auxílio da “cartografia social”, foi adotada a técnica de entrevista em profundidade por meio de Histórias de Vida (HV). Sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, narradas e contadas (BOSI, 2003), enfatizando a própria ideia e fala das pessoas que participaram dessa dinâmica.

Existem dois tipos de HV: a **completa** – que retrata todo o conjunto da experiência vivida; e a **tópica** – que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão (MINAYO, 1993). De acordo com o foco desta pesquisa, será utilizada a história de vida tópica, tendo como ponto principal permitir que @ informante retome sua vivência de forma retrospectiva e, a partir desses relatos, encontre o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual. Com essa ferramenta, obtiveram-se dados relativos às experiências íntimas das pessoas, de forma que pudessem contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, sendo impreterível total escuta/atenção/acreditação de autorias da pesquisadora para captar todas as informações possíveis a fim de descrever e compreender as diversas situações vivenciadas pel@s pesquisad@s.

O principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos. (COSTA A., 2014, p. 137).

A escola, ao passo que é um dos ambientes onde acontecem inúmeras das experiências/vivências das sexualidades, também sofre o reflexo de tantas outras ocorrências oriundas do seio doméstico, e por isso, deve de alguma forma cumprir seu papel social de estar atenta e proporcionar diálogos para assim, fomentar e (re)construir uma formação crítica, possibilitando que a educação seja a “chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social” (FREIRE, 2001, p. 98).

2.2 ENCONTROS DO CAMPO DE PESQUISA: IMPORTÂNCIA DE ESCUTAR-ACOLHER

*“A realidade não pode ser modificada,
senão quando o homem descobre que é modificável
e que ele o pode fazer.”*

(PAULO FREIRE, 1977, p. 48).

A escolha do referido percurso metodológico permite resgatar as trajetórias das pessoas, não se limitando à narrativa de acontecimentos ou fatos isolados, mas buscando entender a sua análise e interpretação, através de uma escuta cuidadosa e o devido acolhimento “permitindo que os temas abordados sejam estudados do ponto de vista de quem os vivencia, isto é, possibilita o apreender da cultura ‘do lado de dentro’” (ARAÚJO *et al.*, 2016, p. 592; grifos nossos). Além de, com possíveis opções, permitir a reflexão e a compreensão acerca da construção, da transformação, da incorporação dos valores e dos enfrentamentos vivenciados ao longo do tempo.

No entanto, o uso de categorias interseccionais e de interfaces entre áreas do conhecimento – em delimitação temporal e geográfica, com a temática, abordando Direitos Humanos e acessibilidade à justiça e à cidadania (CAVALCANTI; SILVA, 2016), não poderia deixar de contemplar amplos debates e abordagens sobre tema contemporâneo, integrado à realidade mundial e de impactos sociais, familiares e individuais de complexidade. Ademais, a aproximação com histórias de vida permitem as temporalidades do viver, narrar e recontar experiências e aspectos da vida em sua trajetória mais íntima, familiar e de relacionamento social ampliado, mas aqui ficará restrito ao escolar.

A evocação da memória para a transmissão do vivido por meio das narrativas constitui a principal matéria de estudos cujo método é a história de vida. Não obstante, nesse tipo de pesquisa também devem ser considerados

os silêncios, os esquecimentos, as reiteraões, a linguagem não verbal e o cotejamento com fontes escritas e imagéticas. Tudo isso comporá os dados de análise. (SILVA; BARROS, 2010, p. 71).

Conforme assevera Josso (2004, p. 9), a pessoa pode “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essa obra vai se estruturando a partir do momento em que o indivíduo constrói sua autopercepção e autoconsciência, o que permite esculpir sua transformação, ao encarar sua trajetória de vida, seus investimentos e objetivos, suas experiências formadoras, seus grupos de convívio, valores e comportamentos, suas atitudes, suas formas de sentir e viver os próprios encontros e desencontros. Enfim, parafraseando Caetano Veloso¹⁴, a dor e a delícia de ser/se tornar o que é/deseja.

Ao ser solicitad@ a narrar a própria história, a pessoa tem a possibilidade de se perceber como ser social e, nisto, revelar as condições das práticas sociais e as diversas formas de se perguntar qual lugar ocupa na realidade social (SALGADO; FRANCISCATTI, 2014). Por meio dessa conscientização, deve ser capaz de criar e entender os sentidos e significados da sua vida. Possibilitando uma (auto)reflexão ontológica, onde cada pessoa, com suas próprias subjetividades e vivências, possa perceber a essência de sua identidade.

Há um consenso entre os pesquisadores que trabalham com histórias de vida, que uma boa história “desborda” deixando vir à tona elementos sequer imaginados e surpreendendo o próprio narrador. A história de vida devolve a palavra aos silenciosos e aos esquecidos da história e projeta uma iluminação particular ao social; elas tiram a palavra dos lugares de silêncio e rechaçam um ponto de vista enquadrado em sistemas de pensamento exclusivos, redutores e totalitários. (MENEGHEL, 2007, p. 119; grifos nossos).

A principal contribuição dessa metodologia é auxiliar no autoconhecimento, compreensão e entendimento das pessoas, a fim de encontrar ferramentas para o enfrentamento de todas as barreiras para a construção da sua identidade e sociabilidade. Um exercício dialógico e dual, produzindo uma escrita não mais de uma autoria, mas de autorias conectadas, autorizadas e reflexivas¹⁵.

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, portanto, é necessária a tomada de

¹⁴ Trecho da música *Dom de Iludir* de Caetano Veloso, que compõem o álbum *Totalmente Demais*, do ano de 1986.

¹⁵ Não sendo bastante dedicatória e agradecimentos, se faz necessário ao longo de todo esse trabalho reafirmar a autoria coletiva. (BOOTH, COLOMB; WILLIAMS, 2012).

consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade em exercício. Este processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial. Assim, este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na sua caminhada, os pressupostos das suas opções. Esses são os objetivos formativos da abordagem histórica de vida, além das aprendizagens que a abordagem, tal como é proposta, pode favorecer. (JOSSO, 2004, p. 60; grifos nossos).

E assim, capturar questões tais como a singularidade de pessoas, suas experiências e (con)vivências, seja no âmbito individual ou da coletividade ao qual pertence, compondo elos fundamentais para contextualizar a realidade na qual estão inseridas.

Para todo o processo descrito a ser realizado, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Católica do Salvador (CEP/UCSAL)¹⁶, respeitando as normas e as diretrizes para a realização de investigação envolvendo seres humanos, contidas na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), à luz do inciso II.22 (possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano em qualquer pesquisa e dela decorrente). O risco de acesso à história de vida de jovens que estão em fase de descoberta da sua sexualidade, por se tratar de um tema de complexidade psicológica e emocional, pode causar algum desconforto, como invasão de privacidade; evocação de memórias de situações ou questões sensíveis, tais como violências e preconceitos; perda do autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; vulnerabilidade, discriminação e estigmatização pelo conteúdo revelado; constrangimento ou alterações de humor e medo de divulgação dos dados.

Como medidas protetivas e cautelares para sanar esses riscos, os participantes terão seus nomes mantidos em total sigilo – conforme o Código de Ética em Pesquisa com Seres Humanos –, as entrevistas ocorrerão em espaços privativos, garantindo confidencialidade e anonimato (cada participante fez a escolha do próprio codinome presente na escrita, a fim de que possam se identificar ao ter contato com os resultados da pesquisa). Foi firmado o compromisso a partir do um Termo de Responsabilidade de utilização de dados – APÊNDICE 2 e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – APÊNDICE 3.

Igualmente, no intuito de minimizar quaisquer desconfortos, a pesquisadora responsável garantiu total liberdade ao participante em não falar ou não responder o que lhe poderia parecer incômodo, além de se manter atenta aos sinais não verbais, assegurando

¹⁶ Aprovação pelo CEP/UCSAL, em 23 de abril 2018, com Número do Parecer: 2.613.829, com CAAE 86628518.0.0000.5628.

privacidade e proteção das informações, inclusive em termos de autoestima. Ademais, dentro do âmbito escolar, há indicação de acompanhamento psicológico e encaminhamento para o Centro de Referência mais próximo da moradia/local de educação formal, atendendo ao sinalizado no Sistema único de Saúde, através do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Como procedimentos de realização das entrevistas, inicialmente, foi solicitada autorização institucional para a execução do estudo na referida escola, o que resultou na aceitação, mediante carta de anuência da instituição escolar.

Antes de começar a captação das narrativas, @s pesquisad@s receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado cuidadosamente, de forma sucinta, em linguagem simples e acessível, contendo informações básicas da pesquisa, tais como: objetivos, procedimentos que serão realizados, os riscos, os benefícios, os desconfortos, a voluntariedade, a confidencialidade e o direito de recusa de participação a qualquer tempo, sem motivação. No mesmo termo, é citado também que as narrativas seriam realizadas em locais restritos e dentro da própria escola, onde apenas a pesquisadora e @ pesquisad@ conversam, de forma reservada, garantindo total anonimato.

As entrevistas foram gravadas e inicialmente seguiram um guião com questões flexíveis (somente como roteiro orientador e de retomada de eixo), sendo possível recuperá-las e refazê-las ao longo do encontro, caso necessário. O roteiro orientador (Vide APÊNDICE 4) tem caráter parcial e foi elaborado previamente para a primeira sessão, configurando como uma técnica-método em construção e de abordagem participativa e dialógica, além de exigir pelo menos dois encontros para coleta e anotações em diário de campo para revisão entre uma e outra sessão narrativa. Ademais, permitiu-se ampla liberdade para @s participantes falarem o que quiserem ou iniciar do ponto que desejarem ou julgarem mais importante, o que possibilitou grande riqueza de detalhes, pois a intenção, “mais do que recolher informação ‘realista’ sobre factos, é permitir o acesso a uma narração que os comenta, valoriza, interpreta, relaciona e contrasta com outros factos” (FERREIRA, 2014, p. 984).

Intervenções ocorreram de forma sutil, com questões complementares ao que era narrado pel@s participantes, de modo que fosse estimulad@ à continuidade de suas falas, sem interferências nem induções a possíveis respostas.

Daí que a “boa pergunta” não seja, necessariamente, aquela que havia sido previamente preparada pelo entrevistador, mas a que faz sentido ao entrevistado e o convoca a tomar uma posição, a narrar um ponto de vista com densidade narrativa. [...] o discurso narrativo que é (co)produzido no

seu decorrer é, não raras vezes, um encadeamento de ações e interpretações que talvez nunca tivesse sido formulado pelo entrevistado antes deste ser interpelado. Assim, o sentido, a racionalidade e a coerência que se constroem sob o estímulo de uma pergunta, frequentemente, não são prévios aos factos, mas encontrados e improvisados no momento da narração. (FERREIRA, 2014, p. 984-985; grifos nossos).

A partir do primeiro encontro, foram elaborados roteiros ou perguntas adicionais, baseadas nas próprias narrativas fornecidas pelo participante em sua primeira impressão narrativa.

Logo após a realização das entrevistas, a própria pesquisadora efetuou as transcrições, que foram gravadas com auxílio de um smartphone. Pois, “o fato de a transcrição ser realizada pela própria pesquisadora, permite uma auto-avaliação do seu papel como entrevistadora, possibilitando ajustes na trajetória do estudo e um crescimento pessoal”. (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 716).

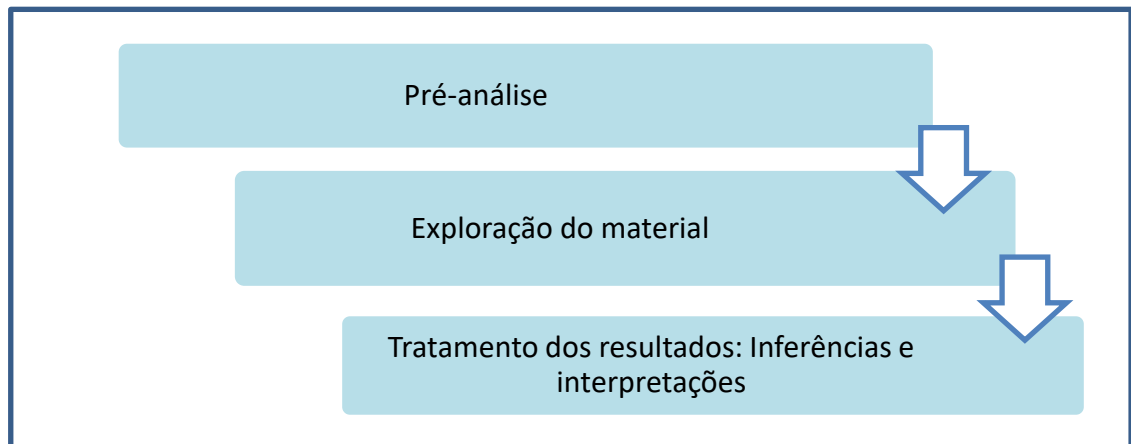
Além das transcrições diretas, a pesquisadora também utilizou de anotações pessoais para captar possíveis características não linguísticas, verbais, impressões e observações, tais como o tom da voz, as pausas, mudanças na entonação, silêncios que podem ser transformados em narrativas não audíveis, fundamentais para compreender o não dito, pois no processo de análise de narrativas explora-se não apenas o que é dito, mas também como é dito.

Nesse diário de campo, foram registrados os dados de como se deu a aproximação da pesquisadora com o jovem pesquisado e quais foram as principais impressões tomadas no momento: reações, emoções, posturas e, inclusive, sobre o local no qual foi realizado o encontro, evidenciando-se os contratemplos (interrupções e ruídos) muito comuns, já que se tratava do próprio ambiente escolar.

A análise de dados na pesquisa qualitativa é contínua. Inicia-se desde o primeiro momento da coleta de dados, e se caracteriza por ser um processo indutivo, que tem como foco a fidelidade do que é narrado durante as entrevistas. Entretanto, é possível construir categorias (elencando temas chaves) para uma melhor análise de conteúdo. “A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série” (GOMES R., 2004, p. 70). Tais categorias podem ser elencadas antes da análise de dados, como também podem surgir ao longo do processo e na revisão ou escrita em fase mais avançada.

Para tal, foi feita uma análise prévia, já a partir das transcrições, quando a pesquisadora entrou em contato pela segunda vez com os dados. Estes foram organizados para que fosse feito um tratamento sistemático de divisão de categorias seguindo o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) que prevê três fases fundamentais, representados no esquema da figura que segue:

Figura 2 – As três fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018. Adaptado de Bardin (2011).

A primeira fase (pré-análise) é a fase para sistematizar as ideias iniciais e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, a partir de leituras flutuantes para demarcar no documento gerado após transcrições do que será analisado para elaboração de indicadores (categorias e subcategorias) que orientarão a interpretação do material coletado.

A segunda etapa, ou fase de exploração do material, é uma etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Nela, são escolhidas unidades de codificação para formulação de um quadro cujo preenchimento é meramente ilustrativo (Quadro 3). A finalidade é realizar uma análise comparativa entre @s entrevistad@s, preservando na íntegra as narrativas coletadas para a pesquisa, de onde foram aproveitados vários extratos literais para compor a escrita do trabalho, razão pela qual é considerada a fase da descrição analítica.

Quadro 3- Análise de conteúdos: Exemplo de sinopse e narrativa (conteúdo).

Categoria	Sinopse	Excerto das narrativas
Identidade	José, hoje com 19 anos, acaba de assumir sua sexualidade, mas relata que desde sempre soube ser diferente.	<i>"eu sempre soube que eu era diferente, só que eu não associava essa palavra diferente com a palavra gay. Isso foi... eu fui abrindo minha mente aos poucos"</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

A terceira e última fase do processo de análise do conteúdo é denominada tratamento dos resultados, de onde se extraem a inferência e a interpretação. Cumpre enfatizar que utilizamos o recurso de destaque em alguns trechos das narrativas para permitir uma melhor visualização de expressões, bem como extrair categorias. Essa interpretação vai além dos resultados obtidos nas entrevistas. A pesquisadora poderá inferir os gestos e as reações do entrevistado e incluir nas interpretações, com detalhamento do processo dialógico ocorrido. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Durante essa fase, é importante retomar a literatura, bem como os marcos teóricos iniciais, a fim de embasar e relacionar o estudo, dando sentido às interpretações.

Ressalta-se que, no estudo de metodologia qualitativa, esse marco teórico não se exaure no início do processo, vai sendo construído ao longo do percurso, à medida que ocorre o contato com o campo e inicia-se a produção de dados, para, em seguida, analisá-los, já que essa análise no caminho metodológico qualitativo é contínua. Sinaliza ainda constante revisão historiográfica e produção textual que valoriza as expressões do jeito como foram produzidas/narradas.

3 EXPRESSÕES DA DIVERSIDADE: AUTODECLARAÇÃO E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

*“Se cada ser é só um.
E cada um com sua crença.
Tudo é raro, nada é comum.
Diversidade é a sentença!”*
(LENINI, 2010).

Expressar a sexualidade é revisitar a própria história, a partir de vivências, emoções, desejos, costumes, gestos, afetos, olhares e manifestações corporais. Além de proporcionar bem-estar físico e psicológico, o exercício da sexualidade promove encontros, trocas, comunicações e afetividades no campo relacional, contribuindo para o autodesenvolvimento pessoal.

Se considerarmos que a sexualidade é inerente à vida humana, o ideal seria que esse tema fosse conversado abertamente, de modo que as pessoas tivessem/adquirissem maior consciência dos seus direitos sexuais e reprodutivos, exercendo-os em sua plenitude, de forma responsável, respeitando as condições e escolhas de outrem. Entretanto, frente às problemáticas regidas por regras de moralidades, preconceitos e grandes tabus que ainda cercam a abordagem do tema, mesmo diante da necessidade de larga discussão, percebe-se que ainda é pouco tratado/discutido, tanto na esfera familiar quanto na educacional.

Em muitos casos, as famílias não conseguem suprir as necessidades de diálogo e informação por não se sentirem à vontade, nem tão pouco preparadas para tratar do tema com suas/seus adolescentes e jovens, emergindo daí a necessidade e importância em ser trabalhada nas escolas, enveredando por coletividades e socialização. De acordo com Castro, Abramovay e Silva (2004, p. 38), “além da prevenção, a escola pode colaborar com o pensar sobre vários constituintes da sexualidade e evitar violências em seu nome”, pois no contexto escolar circulam as mais diversas curiosidades e anseios ligados ao aspecto, e este “é tema que tem prioridade para @s jovens, que provoca debates, polêmicas, interesse e atenção” (CASTRO, ABRAMOWAY; SILVA, 2004, p. 305).

Como formas de prevenção às violências, preconceitos, discriminações e intolerâncias, é imprescindível conhecer e dialogar com os conceitos que envolvem a temática e apropriar-se dos mesmos na busca de um entendimento geral, o que possibilitará uma vivência harmoniosa, livres das amarras e normatividades heterossexistas.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2017, p. 108; grifos nossos).

O trabalho de ação-reflexão se faz necessário para compreender, respeitar, valorizar e conviver democraticamente com as diversidades, partindo do pressuposto de que a formação e construção identitária das pessoas sofrem interferências socioculturais, geracionais e territoriais, o que as torna seres plurais e diversos.

Se o diverso é signo de variedade, é, também, expressão do múltiplo. Reconhecer a diversidade significou admitir a existência múltipla, variada e concreta da população. [...] A visão sobre composição múltipla ou plural da sociedade tenderia a se transformar em uma política, ou melhor, em um multiculturalismo expresso pela obrigatoriedade de proteção. (SILVÉRIO, 2005, p. 95; grifos nossos).

O presente capítulo tem por objetivo explorar todos os termos conceituais que envolvem e permeiam a construção identitária d@s jovens, através das mais variadas expressões da diversidade de gêneros e sexualidades que vivenciam. Pretende-se mostrar que a dinâmica de todos esses aprendizados podem ser (re)definidos, e (re/des)construídos através, sobretudo, da (re)formulação de significados, posturas e atitudes relacionadas às normas hegemônicas, racistas, heterossexistas, em grande parte naturalizadas/aceitas/impostas no meio social.

3.1 DIVERSIDADES DE GÊNEROS, SEXUALIDADES E IDENTIDADES EM TRÂNSITOS

*“O segredo é permitir
que as escolhas que a vida nos impõe
não nos obriguem a matar
a nossa diversidade interior.”*
(MIA COUTO, 2009, p. 80).

Gêneros e sexualidades estão intrinsicamente relacionados. Apesar de não coadunarem do mesmo conceito, ambas são construções históricas e socioculturais. Com efeito, do mesmo

modo que os gêneros, as sexualidades são estabelecidas a partir das diversas concepções, valores, normas e regras que determinam como cada grupo social deverá se portar, (pré)definindo o que é certo ou errado, próprio ou impróprio, adequado ou não para cada pessoa, conforme seu gênero. Existe uma infinidade de comportamentos, atitudes, gestos, gostos, performatividade e inúmeras possibilidades de atrações afetivo-sexuais. Toda essa variedade é o que se denomina “diversidade sexual”. (BUTLER, 2017; FAUSTO-STERLING, 2002; FOUCAULT, 2015; LOURO, 2008; SCOTT, 1995; SILVA K., 2015).

Os estudos sobre a sexualidade obtiveram importante impulso ao final da década de 1970, com a publicação original de *História da Sexualidade – a vontade do saber*, de Michel Foucault, seguidos, na década de 1980, por outros dois volumes: *O Uso dos Prazeres* e *O Cuidado de Si*, que juntos, formam a trilogia que é referência no estudo da sexualidade, passando a problematizar e dar dialogicidade à temática.

Muito mais que um mecanismo negativo de exclusão ou de rejeição, trata-se da colocação em funcionamento de uma rede sutil de discursos, saberes, prazeres e poderes; não se trata de um movimento obstinado em afastar o sexo para uma região obscura e inacessível, mas, pelo contrário, de processos que o disseminam na superfície das coisas e dos corpos, que o excitam, manifestam-no, fazem-no falar, implantam-no no real e lhe ordenam dizer a verdade. Todo um cintilar visível do sexual refletido na multiplicidade dos discursos (FOUCAULT, 2015, p. 81).

No percurso da história contemporânea da sexualidade, a partir da segunda metade do século XX, o tema foi incorporado nos mais variados campos das ciências, e os caminhos abertos por Michel Foucault possibilitaram também novos e abrangentes rumos da historiografia, de onde emergiram explicações para diferentes áreas do conhecimento humano:

Ora, uma primeira abordagem feita desse ponto de vista parece indicar que, a partir do fim do século XVI, a “colocação do sexo em discurso”, em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas e que a vontade do saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade. (FOUCAULT, 2015, p.18).

Assim como a sexualidade, a questão de gênero também perpassa por tod@s. A palavra gênero era apenas e exclusivamente utilizada para diferenciar homens de mulheres,

com conceitos carregados de pressupostos de dominação na relação entre os gêneros, enfatizando o patriarcado através das relações de poder entre homens e mulheres. Com o movimento feminista na década de 1960, esses conceitos passaram a ser reformulados, sob novas denominações/interpretações.

Os movimentos feministas – que cobrem a segunda metade do século XX – esclarecem que os indivíduos não se constituem por si sós, mas sim, nas interações sociais.

Nos anos 1980, Joan Scott, em seu artigo originalmente publicado em 1986, *Gender a Useful Category of Historical Analysis*, e posteriormente traduzido em 1990 no Brasil com o título *Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica*, apresenta novas perspectivas ao estudo de gênero, estabelecendo uma categoria relacional: “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é o primeiro modo de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 14).

A autora define gênero como o conjunto dos sentidos dinâmicos (não biologicamente determinados), construídos nas relações de poder que sustentam o convívio entre homens e mulheres. Já em 1988, com a publicação de seu livro *Gender and Politics of History*, aponta a necessidade de radicalizar mais epistemologicamente, não objetivando encontrar a origem das hierarquias de gêneros, mas sim, os processos que possibilitam sua construção.

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (SCOTT, 1995, p. 19).

O gênero não seria a diferença sexual no que tange ao essencialismo biológico, e, sim, as relações e as representações de poder concretizadas a partir dessas divergências sexuais, que definem como os sexos estabelecem suas relações (SCOTT, 1995). Estas, por sua vez, são estruturadas sob um determinismo binário, onde um será estigmatizado/marginalizado em prol do outro, que será o natural, normal ou socialmente aceito.

Judith Butler, que em 1990 publicou *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, traduzido somente no ano de 2003 para o português, com o título “*Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*”, destaca a necessidade de subverter a ordem compulsória, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo. A proposta

ressaltada é esquecer as identidades que rotulam e fixam realidades numa alegoria de masculino/feminino.

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. [...] Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado sexo seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula. (BUTLER, 2017, p. 26-27; grifos nossos).

A discussão das temáticas de gêneros e sexualidades não engloba todas as possibilidades em explicar os efeitos sociais da vida humana, a partir de diálogos que versam sobre diferenças, estereótipos, tabus, conceitos, preconceitos e crenças. Quando trabalhado, se atém apenas aos efeitos hormonais, da genética e dos cromossomos sexuais, dos instintos da reprodução ou das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). Porém, são diversas as formas de sexualidades possíveis, na medida em que o corpo biológico não corresponderá necessariamente ao corpo sexual.

[...] uma noção biológica (e binária) de sexo e em uma concepção heterossexual/patriarcal do poder para explicar a forma pela qual o gênero figura nas disputas de poder para o “*control of sex, its resources, and products*” (190). [...] Assim sendo, tanto a raça quanto o gênero são ficções poderosas e interdependentes. Ao trazer a colonialidade do gênero como elemento recalcitrante na teorização sobre a colonialidade do poder, abre-se um importante espaço para a articulação entre feminismo e pós-colonialismo cujas metas são, entre outras, lutar por um projeto de descolonização do saber eurocêntrico-colonial através do poder interpretativo das teorias feministas [...]. (COSTA C., 2012, p. 48; grifos nossos).

Não se podem desmerecer as expressões corporais em vivenciar prazer e afeto, sobretudo na juventude, em seu universo marcado por desejos conflitivos e flutuantes dos comportamentos sexuais, na construção de um processo de aprendizado e reflexão, por meio do qual se consegue elaborar a percepção de quem somos, onde tudo vai depender das relações socioculturais às quais tais jovens estão submetidos, vivenciam e se expressam.

Por tais razões, princípios educacionais que objetivam a construção de uma educação sexual compreensiva, ou integral, múltipla, aberta, completa e

diversa, problematizam a produção que se dá culturalmente a partir de experiências das pessoas, correlacionadas com os corpos, prazeres, sensações, linguagens, representações, desejos, identidades, crenças, etc. Posto isso, a questão que envolve as sexualidades na escola, não devem apenas limitar-se na materialidade e funções biológicas (hormônios, órgãos sexuais, reprodução, gravidez, entre outros temas), mas compreendê-la e dialogar com as formas singulares e plurais de vivê-la. (SILVA, 2015, p. 120; grifos nossos).

Castro, Abramovay e Silva (2004) consideram que sexualidade não deveria ser matéria curricular de apenas algumas disciplinas pontuais, mas sim, linha de preocupação de todas. E isso requer cuidado consciente, com matrizes, agendas e materiais condizentes com a promoção de direitos e justiça sociais, principalmente d@s adult@s que se relacionam e que têm papel relevante na vida d@s jovens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – trazem a sexualidade como tema transversal a serem trabalhados nas escolas, mas o que de fato ocorre em muitos dos casos é o que já foi mencionado, uma discussão rasa, versando apenas nos aspectos fisiológicos:

Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidade das crianças, nem o interesse dos adolescentes, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui a dimensão da sexualidade. (BRASIL, 1997, p. 292; grifos nossos).

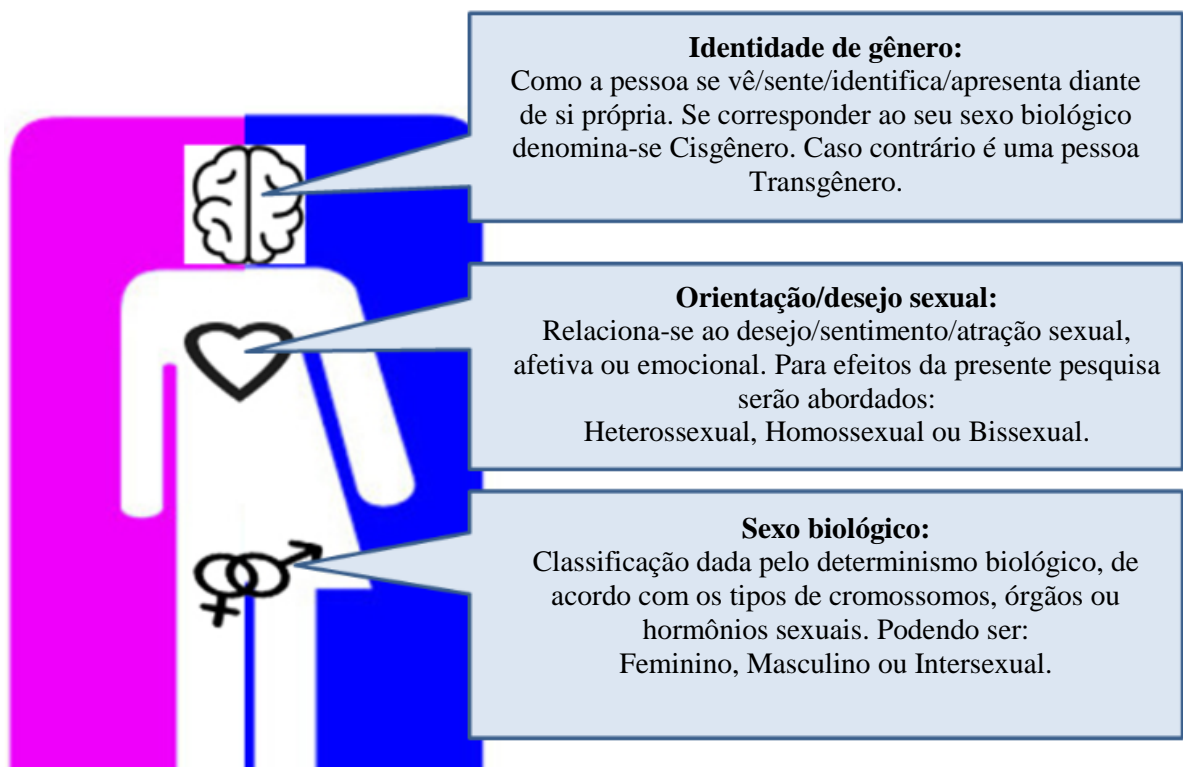
Uma vez que a sexualidade é elencada como tema transversal, podendo ser trabalhada em quaisquer áreas de conhecimento, acaba, em muitos casos, sendo silenciada e não sendo discutida por nenhuma das disciplinas. Segue sem conseguir romper as barreiras do preconceito, da intolerância social, e, sobretudo, dos pilares da sociedade patriarcal, sendo mantida fora do alcance do conhecimento. A desinformação acaba contribuindo para suscitar conflitos e atenuar ações preconceituosas. Mesmo porque, muitas violências decolam de reconstruções do sexual, de ressignificações dos corpos, de relações afetivas e da libido e se reforçam por estereótipos e discriminações contra o outro. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Os ‘trânsitos que movimentam’ as juventudes são compostos pela formação do processo para a constituição das identidades às experimentações e escolhas dos caminhos a serem trilhados. A formação identitária é um processo dinâmico que vai sendo construído ao

longo de toda a vida, compondo três dimensões (biológica, individual e social/relacional) que são completamente interdependentes. Portanto, ao descobrir suas habilidades, preferências e características, @ jovem passa a confrontar a imagem que constrói de si mesma com a que @s outr@s lhe atribuem, e, assim, sua identidade vai sendo construída. O processo de formação dessa identidade é algo que se estende por toda a vida.

Tendo em vista os conceitos de sexualidades e gênero, é possível vislumbrar outras categorias que compõem a identidade sexual e de gênero das pessoas, e que correspondem às suas multifaces, tais como as definições de Sexo Biológico, Identidade de Gênero, Orientação/desejo Sexual e Performatividade, conforme a didática ilustração (Figura 3) e descrições subsequentes:

Figura 3 – Infográfico - Diversidade Sexual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018. Baseado no *The Genderbread Person*.

O conceito de “sexo biológico” se refere à anatomia sexual do indivíduo, às características sexuais primárias, ou seja, aos órgãos sexuais que cada ser possui. Destarte, gênero biológico se resume ao masculino ou feminino pela presença dos órgãos genitais (STOLCKE, 1991). Enquanto que intersexual é a pessoa que apresenta, de alguma forma,

características biológicas tanto masculinas como femininas, através da coexistência de tecidos testiculares e ovarianos que irão determinar a ambiguidade sexual da pessoa.

O gênero, concebido de modo relacional, confere sentido às diferenças biológicas entre os sexos ainda que se mostre construído historicamente com base nelas. Enquanto discurso responsável por ordenar o mundo, o gênero constitui identidades, constrói sujeitos de maneira que aquilo que é engendrado por processos sociais se reveste de uma aparente natureza, reforçada por instituições sociais. (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 47; grifos nossos).

Já o termo “identidade de gênero” (BUTLER, 2017) engloba os variados aspectos da vida social que estão relacionados com a forma de como o indivíduo se vê, se sente, se identifica, se apresenta para si e para a sociedade, podendo ou não estar de acordo com o gênero/sexo que lhe foi atribuído no nascimento.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” — isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2017, p. 27, 44; grifos nossos).

Em suas relações – sejam no público ou privado – cada pessoa emancipada¹⁷ e consciente de sua identidade, mesmo que transgredindo tais normas de gêneros estabelecidas pelas leis de inteligibilidades culturais e ditas coerentes, revela-se na totalidade e nas conjunturas socializadoras que convive, tais como família, escola e sociedade – ainda que apenas em ‘brisas emancipatórias’ (CAVALCANTI; SILVA, 2015).

Quando a abordagem nos remete à “orientação/desejo sexual”, trazendo certa diversidade ao gênero, é razoável contemplar a referência ao sexo das pessoas às quais o

¹⁷ Para ampliar debate sobre emancipação é válido a leitura de Cavalcanti e Silva (2015).

indivíduo escolhe como objetos de desejo e afeto, sendo reconhecidas e aqui trabalhadas inicialmente, apenas três classificações¹⁸, quais sejam:

- a) Heterossexuais – pessoas que se atraem, desejam e se relacionam afetivamente e sexualmente com pessoas do sexo oposto.

A identidade de gênero é, portanto, construída a partir de práticas ou de performatividades de gênero, ele próprio esvaziado de uma substância verdadeira. A norma que prescreve socialmente as performatividades de acordo com a ideia de corpos anatomicamente distintos pela genitália pressupõe a heterossexualidade na organização das identidades – o que repercute na noção de heteronormatividade. (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 50; grifos nossos).

Importante ressaltar que essa ‘categoria’ não integra o presente estudo, pois pessoas assim autodeclaradas não subvertem o (cis)tema heteronormativo.

- b) Homossexuais – pessoas que se atraem, desejam e se relacionam afetivamente e sexualmente com pessoas do mesmo sexo. Usualmente diferenciados nos casos dos homens, denominados de gays e no caso das mulheres, lésbicas.

As práticas afetivas e sexuais entre pessoas de mesmo sexo ou de mesma identidade de gênero constituem fenômenos polissêmicos, com significados e denominações e silenciamentos variáveis no tempo e no espaço, [...] dessa forma a homossexualidade se configura, de fato, enquanto possibilidade de orientação sexual e/ou estilo de vida, não como um substrato de uma identidade cristalizada que determinaria a vida do sujeito. (GROSSI, FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 48-49; grifos nossos).

- c) Bissexuais – pessoas que se atraem, desejam e se relacionam afetivamente e sexualmente com ambos os sexos.

Cumprido destacar que algumas das narrativas dos autodeclarados gays, que serão abordados adiante, demonstram, que eles, na hora de ‘assumir’ para as famílias sua orientação/desejo sexual, primeiramente se intitularam bissexuais, no intuito de minimizar os julgamentos e (pré)conceitos certamente esperados ao se apropriarem de uma orientação sexual diversa da cultura dominante. Por seu turno, os que possuem práticas/desejos

¹⁸ Ver Quadro 1 – O que se pretendia inicialmente para integração da pesquisa.

bissexuais, na tentativa de reafirmar ou não colocar em dúvida a completude de uma heterossexualidade, preferem omitir sua real orientação/desejo sexual.

A bissexualidade, da qual se diz estar “fora” do Simbólico e servir como *locus* de subversão, é na verdade, uma construção nos termos desse discurso constitutivo, a construção de um “fora” que todavia está completamente “dentro”, não de uma possibilidade além da cultura, mas de uma possibilidade cultural concreta que é recusada e redescrita como impossível. O que permanece “impensável” e “indizível” nos termos de uma forma cultural existente não é necessariamente o que é excluído da matriz de inteligibilidade presente no interior dessa forma; ao contrário, o marginalizado, e não o excluído, é que é a possibilidade cultural causador de medo ou, no mínimo, da perda de sanções. Não ter o reconhecimento social como heterossexual efetivo é perder uma identidade social possível em troca de uma que é radicalmente menos sancionada. (BUTLER, 2017, p. 138-139; grifos nossos).

Uma ilustração muito bem humorada feita por Diane Di Massa para Fausto-Sterling, presente em seu artigo *O dualismo em duelo*, de 2002, traz registros históricos da construção de sexo e gêneros, sob a perspectiva política, religiosa e científica, exemplificando uma forma de expressão social para as sexualidades, onde podem ter nascido as classificações acima citada para a orientação sexual ou diversidade de gêneros.

Figura 4 – História do sexo e do gênero em quadrinhos





No século XVIII, sexo e gênero se divorciaram. Os machos vinham em dois sabores: homens e sodomitas (afeminados que só queriam outros homens).

Dois sexos, mas três gêneros!



No século XIX, o divórcio se espalhou. As fêmeas se dividiram em mulheres e safistas.

Dois sexos, quatro gêneros!



Ao final do século XIX, cientistas e médicos assumiram o controle: classificaram e rotularam muitas variedades de sexo e gênero.

“Não, não, não! Um sodomita só se move para os lados!”

Invertido/Normal/Safista/Sodomita

Quantos sexos existem?



Agora os cientistas “sabem” que há “naturalmente” 6 tipos de pessoas: homens e mulheres heterossexuais, gays e lésbicas e homens e mulheres bissexuais, podem procurar diferenças no cérebro.

“Que diabos você está fazendo?”

“Veja! Sabemos que há seis categorias, mas por quê? Deve haver uma pista aqui!”

“Mas na melhor porcelana?”

Dois sexos e seis gêneros? Aonde isso vai parar?

Fonte: Diane Di Massa apud Fausto-Sterling, 2002, p. 36. (Tradução livre)

Em seu trabalho *Atos Performativos e Constituição de Gênero: Um Ensaio em Fenomenologia e Teoria Feminista*, Butler (2011 p. 78) descreve que “a identidade de gênero é uma realização performativa compelida pela sanção social e tabu”. Portanto, o gênero é constituído a partir de uma série de atos estilizados e repetitivos, tais como toda gestualidade

corporal, e falas que são denominados de “atos performativos”. Sendo uma estilização do corpo que objetiva de certo modo, demonstrar uma subversão à estrutura binária.

Por essa ótica, Butler (2017, p. 242) considera que o “gênero não é de modo algum uma identidade estável ou um local de ação, do qual provêm vários atos. É antes uma identidade tenuemente constituída no tempo”, onde cada pessoa nasce com seu sexo biológico, que a define como um ser do sexo masculino ou feminino. Entretanto, o papel do homem e da mulher será constituído culturalmente, e pode ser modificado de acordo com a sociedade e/ou o espaço temporal que se vive, sendo por consequência, histórico.

[...] o corpo não é apenas matéria, mas uma contínua e incessante materialização de possibilidades. Não somos simplesmente um corpo, mas, num sentido verdadeiramente essencial, fazemos o nosso corpo, e fazemo-lo diferentemente tanto dos nossos contemporâneos como dos nossos antecessores e sucessores. (BUTLER, 2011, p. 72; grifos nossos).

A partir desse entendimento, a cultura é que nos impõe práticas, atos e ações entendidas como femininas ou masculinas, à qual a autora irá denominar de “performatividades” (BUTLER, 1990, p. 8). A autora adverte que as identidades são um produto da diferença e da exclusão dos diferentes, sendo privilegiados e aceitos apenas aqueles enquadrados como normais. Dessa maneira, a identidade não descreve a realidade, passa a ser imposta, excluindo quem não se enquadra em tais comportamentos, à qual Butler vai denominar “heteronormatividade”.

Entende que o gênero não deveria ser visto de maneira fixa, e, sim, de uma forma variável e fluída, que transita e pode ser transformado, de acordo com os diferentes contextos e períodos históricos, sendo o gênero e o desejo flexíveis, e que o confinamento em qualquer identidade pode potencialmente ser reinventado ou subvertido pelas pessoas.

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este ato contínuo e confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos. (BUTLER, 2011, p. 87; grifos nossos).

Para além dos conceitos e classificações, o mais importante é que @s jovens tenham uma visão e um pensamento mais plural e diverso e se distanciem das (re)ações hostis que convivem tanto no ambiente familiar quanto no escolar. Isso permite uma relação

interpessoal, pedagógica e educativa mais saudável, com pleno desenvolvimento humano e formação cidadã para e pelos Direitos Humanos (CAVALCANTI; SILVA, 2015).

É a partir do reconhecimento e da legitimidade de suas diferenças que se tem cada vez mais a percepção do importante papel estratégico da educação para a diversidade. Entretanto, a pluralidade passa a ser vista como um fator essencial para garantia da inclusão, promoção da igualdade de oportunidades e enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade, valorizando e intensificando a experiência interativa dentro das dimensões dos Direitos Humanos e da Pedagogia Crítica.

Por outras palavras, a aceitação e respeito pelo Outro na sua singularidade (individual e social), a interdependência significativa, a importância da emoção ou dos actos perlocutórios (retórica), o direito do Outro contar a sua história ou de dar o seu testemunho com a mesma autoridade e o mesmo valor do ponto de vista da situação comunicativa, tornam-se elementos-chave ou o modo essencial da democracia comunicativa, possibilitando, deste modo, uma maior atenção à ética do cuidado assim como aos direitos humanos enquanto expressão suprema do cuidado e da solidariedade para com o Outro. (ESTÊVÃO, 2011a, p. 20; grifos nossos).

Possibilitar e promover o direito do “Outro” a contar sua própria história e vivenciar uma “democracia comunicativa” como denominou Estêvão (2011b), é uma tentativa de desmistificar as diversidades sexuais e identitárias excluídas, por não se ‘enquadrarem’ na lógica (perversa) do dito ‘normal’, ‘natural’ ou ‘socialmente aceito’. Desse modo, investir na (re)construção de ‘novas verdades’, para que esses “Outros” que subvertem os ‘modelos privilegiados’ definidos e legitimados, não permaneçam como pessoas apagadas, silenciadas e ocasionalmente violentadas.

Ao trazer à tona as vozes culturalmente silenciadas, ouvir e narrar histórias de vidas não contadas, possibilita-se a (re)formulação de ‘novas verdades’, contrapondo às historicamente (im)postas. Sendo, portanto, um ato político e democrático, indispensável para a práxis pedagógica em prol de uma educação para e pelos Direitos Humanos.

3.2 AUTODECLARAÇÃO E A BUSCA PELA CONSOLIDAÇÃO DE IDENTIDADES

“Que nada nos limite, que nada nos defina que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre”.

(SIMONE DE BEAUVOIR, [1949] 2009).

Definir categoricamente uma pessoa a partir de pressupostos corporais, gestuais, comportamentais ou performativos, no que concerne a transgredir padrões que são socialmente inteligíveis e considerados normais pela sociedade, pode ser fator desencadeante de discriminações, preconceitos e violações que venham a ocorrer em razão das percepções externas sobre os sujeitos.

Qualificar-se como uma identidade substantiva é tarefa das mais árduas, pois tais aparências são identidades geradas por regras, que se fiam na invocação sistemática e repetida de regras que condicionam e restringem as práticas culturalmente inteligíveis da identidade. Aliás, compreender a identidade como uma prática, e uma prática significante, é compreender sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos resultantes de um discurso amarrado por regras, e que se insere nos atos disseminados e corriqueiros da vida linguística. (BUTLER, 2017, p. 249; grifos nossos).

Foucault traz contribuições no sentido de pensar o corpo como matéria e alvo de poder. Em sua obra *Vigiar e Punir* (2010, p. 133), assevera que as disciplinas, concebidas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

O corpo é visto em nossa sociedade como um verdadeiro réu em constante julgamento. Julga-se sobre o que somos ou o que podemos nos tornar, sobre de que forma precisamos nos comportar, sobre o coerente e o incoerente, sobre as normas de inteligibilidades culturais que, ao não serem ‘encaixadas’, sentenciam os corpos como ‘anormais’, ‘desviantes’, ‘estranhos’, ‘excêntricos’ ou ‘aberrantes’ (BUTLER, 2017; FOUCAULT, 2014; LOURO, 2008; PRECIADO, 2004). De acordo com Chauí (2006, p. 120), “o corpo é dinâmico, e por essência, é relacional: está exposto à ação de todos os outros corpos exteriores que o rodeiam e dos quais precisam para conservar-se, regenerar-se e transformar-se”.

Corpo absolutamente visível, em um sentido: sei muito bem o que é ser olhado por alguém da cabeça aos pés, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, [...] no entanto, este mesmo corpo que é tão

visível, é afastado, captado por uma espécie de invisibilidade da qual jamais posso desvencilhá-lo. (FOUCAULT, 2013, p. 10; grifos nossos).

Os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser [...]. (FOUCAULT, 2014, p. 10; grifos nossos).

De acordo com Berenice Bento (2011, p. 553), as pessoas que ‘performam’ o gênero, subvertendo o que é socialmente aceito, “adquire vida através de roupas que compõem o corpo, de gestos, de olhares”, desafiando e contestando as incongruências de gêneros e sexualidades biologizadas.

Partindo da suposição de que alguém não apenas “é” o seu sexo, mas se tem um sexo, logo ao se ter um sexo, precisa-se mostrar o sexo que se “é”, mesmo que este sexo que se “é” não se mensure, sendo até mais profundo do que o esclarecimento do próprio “eu”. Desta forma, o sexo requer e assegura uma série de conhecimentos que podem mediar à sua condição de não decifrável e penetrante, numa noção de sexo que totaliza a identidade e supõe uma identificação. (SILVA, 2015, p. 27; grifos nossos).

Mas, por que razão estamos sempre tão preocupad@s em saber/identificar se os desejos/performances sexuais são héteros ou homossexuais, são inatos ou adquiridos? Por quais outros motivos preocupam-se tanto em saber se o comportamento generificado corresponde aos atributos físicos ou biológicos? (LOURO, 2018, p. 90-91).

O corpo, com sua história é, epistemologicamente, um espaço de cultura e, como tal, submete-se às regras originadas por um processo de adestramento, seja para educar ou para reeducar, seja para punir ou para perdoar. Esse caminho não se estabelece apenas pelas palavras, mas, também, nas ações, nos gestuais, nos olhares, nas ambições, nos medos, nos receios, nas técnicas, entre outras tantas condições que desaguam na “carne” do indivíduo. (SANTOS S., 2014, p. 134; grifos nossos).

Os corpos estão sempre sendo julgados, por isso, a ideia de que se sentencia um aprisionamento limitando espaços/ocupações, criação e desenvolvimento das redes/relações, o que afeta o convívio social das pessoas e as tornam seres abjetos, excluídos e alvos de preconceitos, além das mais variadas formas de discriminação, inclusive de (auto)culpabilidade e exclusão do seio familiar e social.

Construir a autoimagem implica em posicionar-se acerca das escolhas e de experiências individuais, sejam essas culturais, sexuais, sociais, relacionais ou ideológicas. Essa construção não é fácil, sendo necessário confrontar-se com desejos e sensações que a

princípio, podem parecer estranhos ou bastante incômodos. Isso ocorre porque, na juventude, nem sempre se tem clareza e consciência das pretensões que circundam o universo simbólico, ímpar, matizado por anseios e vontades.

La reproducción de las normas de género en la vida ordinaria es siempre, de alguna forma, una negociación con las formas de poder que condicionan aquellos cuyas vidas serán más agradables de vivir y a aquellos cuyas vidas lo serán menos, si no completamente insoportables [...] Si lo que “yo” quiero sólo se produce en relación con lo que se quiere de mí, entonces la idea de “mi propio” deseo es inapropiada. Yo estoy, en mi deseo, negociando lo que se ha querido de mí. (BUTLER, 2009, p. 333; grifos nossos).¹⁹

A construção da identidade é um processo que se inicia com as vivências e descobertas da sexualidade a partir da manifestação do desejo/orientação sexual. Sendo para a juventude um período marcado por dúvidas, confusões, contestações e sentimentos contraditórios, o que fortalece a expressão utilizada nesse estudo – ‘juventudes em trânsito’.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (BUTLER, 2017, p. 43; grifos nossos).

De maneira comum, nesse período de definição e descobertas, está presente um paradoxo de aceitação/rejeição e, muito constante, uma fuga da vivência com a própria sexualidade, na tentativa de invalidar a subversão de uma norma (im)posta pela sociedade – a heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2017).

Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. (LOURO, 2003, p. 26; grifos nossos).

¹⁹ Tradução livre da autora: A reprodução das normas de gênero na vida cotidiana é sempre, de alguma forma, uma negociação com as formas de poder que condicionam aqueles cujas vidas serão mais agradáveis de viver e aquelas cujas vidas serão menos, senão completamente insuportáveis [...] Se o que “eu” quero só ocorre em relação ao que se quer de mim, então a ideia do “meu” desejo é inadequada. Estou, no meu desejo, negociando o que me foi pedido. (BUTLER, 2009, p. 333; grifos nossos).

Segundo Hall (2006), somos compostos não de uma única, mas de diversas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Para o mesmo, ter uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma ideia um tanto fantasiosa, pois somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, nas quais cada um irá se identificar, ao menos que temporariamente com um tipo delas.

No entendimento de Hall (2006), as identidades são estabelecidas a partir do elo entre o sujeito e os diversos mundos culturais, através das inter-relações das pessoas e a sociedade. Para tanto, o autor distingue a identidade em três diferentes concepções, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo compreende-se um ser “individualista”, totalmente centrado na própria identidade; o sujeito sociológico traz a ideia de uma identidade estabelecida a partir da “interação” entre o eu e a sociedade, tendo ainda como essência um “eu real” que é formado e modificado por meio de diálogos contínuos com o mundo sociocultural e, por fim, o sujeito pós-moderno abraça o conceito de trânsito/mobilidade, não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, que pode ser traduzido na imprevisibilidade e insegurança da contemporaneidade.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. [...] Assim, em vez de falar da identidade como coisa acabada, deveríamos falar de “identificação”, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade, que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de “inteireza” que é preenchida a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (HALL, 2006, p. 13, 39; grifos nossos).

Por conseguinte, estabelecer a relação entre sexo e sexualidade como sendo uma das dimensões elementares para a consolidação da identidade, não é apenas uma determinação descritiva, mas uma afirmação de que os corpos deveriam pertencer necessariamente a um ou outro sexo e, assim sendo, possuírem obrigatoriamente determinada sexualidade, traçando dessa forma, paralelo com as ideias foucaultianas de uma legislação que se desdobra na produção dos corpos.

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades.

Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Portanto, as identidades sexuais e de gênero tem caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricos culturais. (LOURO, 2018, p. 12; grifos nossos).

E conseqüentemente, pensar nas diferentes identidades como constructos pessoais de cada um, admitindo que sejam formadas ao passo em que vão sendo questionadas, a partir das mais diversas conjunturas bio-psico-sócio-políticas:

Os corpos são significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo (LOURO, 2018, p. 14; grifos nossos).

A construção identitária não é algo imutável, pelo contrário, como não pode ser considerada inata, pois não nasce com as pessoas, vai sendo formada através das interações sociais. Sendo assim fluidas, instáveis e podendo ser moldadas de acordo com suas vivências, comportando relações positivas de inclusão e/ou negativas de exclusão. Além de ter sempre duas dimensões: a primeira, como a própria pessoa se vê e se reconhece – identidade, e a segunda como a pessoa é vista na sociedade – alteridade.

Então, faz-se necessário compreender que as identidades vão sendo (re)formuladas e (re)construídas dentro dos discursos, no âmbito dos constructos pessoais e sociais, impossíveis de serem dissociados. Estes, por sua vez, são demarcados e aprisionados pelo machismo, racismo e heterossexismo, que faz com que as pessoas se sintam inferiorizadas, diferenciadas e excluídas, ‘fora’ do que é dito ‘aceito e normal’, conforme as narrativas abaixo relacionadas:

“A culpa é da sociedade mesmo! Ela é a culpada em ‘por’ isso na minha cabeça, eu não me achava assim, tipo... sei lá eu não me acho... não sei, é porque **o povo fala tanto e julga tanto que acabei colocando isso na minha cabeça e me acho... sei lá diferente!**” (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos; destaques nossos).

“Aí é horrível você passar. Eu chegava aqui e passava pelos corredores e **todo mundo ficava olhando, ou então tem alguns que fazem até chacota. É horrível? É!** Você ser julgada por uma coisa que você goste, é diferente?”

É! **É uma coisa diferente? Sim!** Não nego, mas não é aquele, não é um pecado! Que poxa... você acha que eu que escolhi? **Se fosse uma escolha, ninguém ia optar por isso, por que só sofre!** Poxa... se é com a minha vida? **Eu não ‘tô’ interferindo na vida de ninguém! É comigo! É comigo! Se for de pagar pelas consequências, quem vai pagar não sou eu? Se for de ir pro inferno, não sou eu que vou? As pessoas se importam muito e o pior... Falam muito da nossa vida!”** (FABIANA, Homossexual feminina, 19 anos; destaques nossos).

A norma que a sociedade culturalmente impõe sobre as pessoas funciona como regulação de seus modos de vida. Corpos ou comportamentos que não se ‘encaixam’ em tais normatividades são vistos/considerados como diferentes ou anormais. E por serem cotidianamente apontados internalizam que realmente são. Entretanto, algumas diferenças são completamente aceitas e normalizadas, mas outras são produções socioculturais. É notório que não é qualquer diferença que assusta ou gera sentimentos de rejeição e que aquelas características que atendem aos padrões hegemônicos como não desejáveis ou negativos tendem a ser vistas como desvios, estranhas, diferentes ou inteligíveis.

“**Eu não escolhi ser assim.** Eu não escolhi ser diferente, porque essas pessoas fazem isso comigo? Por que muitas pessoas falam assim: ‘aquele viadinho.... virou viadinho’ E sabe? A gente não vira! **A gente é assim, a gente nasce assim, a gente não escolhe ser aquilo entendeu?** Tipo, a gente tem que aceitar a nossa condição, mas também não pode ser visto como doença, é uma condição que a gente aceita da nossa forma de ser, da nossa forma de agir” (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

“**Eu me culpo, por que sei que é errado.** Então fico sem querer fazer algo por que sei que é errado, mas ao mesmo tempo não quero me separar dela, pois sei o quanto estar com ela me faz bem”. (ABACAXI, Jovem Confusa, 19 anos; destaques nossos).

“Eu digo assim, **meu Deus eu não mudo, eu devo ser a pessoa mais desgraçada do mundo, porque todo mundo muda. E eu não mudo!** Um ladrão deixa de roubar, uma prostituta deixa de se prostituir e eu não deixo de ter vontade de ficar com homens [...] meu Deus eu tenho que ver que o que tá acontecendo, se **o erro sou eu** ou se não tem nada errado e eu tenho que continuar do jeito que eu tô, **porque não tá normal isso.**” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

Uma (re)ação comum no processo da construção identitária é a culpabilidade em “ser assim”, ao se considerar ‘errado’, ‘anormal’ ou ‘abjeto’. Bento (2017, p. 49) traz a “Abjeção como uma potente categoria heurística²⁰ nos estudos voltados para a compreensão do lugar

²⁰ É válido visitar o texto *Por uma sociologia de abjeções* de Berenice Bento (2017).

reservado socialmente aos corpos sem inteligibilidade social”. Dificilmente apareceriam sentimentos contrários, já que essa é uma característica da heteronormalidade compulsória – domínio na nossa cultura machista, sexista e trans-lesbo-homofóbica.

O (auto)pronunciamento dos corpos se depreende com coragem da autodeclaração. “A gente é assim” – podendo ser entendida como um instrumento preventivo e protetivo, tal qual, como uma possibilidade inclusiva, para dar visibilidade à existência desses corpos, bem como, adequada para as interações com as diversidades sexuais e de gêneros.

“Eu acho que, quem começa... Acho que não tem coragem de voltar atrás! Veja bem... Como é que você vai passar por tudo que você já passou... **Então eu acho que a gente tem muita coragem, professora! Eu tenho muita coragem!** Os homens ficam me chamando de viado, viadinho... Mas eu acho que no fundo, no fundo, eu sou mais homem que muito deles! Porque pra você chegar e dá a cara à tapa assim... E sair na rua assim... É complicado! Às vezes a situação fica feia... **Só muita coragem mesmo! Eu tenho uma vida muito complicada! Minha vida é complicada! Ser Eu é complicado! Ser Eu é muito complicado!** E aí de quem me olhar e dizer que eu sou homem! Não existe isso né? Tá achando que estou fantasiada é? Maluquice!” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

Conseguir se afirmar socialmente e enfrentar um padrão normativo que impera e rege a cultura hegemônica heterossexista da sociedade é ademais altamente complicado, um processo bastante complexo, sendo uma verdadeira (re)construção identitária e uma (re)afirmação sociopolítica importante para o (auto)reconhecimento, devido à presença marcante de estigmas, preconceitos e rotulagens que circundam todos os meios de sociabilidade que essas pessoas possam pertencer e (con)viver. “A não-valorização da vida como opção é uma afronta ao sujeito ético-moral. O não-reconhecimento (absoluto ou relativo) do indivíduo retira da sua essência o valor mais precioso: a humanidade.” (CAVALCANTI; SILVA, 2015, p. 76).

Importa ressaltar, entretanto, que mesmo diante de todas as dificuldades, amarras e regras socioculturais, nas diversas narrativas ouvidas nessa investigação, sobressaíram os discursos de resistência, que liberam sensação de alívio e de libertação da clausura de (auto)negação, de silenciamentos e invisibilidades, ao assumir e compreender uma identidade subversiva que converge em formas inteligíveis e se manifestam, simplesmente, no ato de ser humano e (con)viver.

“Eu não me lembro de nada de como eu era no passado, eu não me lembro do meu jeito, da forma que eu agia, eu só me lembro do depois, **parece que minha vida começou depois que eu me assumi** que eu me sinto totalmente

diferente, **eu me sinto mais feliz**, meu jeito de agir, minha forma crítica de ver o mundo modificou” (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

“Não ligo pra mais nada que as pessoas dizem de mim. **Eu quero é ser feliz, isso que importa!** Entende?” (EDY, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“Eu sou uma pessoa feliz! **Não ligo pro que os outros falam, por que senão... Eu não vou viver!** Eu encaro o mundo alegre, feliz e de cabeça erguida, mesmo vivendo com tantos preconceitos.” (BERNARDO, Homossexual masculino, 18 anos; destaques nossos).

Conseguir viver, sem as preocupações com o que os outros irão pensar/achar/falar não é tarefa simples, como pudemos perceber. Mas ao alcançar esse patamar, jovens conseguem se livrar das amarras e clausuras de viver “dentro do armário” e percebem inclusive, um lado político/crítico nessa postura.

“Eu comecei a perceber o lado político disso tudo sabe? Eu poder realmente dizer que eu era gay e que eu não precisava pedir licença pra ser o que eu sou. **Que eu tinha de ser quem eu era. Que eu tinha que mostrar pra sociedade que eu sou gay sim e que eu mereço todo o respeito.** Percebi que eu tinha que **começar a lutar sobre isso, dá visibilidade** e que ninguém melhor do que eu mesmo pra falar do... Das dificuldades que eu vivo sabe? Sempre **as pessoas questionam:**

- Ah! Mas você se descobriu gay como?

- Eu me descobri gay quando eu comecei a me relacionar com as pessoas, **ao mesmo tempo que você se descobriu hétero, que você descobriu que gostava do sexo oposto foi o tempo que eu descobri que eu era gay sabe?** Eu formei minha sexualidade no mesmo período que todas as pessoas formaram a sua sexualidade também! Lembrando que as pessoas experimentam coisas, gostam de coisas diferentes, e tem que ser isso né? Então, não foi algo, **olhando bem não foi algo muito, diferente...**” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

Assumir a postura política e, sobretudo, sociocrítica na incessante luta para minimizar o estigma de seres ‘abjetos’ ou ‘vidas precárias’ e não vivíveis (BUTLER, 2015), visibilizando e buscando reconhecimento como pessoas ou vidas vivíveis e inteligíveis nas suas diversas possibilidades identitárias e de alteridades é uma das mais importantes atitudes e reflexões colhidas nas histórias de vida deste estudo.

4 APRENDENDO A SER E A (CON)VIVER: CARTOGRAFANDO TERRITÓRIOS DAS JUVENTUDES NO (CIS)TEMA

*“A arte de viver é simplesmente
a arte de conviver...
Simplesmente, disse eu?
Mas como é difícil!”.*

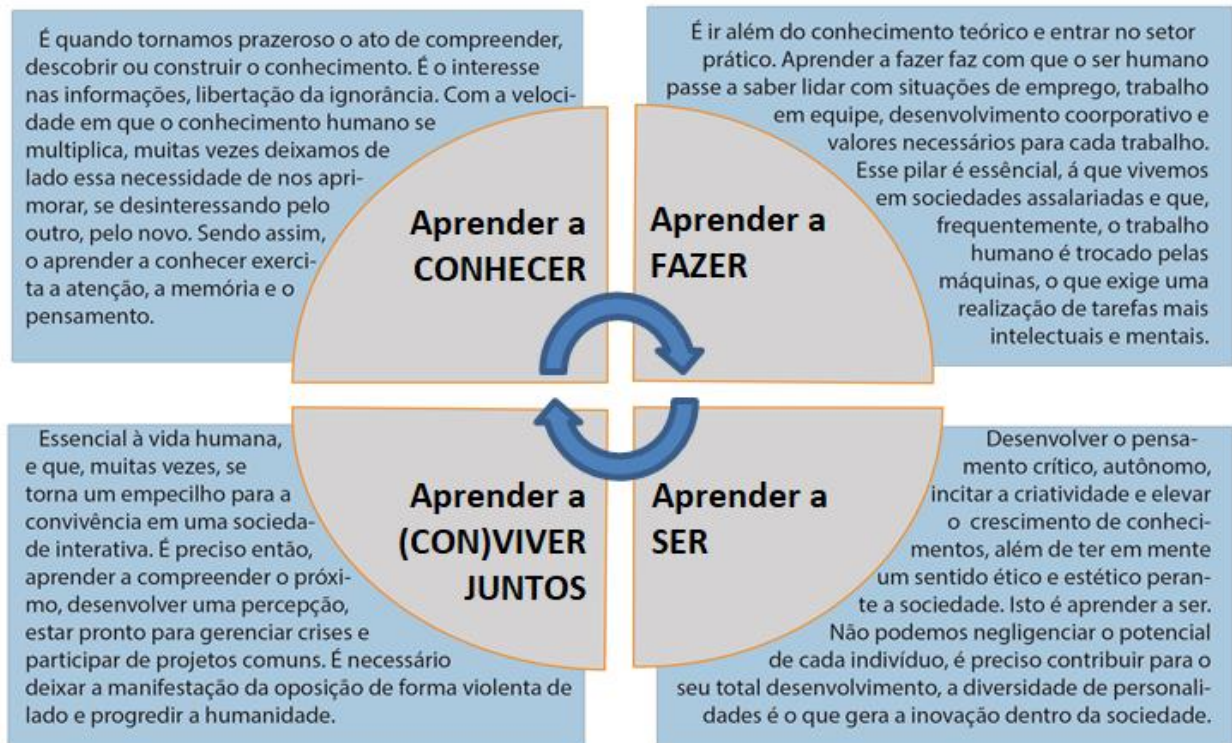
(MÁRIO QUINTANA, 1990).

Cada pessoa precisa ser compreendida em sua especificidade. “Aprender o mundo e as expressões de humanidade são considerados alicerces e pontos de partida” (CAVALCANTI; SILVA, 2016, p. 56). Porém, convém começar na (auto)compreensão, a partir de uma imersão interior, por meio da aquisição de (auto)conhecimentos e pela prática e vivência da (auto)crítica. Assim, cada pessoa vai aprendendo a ser única, incomparável e distinta de todas as outras que o cercam, para aprender a (con)viver com todas as diversidades mesmo dentro de suas singularidades.

A discussão sociológica tem buscado compreender a noção de pessoa como uma agência que reivindica prioridade ontológica aos vários papéis e funções pelos quais assume viabilidade e significado sociais. [...] Enquanto a indagação filosófica quase sempre centra a questão do que constitui a “identidade pessoal” nas características internas da pessoa, naquilo que estabeleceria sua continuidade ou autoidentidade no decorrer do tempo, a questão aqui seria: em que medida as *práticas reguladoras* de formação e divisão do gênero constituem a “identidade”, a coerência interna do sujeito, e a rigor, o *status* autoidêntico da pessoa? Em que medida é a identidade um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (BUTLER, 2017, p. 42-43).

O aprendizado e enfrentamento da diversidade identitária, frente às normas de inteligibilidade socialmente aceitas e estabelecidas, nos remete aos quatro pilares para a educação do século XXI, descritos por Jacques Delors (1998/2006) no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), quais sejam:

Quadro 4 – Os quatro pilares para a educação do século XXI segundo a UNESCO



Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Delors, 2006.

Esses objetivos compactuam com o conceito de educação ao longo de toda a vida, com as articulações que se desenvolvem entre a família e a escola para aspirar a uma sociedade onde “todos, sem exceção, possam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2006, p. 16), de forma que, mesmo desenvolvendo e colocando em prática os ideais individuais, não se distanciem da convivência social com o outro:

[...] viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. (DELORS, 2006, p. 102; grifos nossos).

O presente capítulo pretende dialogar com os enfrentamentos nos ambientes familiares e escolares de jovens no percurso do aprendizado de dois dos pilares da educação (aprender a SER e aprender a CONVIVER), que fazem parte tanto da educação informal (família), quanto da formal (escola) e auxiliam na formação identitária e autoconhecimento da pessoa, pois, de acordo com Delors (2006, p. 86), “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite

navegar através dele”. Dessa forma, cabe a cada pessoa a condução da sua própria viagem. Ao passo que fica a cargo da educação disponibilizar os nortes e direcionamentos desse movimento.

4.1 DINÂMICAS, FRONTEIRAS E ENFRENTAMENTOS: CONTEXTOS DOMÉSTICO-FAMILIARES

“Ser amor pra quem anseia

Solidão de casa cheia

Dar a voz que incendeia

Ter um bom motivo para acreditar”.

(TIAGO IORC; MILTON NASCIMENTO, 2017²¹).

As mais diversas configurações familiares na contemporaneidade estabelecem uma abordagem relacional (SCOTT, 1995; DONATI, 2008). Visam compreender os fenômenos sociais que permeiam as instituições familiares, tomando como chave interpretativa, nos seus diversos aspectos e dimensões, as relações sociais, estabelecidas inclusive fora do contexto familiar.

A família é a primeira instância de sociabilidade dos seres, presente em todos os tipos de sociedade, responsável pela transmissão inicial de valores, crenças e costumes de cada cultura onde está inserida. Deste modo, Roudinesco (2003, p. 10) diz que a família é “célula de base da sociedade”. Sustenta dinâmicas de (re)organizações, possibilitando uma pluralidade de formas. É o lugar do indispensável exercício de (con)viver, onde as relações se caracterizam pelo pleno serviço da reciprocidade, acolhimento gratuito e incondicional. E, segundo Petrini (2009), é a única instituição em que as pessoas são ou deveriam ser acolhidas em sua totalidade, o que não ocorrerá nas demais relações e interações sociais.

As famílias, onde se iniciam a construção das identidades, sofrem várias influências dos costumes e valores impostos pela sociedade, reflexo das regras consideradas inteligíveis culturalmente. No âmbito original de sociabilidade, em que é apreendido um conjunto de relações cuja forma e conteúdo contribuem para a construção da identidade pessoal (COSTA; SILVA, 2015, p. 368) a família deveria ser o principal ambiente de apoio e sustentação afetiva para o enfrentamento das diversidades.

²¹ Trecho da música *Mais bonito não há* de Tiago Iorc e Milton Nascimento, lançada em 2017.

A família educa a conviver com a diferença, cria uma atmosfera de solidariedade e de participação em seu interior e no seu entorno, educa novas gerações a capacidade de se sacrificar pelo bem comum, a identificação do que é certo e do que é errado. Quanto mais a família pertence a um contexto mais amplo (movimentos, associações) tanto mais dispõe de critérios para avaliar as diversas propostas da cultura e as circunstâncias de sua vida e diretrizes para incorporar valores modernos que convergem e para rejeitar outros, reorganizar o tempo e o modo da própria vida para se adaptar às mudanças, preservando as características essenciais da sua identidade como lugar de convivência estável e cooperação entre os sexos e as gerações. (PETRINI; ALCÂNTARA, 2015, p. 239).

Não obstante a diversidade, a família continua sendo compreendida como um mecanismo central na sociedade contemporânea (COSTA; SILVA, 2015). E mesmo diante de tantas mudanças nas formações familiares, a sociedade suscita grande expectativa em estabelecer de forma contínua essa rede sociável, solidária e afetiva para com seus membros.

A família já não pode mais ser compreendida e apreendida como uma organicidade singular: sua pluralidade e suas dinâmicas indicam novos caminhos teóricos e metodológicos. [...] A contemporaneidade, pela sua própria dinâmica de transformações em marcha, exige que os sujeitos revisem seus papéis para que melhor assimilem o esboço de uma nova configuração familiar. (MENEZES, MOREIRA; RABINOVICH, 2015, p. 496-497).

Todavia, mesmo diante da vasta pluralidade, com todas as (re/neo)configurações familiares, ainda se deposita muito crédito nessa instituição, já que é basilar para a formação das pessoas. Não havendo, portanto, que designá-la como sendo uma instituição em crise, pois se assim estivesse, como muito bem pontua Roudinesco (2003), não haveria tantas manifestações pelo desejo/busca em se “normalizar”, como é o caso das lutas daquel@s que reivindicam o direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, configurando família homoparental ou homoafetiva. Assim como as composições de famílias monoparentais, seja por alienação parental ou abandono afetivo ou ainda por desejo individualizado de adoção ou procriação assistida de forma independente. Seria então mais adequado designá-la como sendo uma instituição em pleno e contínuo processo de mudança.

A instituição familiar passa por profundas e rápidas mudanças que internamente afetam seus membros quanto aos papéis, sexualidades, fecundidade, procriação, entre outros aspectos, alterando as diversas formas de sociabilidade das relações familiares. (PORRECA, 2015, p. 443; grifos nossos).

Apesar das mudanças, a família é a forma de organização social mais persistente, mesmo levando em consideração diferenças históricas e culturais, de acordo com Lévi-Strauss, (1986, p. 71), “a família aparece como um fenômeno praticamente universal, presente em todos os tipos de sociedades”.

Roudinesco (2003) denomina que a família que está em “desordem” é justamente a família nuclear contemporânea, que não abre mão da manutenção do tradicionalismo patriarcal, machista e heterossexista, não permitindo assim brechas para as diversificações dos arranjos familiares que a contemporaneidade abarca.

As transformações concernentes a essas novas ordenações podem parecer um tanto obscuras, visto que são, muitas vezes, acompanhadas por conflitos, tensões e desentendimentos.

Tal fato impõe silêncios difíceis de serem ultrapassados, afinal, as representações sociais sobre a família sempre a associam com um conjunto de redes de pertencimento que se matizam em lugar privilegiado e protegido, caracterizando-se pelo afeto positivo e pelo apoio e vínculos entre seus membros. (CAVALCANTI; GOMES, 2015, p. 323; grifos nossos).

Entretanto, nem sempre é o que ocorre. Ainda de acordo com Cavalcanti e Gomes (2015, p. 315), “a família é, portanto, um lugar social e simbólico, constituindo-se num ambiente de referências, segurança e proteção, mas também, palco de conflitos e violações”. Ademais, em se tratando de jovens que transgridem as regras de inteligibilidade cultural da heteronormatividade, não raro a família passa a ser cenário de uma convivência conflituosa, pois carrega crenças e deposita expectativas comportamentais em relação ao gênero desde a vida intrauterina, no momento em que se descobrem o sexo do bebê.

O papel categórico da instituição familiar em educar de forma imprescindível a aprender a ser e aprender a (con)viver, na essência mais íntima do ser, pode encontrar uma paradoxal bifurcação nos caminhos a serem trilhados. Contudo, todas as transformações que a sociedade contemporânea vem atravessando tornam-se fatores contributivos para a (re)significação do papel identitário da instituição familiar como sendo o espaço de convivência estável, amoroso e essencial para o desenvolvimento e formação dos cidadãos.

A família existe e sempre mais emerge como a realidade fundamental para o delineamento da identidade humana e social; tanto é verdade que o símbolo da família é dos mais fortes, estáveis e relevantes no tempo da vida social, desde o início da história da humanidade. (PORRECA, 2015, p. 446; grifos nossos).

É perceptível a simbologia das famílias nas narrativas de quem encontrou o mínimo apoio, ou melhor, não encontrou desdém ou repúdio de seus familiares ao dividirem suas descobertas e/ou consolidações dos desejos/orientações sexuais e/ou identidades:

“Minha mãe me aceita como eu sou... Ela me apoia mais ou menos né... não totalmente, porque sei que ela não queria que eu fosse assim! Ela se incomoda, porque ela vê as coisas, ela assiste os jornais e vê o que acontece, vê o que o povo faz, entendeu? **Então ela fica preocupada!** Ela tem muita preocupação. (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos; destaques nossos).

A preocupação da família vem atrelada ao medo do que pode acontecer, por conta do preconceito que ainda é tão forte e dominante na sociedade.

“Meu avô tem 83 anos e... **meu avô foi muito mais fácil de aceitar**, acho que até pela experiência de vida dele... por ele já ter sofrido muito... meu avô é alagoano, veio pra cá muito cedo, muito novo também e teve que construir a vida dele e ele foi um paizão pra mim. **Eu lembro o conselho que ele deu pra minha mãe que foi: é seu filho, não há nada de errado, você é uma pessoa esclarecida, uma pessoa jovem, tem conhecimento, porque não entender?** Vamos procurar entender, vamos procurar conversar com ele pra entender o que está acontecendo.” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

“Com a minha família não foi pesado como foi com a dela (namorada), ela vai lá em casa, fala com minha mãe, minha família toda gosta dela. Demorou um pouco pra **minha mãe** entender, claro! Mas ela **nunca abriu mão de mim por eu ser lésbica, eu nunca me senti rejeitada por isso.** Ela debatia comigo, tentava me convencer do contrário, mas sempre do meu lado, sempre comigo.” (LEÃO, Homossexual feminina, 19 anos; destaques nossos).

Quando um jovem ultrapassa a barreira e enfrenta seus próprios medos, se encoraja e com firmeza consegue ‘relatar a si mesmo’ (BUTLER, 2015), aceitando a condição da sua sexualidade, mesmo indo ‘remando contra maré’ da normatização da sociedade, el@xys esperam o mínimo de apoio e entendimento das pessoas que mais amam que são as que constituem a família. Entretanto, esse espaço ímpar de acolhimento e amor, é onde primordialmente também se encontram os embates e os enfrentamentos. “Assim, a família, para além de ser um espaço de afetividade e autenticidade, pode constituir igualmente um espaço de opressão e violência” (DIAS, 2001, p. 105). E se configuram como precursores das imposições e das múltiplas estratégias de disciplinamento e censura dos corpos, na clara tentativa de ceifar a vivência das sexualidades que não se “enquadram” às normas inteligíveis

da sociedade. Algumas narrativas das histórias de vidas que contemplam esse estudo comprovam:

“Família é o primeiro contato que a gente tem em sociedade, o primeiro contato que a gente tem de identificação é com a família, e quando a gente percebe que é um pouco diferente do que o padrão que a sociedade tem como dita normal é aí que começam as nossas dúvidas. E a grande questão em relação à sexualidade e gênero, **o primeiro preconceito também é sofrido pela família! A família não aceita, a família julga... E comigo não foi diferente.** Mas a partir do momento que eu comecei a perceber e que eu cheguei e me assumi, aí **começou realmente o grande problema, minha mãe não aceitou logo de começo. Foi um grande drama, ela chorava muito, se perguntava sempre no que ela tinha errado, o que ela fez pra merecer isso.**” (PEDRO, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

Comumente surgem questionamentos como os da mãe de Pedro, na tentativa de encontrarem respostas que confortem, em face da situação adversa ao desejo da família. Obviamente que não é por nenhuma ‘falha’ na criação ou educação d@os filh@os que @s mesmos irão subverter um padrão de heterossexualidade. Essa reação inicial de muitas famílias, como a negação, a frustração, insatisfação e decepção são os geradores dos conflitos iniciais.

“**Meu avô aceitou de boa... Minha avó... Hummmm, tá levando... Minha família toda tá meio que levando.** Assim, **porque não tem jeito e eu acho que no fundo... A família sabe só que não quer aceitar!** Ela... **Elas mentem pra elas mesmo!** E pra criança também! Porque elas falam: ‘Você não é isso!’ Mas no fundo ela sabe que a criança é, entendeu? Acho que eles falam isso de medo né? **Quem é que quer ter um filho assim?** Se eu tivesse um filho não ia querer que meu filho fosse assim não, porque eu passo por isso, eu sei né o que eu sofro, **não ia querer que meu filho sofresse o que eu sofro né?** Passar por tudo que eu já passei... É fogo!” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“**Foi muito conturbado porque minha mãe nunca aceitou,** por conta que eu sempre namorei com homem, então ela não aceitava, e aí ela tentou respeitar de um jeito esquisito... Que eu nem sei como é o respeitar dela... E aí continua assim... **Minha família nunca aceitou e meus pais nunca aceitarão. Eu tenho uma tia** que ela é muuuuuuito rigorosa, **ela sempre fez a cabeça de minha mãe pra me trancar dentro de casa, pra me bater... Então eles respeitam assim.**” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

Em muitos casos, inclusive, tal fato promove graves rupturas nos laços sociais e afetivos, como são citados em vários elementos da composição familiar, além da mãe e do pai, tais como avós e avôs, irmãs e irmãos, tias e tios ou primas. Fato comum que acontece em

muitas situações e esteve presente nesse estudo é quando, ao ‘sair do armário’, se é ‘colocad@ pra fora de casa’. E quando não se é colocad@ pra fora, é aprisionad@ dentro do quarto, devido a uma ‘abominação familiar’, tecendo uma verdadeira anulação da relação afetiva, onde acontecem as dolorosas rupturas familiares:

“Quando eu assumi pra minha mãe, ela desse assim: **‘Seu avô é homofóbico, você mora com ele, pra ele não te colocar pra fora de casa, então você tenta esconder!’** Aí em casa, eu sempre fico no meu quarto, no meu canto, pra não ter muito impacto de observação em cima de mim, entendeu?” (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

“**Minha mãe surtou mesmo!** Ela surtou, tomou meu celular, tirou tudo de mim e aí depois disso tudo **disse que ia me expulsar de casa!** Ela começou a gritar lá, dizendo que não, que não aceitava, que se eu... **ou eu mudasse ou eu saía de casa!**” (FABIANA, Homossexual feminina, 18 anos; destaques nossos).

“A minha família respeita, da forma deles, **Mainha** disse que respeita, mas não respeita coisa nenhuma! Ela **já me botou pra fora de casa porque ela me pediu par eu escolher ou ela (namorada)** e eu escolhi ela (namorada), aí eu fui morar na casa de minha avó por parte de pai e **aí ela ficou sem falar comigo, sem ligar pra mim...** E aí depois ela foi e me pediu, dizendo que as coisas iam mudar que ia respeitar... Que era pra eu voltar pra casa... Eu voltei e continua a mesma coisa. Não mudou nada!” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

Esses ‘surtos’ iniciais seguidos das primeiras rupturas são as fugas encontradas pelas famílias como negação da circunstância, na tentativa de tornar reversível tais identidades. Rupturas, assim, desestruturam a vida dos jovens, a partir de suas primeiras decisões mais conturbadas, porém, mais importantes, que são o ato de assumir para a família a pluralidade de seus desejos/orientações/sentimentos sexuais.

“**Meu pai!** Ele ficou ranzinza, por que ele é antigo! **Se vou à rua com ele, ele finge que não... Que não me conhece como se não fosse filho dele, porque ele não gosta não! E minha irmã mais velha,** depois que me assumi como gay/homossexual, ela não gostou! **Se afastou de mim, hoje em dia não fala mais comigo, não tem nenhum contato comigo,** pergunta pra minha mãe, como eu tô, mas não tem coragem de falar comigo! Meu irmão a mesma coisa... também não gostou! Ah! **O pior pra mim foi esse de minha irmã... eu fiquei surpresa por ela me largar assim, me deixar de escanteio, só por que eu me assumi. Chorei muito, porque eu gostava muito dela, até hoje gosto né? Mas... eu sinto muito a falta dela. Mas fazer o quê né? A vida continua...**” (EDY, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“Contar pra minha família **foi assustador!** Ah! **Por causa de meu pai...** Menina... Meu pai... **É o pior pai que Deus poderia ter me dado** em relação à isso, tem que ver, é que meu pai repugna isso minha filha! **Ele falou que não era nem para eu falar mais com ele. Ele chegou ao ponto de dizer que não olha nunca mais na minha cara.**” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“Quando eu fiz 18 anos, resolvi assumir pra minha família, mas **eu sofri muito, por que nem todo mundo aceitou, até hoje não aceita.** Meu avô nem falou nada, ele fica muito na dele, mas **minha avó...** Ela não aceita mesmo! **Falou que preferia que eu tivesse morrido.** Que ela não aceitava isso, se nasceu homem tem que morrer homem, porque homem tem que pegar mulher e aquele processo todo... Aff! E **meu tio, irmão de meu pai, ele é bem machista né?** Ele também fala o tempo todo que homem tem que pegar mulher, esse negócio de homem pegar homem não existe! **Ele fala que se fosse um filho dele, que ele matava!**” (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

Em outras situações, onde se imagina encontrar apoio e acolhimento, ocorre o rompimento no campo relacional, bem como toda a violência presente no contexto, materializada pela agressão física, que é a tipificação de natureza mais comumente designada para violência. Além dela, existem outros tipos de violência: a) violência moral (injúrias, difamações, calúnias); b) violências patrimoniais (destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais), e ainda a mais comum, porém menos associada à violência, c) as violências psicológicas ou também chamadas de violências simbólicas (intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, preconceitos, isolamentos ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica) (BRASIL, 2006; BOURDIEU, 2012).

“Aí meu pai ficou sério olhando pra minha cara e a lágrima descendo, eu entendo que nenhum pai vai querer ouvir isso de um filho, não quando um ele é cristão e ele tem os conceitos dele... Minha irmã que estava tomando café se engasgou com o pão! E a **minha mãe entrou em choque e surtou de vez!** Começou a chorar, desesperada, e **nesse desespero veio pra cima de mim e começou a me bater! Ela me deu tapa, murros, até que ela me encostou na parede e começou a me apertar, e a gritar, dizendo que não, que não aceitava, que eu mudasse ou eu saía de casa!**” (FABIANA, Homossexual feminina, 19 anos; destaques nossos).

“Tava todo mundo reunido na casa de minha avó, aí minha tia disse que era pra me tirar da escola e era pra me trancar dentro de casa, porque se não tirasse da escola, não adiantava... E **minha prima ficou dizendo que eu era um lixo, que eu não prestava...** Aí eu disse a minha mãe que ela tinha que aceitar, que querendo ou não... Ela me trancando ou não eu ia continuar namorando com ela... Foi quando **ela veio pra cima e me bateu na minha cara, dizendo que as coisas são da forma dela.**” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

As agressões, as constantes ameaças e as demais violações presentes no ambiente doméstico-familiar reverberam a dimensão da intolerância, da frustração e, sobretudo, dos medos que se misturam com sentimentos de culpas num esforço angustiante da família de conseguir uma ‘recuperação’ daqueles que transgridem a ordem hegemônica de sexualidade. A negação da identidade ou a rejeição d@s próprios filh@s é uma tensão consequente das frustrações da própria família.

Esses medos, decepções e anseios encontram ecos em representações, geralmente embasadas por concepções conservadoras e, algumas vezes, religiosas que retroalimentam a prática de tais violações.

“A minha mãe me deu apoio, mas aquele apoio tipo... eu quero que você esteja bem, mas vamos orar pra Deus te libertar! Vamos fazer campanha de oração, de 12 dias, de 21 dias, de um mês de um ano... e aí aquilo me consumiu, porque cada campanha de oração eram litros e litros de lágrimas.” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

“Minha mãe acredita e me fala, que eu vou pro inferno, que homossexual não vai pro céu” (FABIANA, Homossexual feminina - 18 anos; destaques nossos).

As violações sofridas no seio familiar decorrentes das revelações das sexualidades d@s jovens, além da privação de muitos direitos, através de interdições de relações sociais como retirada da escola, proibição de convívios com determinadas pessoas (principalmente aquelas que são também LGBT, na tentativa de não serem ‘influenciados’), retenção de aparelhos telefônicos e limitação ou impedimento de uso/ acesso a redes sociais e internet, passam ser atitudes de controle dos pais, na tentativa de uma ‘readequação’ d@ jovem à heteronormatividade compulsória:

“Ele me tirou da escola e colocou em uma longe, achando ele que ia mudar... Ia mudar o quê? Eu aqui ou lá ia ser a mesma pessoa né? Não ia mudar em nada! Ele poderia achar que pelo fato de eu tá saindo do meu ambiente, eu ia poder desistir... Na cabeça dele né? Mas não adiantou nada! Eu não vou deixar de ser quem eu sou por causa de ninguém!” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“Minha mãe, ela queria me tirar da escola, tomou meu celular... E o ódio dela é que eu minto pra ela... Porque ela não aceita! Se ela aceitasse eu ficaria numa boa... Falaria a verdade numa boa. Mas pra evitar... Eu tenho que mentir por que se falar a verdade... Ela não deixa! E se falar a mentira... Ela deixa! Então a mentira sempre... Vai ser o único jeito de resolver... Então tenho que mentir, senão ela nunca vai deixar!” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

“Ela surtou aí **tomou meu celular!** A **minha mãe já era contra a minha amizade com ela, por saber que ela é lésbica!** Mas não sabia que eu também sou... Então ela sempre foi encucando com ela, **e não queria de jeito nenhum que eu andasse com ela!** Quando ela descobriu, veio até aqui na frente do colégio, pegou a menina e falou meio mundo de coisa! **Tive que colocar senha em tudo,** por que ela mexe no meu celular, entra no meu facebook, aí apago todas as fotos e **bloqueei ela e minhas irmãs.** Mas depois eu perdi tudo, **eles me tiraram tudo, celular, computador, notebook, tudo!** **Não tinha acesso a nada!** **Até sky, eles tiraram o cartão da sky do aparelho aí a tv ficava sem sinal.** Eu ficava dentro do quarto sem fazer absolutamente nada. **Ficou todo mundo sem falar comigo,** ou falava só o necessário, tipo almoço tá na mesa, tá na hora de ir pra escola, mas meu pai, foi o único que não falou absolutamente nada, **em dois meses, todo mundo me evitava em casa, então eu vivia só dentro do quarto.**” (FABIANA, Homossexual feminina, 18 anos; destaques nossos).

É uma readequação ilusória, pois como mencionado nas narrativas, de nada adianta essas atitudes controladoras e punitivas, pois, na verdade, elas apenas fortalecem a quebra do vínculo e da confiança nas relações. Essa falta de apoio familiar e a convivência em ambientes hostis são fatores que potencializam nesses jovens uma alta tendência à depressão, que em muitos casos podem evoluir para pensamentos suicidas.

De acordo com o relatório do primeiro quadrimestre de 2018 do banco de dados virtual da Associação de defesa dos direitos LGBT do Grupo Gay da Bahia, foi registrado até o dia 15 de maio de 2018, um total de 153 mortes de LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) Brasil, dos quais 42 foram suicídios, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1 – Causa *mortis* LGBT no Brasil em 2018



Fonte: GGB, 2018²².

²² Disponível em: <http://homofobiamata.wordpress.com/2018>. Acesso em: 08 set. 2018.

São índices muito preocupantes, que poderiam ser minimizados se a sociedade fosse educada para se preocupar mais com o bem estar e a felicidade das pessoas do que com os sentimentos de repulsa e rejeição por práticas, sentimentos, desejos ou comportamentos que não estejam completamente enquadrados nas normas hegemônicas.

4.2 A ESCOLA COMO LUGAR DE SOCIABILIDADE: CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO FORMAL

*“O sonho de mudar a cara da escola.
O sonho de democratizá-la, de superar o seu
elitismo autoritário, o que só pode ser feito
democraticamente [...] tem que ver com uma
sociedade menos injusta, menos malvada, mais
democrática, menos discriminatória,
menos racista, menos sexista”.*
(PAULO FREIRE, 1991, p. 74).

São diversos os territórios do (cis)tema, que se tornam conflituosos por conta da imposição heteronormativa da sociedade. Por isso, a importância de se “criar uma cidadania educada e comprometida com as políticas consensualmente construídas, em princípio, conduzirá a uma sociedade mais forte e protectora dos direitos humanos” (ESTÊVÃO, 2011a, p. 18).

Além da família, outro corriqueiro palco de conflitos é a escola, que deveria abrigar todas as possíveis diversidades da juventude, sendo um ambiente plural e inclusivo, mas ainda insistentemente é um local preconceituoso e hegemônico, característica essa que advém dos primórdios da sociedade. A relevância de refletir sobre as relações sociais na escola remete a Paulo Freire:

[...] as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas. (FREIRE, 1995, p. 13; grifos nossos).

Considerado um local privilegiado para aprendizagem e socialização, a escola, além de funcionar como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade compõe, juntamente com a educação formal e informal, campos de reprodução e produção sociais, sociabilidades e primeiras experiências de convivência ampliada, diversa e multirreferenciada.

Vale ressaltar que a escola assume diferentes significados, ao mesmo tempo em que é um espaço onde as pessoas se encontram em busca de objetivos comuns como conhecimento e novas amizades. É também um local onde indivíduos são obrigados a conviver todos os dias, obedecendo a horários e normas. Essa convivência diária é, também, responsável por indisposições e conflitos. (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 99; grifos nossos).

É justamente nesse contexto que instituições como a família e a escola são consideradas como os primeiros espaços de sociabilidade do indivíduo, sendo, portanto, espaços de “buscas de sentido” (CAVALCANTI; GOMES, 2015, p. 313). Contudo, se tornam também ambientes de relevantes acontecimentos/vivências e ações violentas, que muitas vezes não são reconhecidas como violações, e, sim, como “atitudes e comportamentos” normais no cotidiano escolar.

Preconceitos e discriminações são aprendidos tanto na família quanto na escola. Ninguém nasce discriminador e nem preconceituoso, torna-se produto do meio em que vive ademais de processo social intenso de reprodução. As consequências dos relacionamentos conflituosos aprendidos e/ou adquiridos podem gerar danos não só aos indivíduos, mas também às famílias e à sociedade. (CAVALCANTI; GOMES, 2015 p. 314; grifos nossos).

Em um universo de grande fragilidade, a escola está impotente frente ao fenômeno intra e extraescolar de violência, não contribuindo, assim, para a reestruturação de conhecimentos (GOMES, 2004). Além disso, não responde “para que servem as escolas” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). O quadro é alarmante, sendo necessário fazer algo, com vistas a minimizar os impactos que não somente refletem dentro da escola, mas na sociedade como um todo.

No tempo presente, a educação – em sua esfera mais formal, a escola – transforma-se em elemento condicionante de consciência e autonomia, mas concomitantemente em espaços de tensões. São justamente os sujeitos que integram esse universo social que dizem “porque devem frequentar” ou que entre obrigatoriedade-tempo integral, mais vale os princípios de educação para toda a vida ou educação para liberdade. (CAVALCANTI; SILVA, 2016, p. 56; grifos nossos).

A escola é um lugar que abarca grandes complexidades e muitas interações, com demarcação de identidades e estilos, muitas vezes antagônicos, o que promove toda a pluralidade presente nesse meio. Por vivenciar esse território tão diverso, as pessoas tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais e culturais, pois são neles que se estabelecem importantes alianças relacionais.

É um território, de idas e vindas, encontros e desencontros, contatos, diálogos, discussões, dos mais variados sentidos, que precisa acolher todos que nela adentra, especialmente, @s que se isolam e não se sentem ou não permitem ser acolhidos.

Para ser coerente, a educação deverá seguir este impulso, contribuindo para ver o Outro, esteja ele onde estiver, como um ser humano com quem devemos colaborar, que nos ajuda a crescer e que nos dá a alegria de o ajudarmos. Trata-se de uma educação cosmopolítica, ao serviço da sensibilidade em relação ao outro, investindo na solidariedade e na celebração da amizade, na fidelidade, lutando contra a passividade e contra os lugares marcados do Outro. Trata-se, enfim, de uma educação criativa, exigente e rigorosa, interessando-se por todos, mesmo por aqueles que não se interessam por ela. (ESTÊVÃO, 2011b, p. 18; grifos nossos).

O papel social da escola deveria ser colaborativo, de fundamental importância para promoção da igualdade, enfretamento de todas as formas de discriminação e a promoção de bem estar de tod@s. Porém, muitas vezes, não consegue cumprir a função desse local que deveria abrigar tanto as individualidades, quanto todas as diversidades, que se esforça em estabelecer uma ‘educação cosmopolítica’, pois é engessada em normas, em regras e parâmetros taxativos, advindos da cultura patriarcal, machista e sexista.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, 2003, p. 57; grifos nossos).

Decorre daí a necessidade de desvelarmos as relações sociais que são estabelecidas na escola tais como elas acontecem mesmo, e assim, poder pensar numa educação emancipatória e efetiva para a prática plena da democracia, dos Direitos Humanos e da justiça social. (ESTÊVÃO, 2011b).

É difícil viver em um (cis)tema que historicamente maltrata, agride e desrespeita as pessoas que, não por escolha, mas por imposição do próprio corpo, vão de encontro à regra (cis)temática binária e se deparam com tantos ‘trans’ que surgem em suas vidas: desde a própria ‘trans’gressão à norma, ‘trans’correndo pelo enfrentamento de inúmeros ‘trans’tornos nos ‘trans’curso de suas vidas, sejam nas ‘trans’formações que envolvem as descobertas de suas identidades, sejam nas ‘trans’ações que precisam fazer em suas vidas para ‘trans’itarem em territórios diversos de forma ‘trans’parente no seu jeito de ser, sem ‘trans’ferir uma imagem ‘trans’mutada ao cruzar com ‘trans’euntes adversos às ‘trans’gerenidades.

A escola funciona como um lugar de normatização das identidades de gênero e sexuais, evocando muitas vezes a “sexualidade responsável” como única forma de se abordarem as temáticas das sexualidades juvenis em sala de aula. (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 56; grifos nossos).

Esse ‘lôcus’ de normatização abre possibilidades e precedentes para conflitos, tensões e agressões que Gomes (2004) afirma não serem eventos raros nas escolas. Entretanto, os limites nem sempre podem ser colocados por professores, pois muitos deles sentem-se ameaçados por represálias.

[...] motivos que parecem fúteis podem desencadear a violência: irritações e conflitos gerados por apelidos que desagradam, por críticas de um colega em relação a outro, por algum comentário feito numa hora errada, por discussões e perdas em jogos de futebol e gincanas escolares, ou por guerra de bolinhas de papel em sala de aula, por exemplo, chegam até a provocar homicídios. Brigas menores, concorrências entre alunos, reforçadas por exigências e repreensões dos professores e pais em relação aos estudos, provocam agressões verbais com desacatos, perseguições, carros arranhados, pneus furados, ameaças de estupro de professoras e alunas, que são hoje ocorrências comuns nas escolas. (GOMES, 2004, p. 101; grifos nossos).

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) classificam as ações e as tensões violentas de três formas: violência dura, microviolências ou incivilidades e violência simbólica. A primeira, as violências duras, são os atos verdadeiramente criminosos ou de contravenções penais, (lesão corporal, ameaças, roubo, furto, tráfico de drogas etc.).

[...] as relações entre os alunos – cujos atritos ocorrem, basicamente, por causa de hostilidades explícitas e mútuas, inimizades, antipatias e intolerâncias, motivadas pela necessidade de demonstrar força e virilidade, bem como por pertencer a determinado estrato social, o que faz com que as desigualdades sociais sejam um fator a mais de tensão no ambiente escolar. (ABRAMOVAY, 2005, p. 7).

As incivildades podem ser qualificadas desde o desrespeito na relação com o outro, até a constituição de pequenas agressões cotidianas que comumente ocorrem em ambiente escolar. Segundo Debarbieux (2001, p. 179), “a incivildade permite pensar as microviolências que, se acumulando, tornam inabitável o mundo”. Podem ser denominados como aqueles advindos da “educação doméstica”, desordens, faltas de respeito e grosserias. “São aqueles atos que não contradizem nem a lei, nem os regimentos dos estabelecimentos, mas as regras da boa convivência” (ROCHÉ, 2000 apud ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 47).

As incivildades, constantemente presentes no ambiente escolar, são na maioria das vezes, decorrentes da intolerância às diferenças e adversidades. As formas de violências praticadas costumam seguir as particularidades de cada escola/região e dependem do cenário onde se apresentam para se revelarem mais sutis/veladas ou mais explícitas/agressivas.

Muitas vezes, os atos de incivildade são confundidos com atos de indisciplina ou atos de violência que são as transgressões das regras impostas na instituição escolar. Essa interpretação errônea prejudica as análises de causa e efeito dos atos de incivildades, assim como nas obtenções de estratégias para prevenção e atuação do corpo docente:

[...] as incivildades podem ser tão ou mais danosas quanto às transgressões observadas no espaço escolar. Primeiro porque comprometem a possibilidade do aprendizado, objetivo maior da escola. Elas atrapalham, promovem interrupções, desgastam, cansam. Em segundo lugar, porque prejudicam sobremaneira as relações entre os alunos. [...] E em terceiro lugar, porque mobilizam fortes sentimentos entre os educadores, deixando-os perdidos, atônicos, desvitalizados, descrentes (CASTRO R., 2010, p. 107).

Já a violência simbólica se fundamenta na elaboração e permanência de crenças culturais no processo de imposições determinadas e estabelecidas para socialização, que levam as pessoas a se posicionarem a partir de critérios e padrões definidos pelos discursos dominantes e hegemônicos. Para Bourdieu (2012), a violência simbólica é o meio de exercício do poder simbólico, sendo uma reprodução da ordem social desigual. O fracasso escolar de crianças que sofrem a cultura da classe dominante por meio dos hábitos que remetem a uma violência definida como “poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, ao dissimular as relações de força que estão no fundamento de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 18).

Os produtos dominados de uma ordem dominada por forças enfeitadas de razão (como as que agem através dos veredictos da instituição escolar ou através dos ditames dos especialistas econômicos) não podem senão atribuir

seu assentimento ao arbitrário da força racionalizada. (BOURDIEU, 2001, p. 101).

“A violência simbólica seriam os mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência.” (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009, p. 23).

Camacho (2001), em estudo que investigou a relação interpessoal entre jovens discentes, constata que as agressões entre pares são cometidas principalmente nos intervalos entre as aulas, nos pátios, no recreio e nos corredores. Na sala de aula, sua incidência é menor, embora esteja presente de uma forma mascarada, isto é, disfarçada em forma de “brincadeiras”.

A familiaridade com situações de agressão física se mostra de tal forma que a violência verbal já não é mais considerada grave entre jovens. Portanto, vive-se um processo de “banalização da violência” dentro dos espaços familiares e escolares entre jovens, pois brigas e discussões são representadas por eles como algo sem maior significado (GOMES C., 2007). Essa legitimação vem camuflada pelo que intitulam de ‘brincadeiras’, talvez por já naturalizar e habitualmente estereotipar os corpos, principalmente quando se diz respeito às questões relacionadas à sexualidade:

Quando outras temáticas são postas em cena, especialmente aquelas relacionadas às homossexualidades ou às travestilidades, os alunos iniciam um processo de deboche e ironia, com brincadeiras com relação à sexualidade dos colegas e professores, inibindo o andar das discussões, que são geralmente iniciadas e encerradas através do reforço de padrões e modelos hegemônicos de gênero e sexualidade, sendo que o aluno ou o professor questionando com relação ao seu comportamento de gênero e sexual necessita afirmar-se como realmente viril e heterossexual.

[...]

Essas brincadeiras homofóbicas – que aparecem frequentemente nos espaços da sala de aula – dificilmente são utilizadas pelos professores como ponto de partida para se falar sobre as temáticas das sexualidades. Quando vistas, são praticamente ignoradas pelos docentes. Dessa forma, intensifica-se o ciclo de reforço de posturas homofóbicas por parte dos alunos através de brincadeiras e da pouca ênfase dada pelos professores a estas questões, especialmente quando se trata de algum tipo de violência física ou simbólica. (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p. 133-135).

Ainda na revisão de literatura especializada sobre a temática, dados de pesquisas realizadas por Abramovay e Rua (2002) apontam que a violência, incluindo aí o *bullying* no ambiente escolar impactam diretamente na esfera dos sentimentos, da dignidade, do sucesso

ou do fracasso escolar, pois atrapalha a concentração e comumente jovens se desestabilizam com as situações vivenciadas.

“As piadinhas que a gente ouve e vive todos os dias, sempre é muito passado sabe... Eles não prestam atenção nessas questões que nós estamos vivendo... a gente vive numa sala com 40 pessoas, por durante um ano de convívio e... Às vezes a gente passa um ano todo, todos os dias sofrendo agressões, todos os dias! São agressões tão constantes que desmotiva a gente estar na sala de aula... E a gente vê esse cuidado em outras questões, em outras questões como o racismo, a questão da... De outros tipos de preconceitos e de agressões, mas quando é voltado para a sexualidade, eu como aluno e gay, eu percebo que os professores não ligam, não se importam, e muito pelo contrário, até incentivam! Eles sempre fazem algumas piadas também e isso acaba incentivando... E a gente começa a... Não saber nem a quem recorrer, a verdade é essa! Tipo... A gente não sabe... Eu sofro essas agressões, mas... A quem eu vou recorrer, a quem eu vou eu vou procurar, a quem eu vou pedir ajuda? Porque como eu falo, a família já não ajuda, o colégio também não ajuda, e como é que vai ser? Que estrutura eu vou ter pra conseguir me apoiar? Pra conseguir me formar e conseguir alcançar meus objetivos? Sabe? Então é muito duro! Muito duro, muito duro mesmo!” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

Sentimentos de lutas individualizadas, de batalhas solitárias são frequentemente vividos, sobretudo no ambiente escolar onde as relações se traduzem em situações conflituosas, seja nas formas mais agravadas de agressões físicas, ou desveladas em formatos sutis, como as práticas tão cotidianas de violências simbólicas (pré)anunciadas através das ‘piadinhas’, ‘brincadeiras’, comentários e insinuações.

Lamentavelmente, são atos praticados inclusive por quem deveria combater e promover a pluralidade e o respeito entre todas as pessoas que convivem nesse ambiente. Mas acabam por fortalecer a intolerância e as atitudes preconceituosas, atuando como algozes e impedindo o desenvolvimento de muitos jovens que preferem abandonar a escola, ao ficarem sofrendo múltiplas violações.

Atitudes assim são amparadas pela ausência de estratégias educacionais voltadas ao respeito e valorização da dignidade às diversas formas de manifestações de gêneros e sexualidades. Ficando sem respostas os questionamentos extraídos da fala de Pedro: Quem procurar? A quem recorrer? A quem pedir ajuda, se a família não compreende e na escola, os próprios professores, a direção e a coordenação acabam incentivando as práticas agressivas?

“Olha é muito difícil quando você não tem o apoio de alguém, mas se não tentar... não consegue! É só querer pra gente conseguir as coisas, é difícil, é muito complicado! Eu fico triste com todos os olhares, mas é a

vida que segue... **O colegial... Ele não vai durar para sempre!** Eu só tenho mais dois anos aqui só! **Eu sei que isso aqui vai passar, que uma hora vai acabar!** Por isso que eu não me importo tanto assim! Acho que é o que me conforta! É isso! O colegial tá sendo difícil? Tá! Mas pra todo mundo é! E pra mim não é diferente. Eu acho que pra mim é um pouco mais difícil ainda... Mas tá tranquilo! **Eu aceito quem eu sou e tenho que enfrentar!**” (FABIANA, Homossexual feminina, 18 anos; destaques nossos).

A permanência e prosseguimento do processo de escolarização passam a ser dos mais complicados encontros, pois se tornam “territórios hostis para se viver as diferentes expressões das homossexualidades e as identidades de gênero não normativas.” (GROSSI; FERNANDES; CARDOSO, 2017, p.165).

“Eu não gosto quando as pessoas me olham estranho... E muitas delas fazem isso... Até amigo, que se diz amigo né? É constrangedor... Tipo, certo dia na escola, numa aula... A professora me chamou por Ele, tipo, eu gostei muito da atitude dela... Pensei, enfim alguém me entendeu! Mas aí um menino falou logo, bem alto, é ELA professora! Tipo, todo mundo começou a falar aí o povo todo começou a me olhar e rir... Tipo aí eu fiquei todo sem graça! Eu não falei nada! Eu saí! Foi isso, eu abaixei a cabeça com vergonha e tipo... Saí da sala!” (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos; destaques nossos).

O constrangimento cotidiano vivenciado e marcado por esses corpos quando comumente são inferiorizados ou reprimidos criam situações de intimidações, que desmotivam a frequência nas aulas e no próprio ambiente escolar.

O sistema não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. (BENTO, 2011, p. 551).

A hostilidade vivenciada por essa desobediência, sobretudo no ambiente escolar – onde se reforça e impulsiona o cumprimento da heteronormatividade e das normas inteligíveis de gêneros e sexualidades – é uma grande propulsora das invisibilidades desses corpos.

É necessário ainda, descortinar a evasão e traduzi-la em ‘expulsão compulsória’ que consiste no “[...] desejo de eliminar e excluir aqueles que ‘contaminam’ o espaço escolar. [...]” (BENTO, 2011, p. 555). Eliminação essa, ocasionada pela rejeição e repulsa cotidiana às performances, aos modos de ser e viver, ao descumprimento de normas essenciais – como o uso do nome social. Assim, aumenta-se a cada dia o desafio da escola de promover na

sociedade a cultura do respeito, caso contrário, como sinaliza Bento (2011), ela passará a ser o local onde se aprende que a diferença faz a diferença.

“A professora falou assim: Aluna nova? Aí eu: humrum... **Aí na hora da chamada ela chega se assustou quando ela chamou meu nome de registro e eu: Eu!! Ela me olhou assustada, com aquela cara sabe? E eu... Ai me Deus... Por que eu preciso passar por todo esse constrangimento?** Aí depois o diretor foi e falou comigo que eu podia **ir na diretoria colocar o nome social...** E colocar na caderneta, aí eu fui! **Bem melhor!**”. (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

Se a violência escolar é construída a partir de situações e experiências vivenciadas por alunos, ela também pode ser (des)construída com estratégias de proteção, combate e prevenção, que possibilite uma Educação pautada nos Direitos Humanos, uma vez que: “Aprender a conviver é um seguro de habilidades sociais para o presente e para o futuro; é, portanto, um indicador de bem-estar social.” (ORTEGA-RUIZ, 2002, p. 22; grifos nossos).

5 QUANDO EL@XYS SE EXPRESSAM: REPRESENTAÇÕES E NARRATIVAS

*“À porta da modernidade
precisamos de nos descalçar.
Revesti-nos de uma nova atitude,
deixar preconceitos para trás.
Abandonar ‘sapatos sujos’”.*
(MIA COUTO, 2005, p. 4).²³

Violências, discriminações, intolerâncias, pré-conceitos e preconceitos integram as características do ambiente escolar. A promoção de agendas para “cultura da paz ou da não violência”, se expressa no Estado da Bahia desde os anos 2000, com programas e ações diretivas para “Agenda Jovem”, “Abrindo Espaços” e uma série de atividades promotoras de mapeamento, visibilidade e campanhas promotoras de Direitos Humanos, muito embora essas ações não tenham alcançado resultados de um ideário desejado.

Como parte integradora da realidade e das dinâmicas, tais aspectos estão cravados na sociedade, em suas múltiplas formas de convivência e interatividade. De todas as narrativas obtidas nesse estudo, foram categorias como o preconceito e a discriminação que estiveram mais presentes. Por isso, é necessária e urgente uma ampla discussão da temática tanto no âmbito doméstico familiar quanto nas escolas, para possibilitar que as pessoas que não estão dentro das normas preestabelecidas não vivam “vidas precárias” e não vivíveis. (BUTLER, 2015).

É preciso ‘abandonar os sapatos sujos’ para alcançar verdadeiramente convivências respeitadas e livres de paradigmas e conceitos preestabelecidos, parafraseando ainda Mia Couto (2005, p. 15), *‘antes vale andar descalço do que tropeçar com os sapatos dos outros’*. Com efeito, a humanidade está indevidamente habituada a vigiar os sapatos alheios, e em face dessa preocupação é que se germina todo o sentimento de abjeção, conforme ficará perceptível nas narrativas obtidas através das entrevistas contidas nesse estudo.

Contudo, o presente capítulo tem o propósito de elencar e cartografar, através das narrativas, os principais conceitos, atitudes e reflexões absorvidas por jovens no percurso de suas histórias de vida.

²³ Mia Couto - Oração de Sapiência na abertura do ano letivo no ISCTEM. Extraído do Vertical N° 781, 782 e 783 de Março 2005.

5.1 CONCEITOS QUE TRANSITAM NO (CIS)TEMA

*“As palavras e os conceitos são vivos,
escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento.
E como peixes movem-se ao longo do rio da História.
Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos.
Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias morta”.*

(MIA COUTO, 2005, p. 85).

A percepção dos indivíduos sobre os significados atribuídos pelo discurso social hegemônico interfere diretamente nas formas de se expressarem, viverem e conviverem e, acima de tudo, capaz de conseguirem compreender sua posição nos principais contextos de sociabilidades. A partir das narrativas obtidas no estudo, vamos elencar os conceitos mais relevantes que balizam a construção identitária e relacional de jovens a fim de perceber através de seus discursos como el@s (re)significam seus mundos.

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade em vias de nascer diante dos seus próprios olhos; e, quando tudo pode, por fim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode dizer-se a propósito de tudo, é porque todas as coisas, tendo manifestado e trocado o seu sentido, podem regressar à interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2014, p. 46)

A partir dos discursos concedidos, surgiram relatos que, muito embora se refiram a aspectos/categorias aparentemente idênticos, possuem caráter semântico completamente distintos, dado às particularidades das vivências de cada participante. Abrange o rol de tais categorias/aspectos: Descoberta/consciência, religião e preconceito/discriminação.

- Descoberta/consciência:

Pode-se perceber sem dificuldade a solidez que, na maioria das vezes, constitui o processo da descoberta da identidade. Declarar-se como um corpo “desviante”, “anormal”, “diferente” é antes de tudo, um ato de grande coragem, de firmeza e, sobretudo, um verdadeiro ato político.

“Eu acho que eu não virei homossexual, eu já nasci! **Eu já nasci gay, desde a minha infância eu sempre tive esse jeito né.** Antes eu achava diferente, **hoje eu posso dizer que acho normal,** mas antes eu pensava por que logo comigo isso? Porque eu sinto isso? Por que eu sinto uma atração por uma pessoa do mesmo sexo que o eu? E hoje... Eu acho que isso já é de mim! **Nasceu em mim! Não fui eu que criei na minha mente nem nada. Nasceu comigo! Por isso, sou muito mais tranquilo!**” (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

“Nunca tive nenhuma dificuldade, sempre soube o que queria, **nunca tive dúvida da minha opção sexual, sempre tive muita certeza,** comecei muito cedo a ficar com as meninas, desde pequena, sempre tive essa atração por mulheres”. (LEÃO, Homossexual feminina, 19 anos; destaques nossos).

De acordo com as falas de Bernardo e Leão, pode-se perceber que o desejo/orientação sexual não se trata de uma opção – como erroneamente muitas pessoas denominam – pois não depende de uma escolha consciente, por isso não pode ser aprendida. As famílias e a escola não têm o poder de interferir no desejo/orientação sexual e afetiva das pessoas, uma vez que não se determina o sentimento dos outros.

“**Eu sou mulher! Não tem como me nomear diferente!** Eu nasci assim, e acho que pessoas como eu nascem assim não vira depois. E **quanto antes se reconhecer de fato como se sente... é melhor! Sofre menos!** E eu não me acho anormal! **Sei que sou normal... Já nos olhos deles... na maneira que eles pensam né? Eu não sou!**” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“**Eu me sinto uma pessoa normal, mas que nasci no corpo errado!** Desde quatro ou cinco anos eu já me sinto como mulher, eu já me sentia uma menina, mas no corpo de homem. **Eu sinto que nasci no corpo errado!**” (EDY - Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

As normas e os valores hegemônicos são os verdadeiros ditadores do conceito de normalidade na sociedade. Quebrar as regras e conseguir ser visto/compreendido como uma pessoa normal não é tarefa tão simples:

Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. As reivindicações de identidades que exigem direitos são o desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece que a inteligibilidade dos gêneros está no corpo. Dois corpos, dois gêneros, uma sexualidade. Nessa perspectiva binária, o masculino e o feminino seriam a expressão ou formulação cultural da diferença natural dos

sexos. Ao localizar nas instituições a explicação para a gênese das experiências identitárias, inverte a lógica: são as normas de gênero que possibilitam a emergência de conflitos identitários com essas mesmas normas. (BENTO, 2011, p. 558; grifos nossos).

Há o medo/receio de rejeição e/ou reprovação social ao assumir uma identidade que, de certa forma, macula esse padrão hegemônico, tendo em vista os constantes reforços da sociedade em estabelecer normas de uma heteronormatividade compulsória. Assim, estabelece-se uma linha tênue de ‘ser não sendo ou não ser sendo’, o que justifica a presença de uma ‘camuflagem’ ou ‘auto-negação’ identitária em algumas das narrativas:

“Me autodeclaro Confusa! Não sou homossexual, nem bi, mas também não sou hétero, porque namoro já há 3 anos outra menina! É por que assim, eu comecei a me descobrir com ela (namorada), e eu nunca fiquei com mulher e nunca tive interesse de ficar com mulher, porém, quando eu era menorzinha, eu já fiquei com uma prima minha, mas **não por que... Eu queria ficar com mulher, porque eu queria ficar com homem, mas aí aconteceu com ela... Eu me acho confusa,** porque... Eu acho que depois dela, se um dia a gente terminar, se algum dia eu terminar com ela, eu não ficaria mais com mulher, por que... Eu só vejo vontade de ficar com mulher, se for com ela (namorada)! Não sinto atração por outras mulheres, então eu não acho que eu seja lésbica, ou bi...” (ABACAXI, Confusa – 18 anos; destaques nossos).

O preconceito manifestado durante todo o percurso de vida dess@s jovens, por tod@s que @s rodeiam, contamina @ própri@ jovem. E propicia a incorporação de um (des)gosto e (pre)conceito contra seus próprios sentimentos, corpos, ações, desejos, orientações. El@ mesm@ não se reconhece, pois se encontra dividido, na constante dúvida entre o prazer de viver sua própria sexualidade, livre das amarras normativas da sociedade, e sua culpabilidade por não corresponder os padrões esperados para esse corpo que habita.

“Eu me autodetermino... Feliz! Eu não tenho besteira nenhuma com relação à minha sexualidade, **algumas pessoas me classificam como gay, mais pela questão de eu ser mais delicado, ser mais afeminado, e aí as pessoas tem a questão de quem é mais afeminado é gay!** Me classifico como feliz, quando todo mundo me pergunta qual sua opção sexual, eu digo, rapaz eu sou feliz! Bora inventar essa que é nova?” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

Vale o destaque da marca de resistência, coragem e determinação que se tem ao assumir uma identidade subversiva, que transcende a todas essas barreiras e obstáculos impostos pela sociedade. Como aparece, com o merecido destaque, na fala d@ integrante a

respeito da escolha de seu nome fictício, um codinome necessário por questões éticas para integrar a pesquisa:

“Eu acho que... **Pedro!** Porque Pedro né, ele foi um dos **discípulos de Deus que teve uma fé muito forte, forte como uma pedra né?** Porque eu tive que ter muita fé, tenho que ter muita fé que o mundo vai ser um lugar melhor, e que eu vou poder sair na rua sem ser apontado, sem ser discriminado, só por ser simplesmente quem eu sou! **Acho que Pedro é um belo nome!**” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

Diante da potência da fala de Pedro, surgem dois grandes marcadores/categorias que foram escolhidos, devido a suas relevâncias e correlações com os contextos familiares e escolares que são os núcleos centrais desse estudo: a) religião/religiosidade e b) preconceito/discriminação.

- **Religião/religiosidade:**

Apesar de não ser eixo e nem aparecer no roteiro tópico das entrevistas, a religião/religiosidade aparece nas narrativas de forma antagônica: ora ela contribui no processo de declaração/descoberta/reconhecimento/afirmação das identidades, permitindo a vivência da sexualidade de forma mais saudável, tranquila e menos culposa; ora como elemento dogmático, delicado e impeditivo dessas experiências.

“**Minha religião me ajudou muito**, o esclarecimento do candomblé em relação a isso é muito desenvolvido, a gente não tem essa questão do homem ser feito pra mulher ou a mulher ser feita para um homem. **A gente acredita que o ser humano foi feito pra ser feliz e espalhar o bem para conseguir transformar o mundo em algo melhor, então isso me ajudou muito!** Meu avô é de uma outra religião, ele é Messiânico, mas **o que contou muito foi o amor** e a concepção dele em procurar entender, ele foi muito bom nessa questão de vamos entender e vamos respeitar o que está acontecendo.” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

Independente da religião, o amor, a alteridade e o respeito devem ser compreendidos como essência humana.

“**O que me ajudou bastante foi** o... Meu relacionamento comigo mesmo! Acho que **Deus** também, que às vezes a gente esquece e tem gente até que diz: Ah! Homossexual não tem contato com Deus, né? **Deus é um ser de força maior, ele tá no meu coração, não só na minha mente, mas no meu**

coração principalmente, acho que a minha alma ela é boa, sabe? Eu tenho essa convenção, a gente tem noção que nenhum ser humano é completamente bom, que a gente não é feito só de bondade, mas eu tenho bondade no meu coração e na minha alma, não me vejo desejando mal a ninguém e **acho que tenho direito como qualquer outra pessoa de estar na religião que eu achar viável de estar.**” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

Mas a religião/religiosidade também aparece como um fator embaraçoso ou até mesmo impeditivo, tecendo uma acepção negativa e constrangedora da própria sexualidade, traduzida como algo que é vergonhoso, desviante, incorreto ou anormal:

“Eu nasci numa família cristã da Assembleia de Deus, onde meu avô é pastor, minha avó missionária, o meu pai quase se tornou pastor também e eu sempre conheci muito a bíblia... **E a Bíblia sempre diz que é algo abominável**, só que eu não achava algo tão pesado assim, apesar do conceito que eu sempre tive, só que eu achava errado pelo fato de **quando você cresce num ambiente onde todo mundo acha errado, conseqüentemente você vai achar errado também, isso é obvio**. Eu sempre tive consciência de tudo perante a bíblia, quem não conhece, não tá nem aí pra nada, mas **eu sei que é errado, que é abominável aos olhos de Deus**. (FABIANA, Homossexual feminina – 18 anos; destaques nossos).

“Desde pequena eu fui criada na igreja. Então por conta disso, eu aprendi muita coisa, que era errada na Bíblia e aí **eu fico me... ‘Coisando’ na minha cabeça que é errado... Na lei! De Deus!** Porque **tem escrito na Bíblia! Que mulher com mulher e homem com homem é abominação**, então eu acredito no que tem na Bíblia!” (ABACAXI, Confusa – 18 anos; destaques nossos).

É incontestável a frequente estigmatização e violências sobrepostas (CAVALCANTI, 2018) dos que desafiam os comportamentos/padrões que a sociedade machista, racista e heterossexista considera e impõe como desejáveis/modelares. Diante disso, aparece outro conceito bastante evidente que é o preconceito/discriminação:

- Preconceito/discriminação:

Butler (2014) alerta que as identidades são um produto da diferença e exclusão dos diferentes, sendo privilegiados e aceitos apenas aqueles enquadrados como normais.

Esses domínios de exclusão revelam as conseqüências coercitivas e reguladoras dessa construção, mesmo quando a construção é elaborada com propósitos emancipatórios. [...] Não há ontologia do gênero sobre a qual possamos construir uma política, pois as ontologias do gênero sempre operam no interior de contextos políticos estabelecidos como injunções

normativas, determinando o que se qualifica como sexo inteligível, invocando e consolidando as restrições reprodutoras que pesam sobre a sexualidade, definindo as exigências prescritivas por meio das quais os corpos sexuados e com marcas de gênero adquirem inteligibilidade cultural. A ontologia é, assim, não uma fundação, mas uma injunção normativa que funciona insidiosamente, instalando-se no discurso político como sua base necessária. (BUTLER, 2014, p. 23, 255-256; grifos nossos).

A sociedade invoca e consolida tais domínios de exclusão a todo instante, restringindo e solidificando os preconceitos, de forma a ‘desontologizar’ os seres, desfazendo a ontologia do ser e configurando uma ‘ontologia social’ (BUTLER, 2015). Até mesmo porque qualquer ontologia se torna irrealizada dentro de um sistema tão hegemônico.

O “ser” do corpo ao qual essa ontologia se refere é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros. Não é possível definir primeiro a ontologia do corpo e depois as significações sociais que o corpo assume. Antes, ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social, e isso é o que faz da ontologia do corpo uma ontologia social. (BUTLER, 2015, p. 14-15; grifos nossos).

Estas idiossincrasias compõem a estrutura do sistema patriarcal, machista, racista e heterossexista, que cada vez mais, se torna colonializado, contribuindo sumariamente para o aumento das hostilidades, violências, discriminações e injustiças sociais. Como ressalta Butler (2015, p.15): “o corpo está exposto a forças articuladas social e politicamente, bem como a exigências de sociabilidade que tornam a subsistência e a prosperidade do corpo possíveis”. Vejamos os significados construídos pel@s própri@s participantes que, obviamente, são influenciad@s pelos contextos públicos e privados, além das acepções de sociabilidade sobre sexualidades:

“O preconceito existe porque a sociedade criou isso... isso que tem um determinado tipo de pessoa que não é normal, pelo seu gosto ou jeito de ser, e **ela faz essas pessoas se sentirem anormais**. Por isso se tem todas as consequências do que chamamos de **preconceito**” (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos – destaques nossos).

A sociedade é preconceituosa devido aos parâmetros historicamente criados do que é certo/errado, permitido/proibido, normal/estranho. Esses padrões vão sendo continuamente (re)alimentados, e por conseguinte, acabam por ‘rotular’ tod@s que, de alguma maneira,

possuam estereótipos pré-concebidos das normas que não são consideradas inteligíveis por esta sociedade. E como resultado surge à intolerância.

Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos [...] Aqueles que são hegemônicos têm poderosas instituições que repetem em uníssono: a normalidade da existência tem como fundamento a diferença sexual. (BENTO, 2011, p. 556, 558; grifos nossos).

“Todo lugar a gente acha preconceito, todo lugar que a gente vai, a gente chega nos lugares... E logo as pessoas acham diferente, vai falar alguma coisa diferente ou vai falar da gente. Sempre tem gente com olhares diferentes... Por que a gente escuta desde pequeno, que o homem nasceu pra namorar com a mulher e a mulher nasceu pra namorar com o homem, ou seja, eu não sentia atração por mulheres, não sinto, nunca senti atração por mulheres, sentia e sinto atração por homens, então é diferente do que a gente aprende no decorrer da vida né? Crescendo... **Aí a gente acaba se recriminando e isso é um auto-preconceito!”** (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

“É complicado sim, por mais que dizem que a maioria aceita, mas **a maioria não aceita e ainda vê com outros olhos**. Não tem esse negócio, de... Ah, porque não é doença, porque é uma coisa normal, **as pessoas veem ainda como uma coisa anormal e ainda veem com outros olhos! Tem muito preconceito sim!** Eu ainda tenho, imagine... Lógico que não é uma coisa de... que a gente vê todos os dias... que é normal, ah, normal duas meninas e dois homens se beijando? **Não é normal! E eu ainda acho errado!** Principalmente na frente de crianças!” (FABIANA, Homossexual feminina, 18 anos; destaques nossos).

As narrativas de Bernardo e Fabiana apontam o quanto el@s próprios ainda internalizam o preconceito. Isso ocorre porque el@s não vivem ‘fora do (cis)tema’, e por consequência, também absorvem as normas que o (cis)tema os impõem a todo momento. Deste modo, punem-se pela “desobediência” aos padrões hegemônicos.

“Primeiro, tudo acontece a partir do primeiro momento que bota um pé pra fora da rua! **Aí você já está... O mundo já tá te olhando... Observando... Todo mundo né!** As pessoas na rua quando passa já te olham estranho... **É complicado! Eu me sinto constrangida né?** Imagina aí você, por exemplo, você tá num buzu... aff! **Porque não tem pra onde correr** minha filha... Quando você vai pegar um buzu... risos. Ainda mais que agora entra pela frente... **Antigamente dava pra disfarçar que entrava e já ia logo me esconder no fundo né? Agra não! Agora você tem que passar por todo mundo se quiser ir pro fundo, ó praí?** Que situação? Então as maiores dificuldades que enfrento na vida são todas por causa do **Preconceito!** Sem dúvidas. **É muito ruim você chegar nos lugares e não ser reconhecida como deveria ser, e por causa disso ser alvo de todo mundo.**

Todo mundo te olha estranho professora! É o ó! É **estressante, é muito constrangedor. Outro dia, precisei ir à UPA! Aff, que tormento**, ainda mais num hospital, que só vive cheio. Aparece na tela um nome de homem, quando você levanta bem amaposinha, bem mulher, **parece que todo mundo para de fazer o que estava fazendo e fica te olhando, fuxicando, comentando, estranhando**. É o óooooo! **Muito constrangedor mesmo**. Eu já chego no consultório tão atônita por ter passado pelo constrangimento da sala de espera que nem tenho como avaliar mais o atendimento do médico, **mas é tudo sempre tão ruim, que faço de um tudo para não precisar usar esse tipo de serviço público, aff!**” (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“Ainda assim, de vez em quando a gente vê alguém dizer assim: ‘**Ah, você deveria ser homem, uma pessoa bonita assim, um homem bonito desse...**’ E quem disse que eu não sou homem? Sou bonito e sou homem do mesmo jeito que você, a diferença é que eu me relaciono com outro homem! A gente tem que saber só levar e como levar essas situações, mas **o preconceito existe sim e existe em todos os lugares, escola, trabalho, rua... Já vivenciei da gente estar num local e as pessoas quererem ir embora**, só por ter nossa galerinha, tipo todo mundo gay, lésbica, bi... E aí chegar o povo já **falando que viado tem que morrer, sapatão tem que morrer**, todo mundo da turma querer ir embora, mesmo estando num lugar público, como **uma praça que é pra todo mundo**, tanto para ele que é um monstro, quanto pra gente que **somos seres humanos civilizadíssimos** e estamos nos distraindo por que a gente também merece bater um papo, dar risada... Eu vou ter que ir pra casa me distrair em casa por que um maluco, maníaco quer que eu saia do local? **Então, a gente fica meio assim preocupado... Tudo isso é preconceito!**” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

Atividades tão simples do cotidiano, como as citadas por Bernardo e Elen – ligadas às necessidades humanas mais básicas, como o usufruto de uma praça como espaço de lazer e entretenimento, como a locomoção a partir da utilização de um transporte público, ou atendimento nos serviços de saúde – podem se transformar em um martírio ou momentos de grandes constrangimentos, que acabam restringindo a expressão das liberdades individuais, cerceando os direitos de desfrutar de serviços que deveriam ser fundamentais para quaisquer cidadãos. “O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão ‘ajustados’ a essa expectativa” (BENTO, 2011, p. 554; grifos nossos).

“**É muito difícil ser amigo de homossexual**, muito difícil. Por que é muito difícil? Que eu não tenho esse direito de querer ter um amigo heterossexual, não, eles acham que só pelo fato de ser um homem, que eu tenho obrigação de querer alguma coisa sexualmente com ele sabe? Então, pode ter sido sim em relação ao preconceito de, de não aceitar, mas também por medo da sociedade, porque a **homofobia não afeta só nós gays, afeta todos... Afeta**

a família, afeta todo mundo que tá ao redor, isso é preconceito! Então pode ter sido isso também, medo da reação, do que o pessoal ia pensar sabe? Acontece muito isso também!” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

“Eu contei pros meus amigos que eu era gay, **fiquei bêbado e passei o vexame na escola...** Depois disso, **o que mais me incomoda na escola hoje é que**, tipo assim, eu tenho muita amiga menina, e muito amigo gay, ou bissexual, agora os meninos, os meninos héteros eles, tipo, numa rodinha de conversa, todo mundo é meu amigo, todo mundo! Mas se eu ficar sozinho com esse menino, por algum motivo, ele logo sai de perto... Tipo, quando ele pensa assim, poxa, tô só eu e ele, será que alguém vai achar que eu tô tendo algum caso com ele? E aí sai de perto de mim... E isso é um momento ruim... **Me sinto excluído. Não acreditam que podemos ter amigos homens pensam logo que vamos querer alguma coisa com ele, além da amizade entende?**” (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

Como muito bem pontuam as narrativas de Pedro e Rafael, a homofobia – e aqui posso entender com muita tranquilidade a extensão do termo, para outro já usado aqui: lesbo-trans-homofobia, atinge tod@s, afeta a vida de qualquer pessoa, independente de seus desejos/orientações afetivas e sexuais. Porque, como visto, cerceiam as liberdades, limitam as possibilidades de (con)vivências, impedem o exercício da alteridade, promovendo a exclusão e prejudicando a difusão de uma cultura de respeito às diversidades e valorização da dignidade da pessoa humana.

“Aqui na escola... **Foi puro preconceito!** A vice-diretora mandou chamar a gente dizendo que a gente tava fazendo cenas que as pessoas não estavam gostando. Não tinha nada demais, a gente só ficava conversando, só tava uma deitada com a cabeça no colo da outra e às vezes tirava foto abraçada, como qualquer dupla de amigas. Mas ela disse que várias pessoas daqui da escola vieram reclamar com ela, que era pra gente ter consciência que... Não são todos que são maiores e que não entendem essas coisas... E... **E mandou a gente “evitar”, disse que a gente sempre andava de mão dada, que a gente já chegava na escola de mão dada e que isso era incômodo**, e aí a gente evitou mais... A gente agora não fica mais andando pela escola, a gente agora fica só dentro da sala.” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

“**Eu sofria muito na escola com brincadeiras sem graça**, era o tempo todo me chamando de gayzinho, além de me tratarem como se fosse diferente de outra pessoa qualquer, coisas assim que **faziam eu me sentir excluído e me levou abandonar a escola**. Mas hoje na escola eu tenho uma vida normal né! Antes não tinha! Acho que pelo fato de eu não ter ainda me assumido, sempre ouvia muita piadinha dos colegas, na sala... Agora por eu ter me assumido mesmo, eu **voltei a estudar, quando rola essas brincadeiras sem graça, finjo que não escuto, deixo pra lá... Nem ligo, nem debato, pra não gerar polêmicas.**” (BERNARDO, Homossexual masculino, 18 anos; destaques nossos).

A escola se configura quase sempre em um ambiente de hostilidade. A visibilidade que se consegue nesse, como na maioria dos outros locais de sociabilidade, é uma evidência não desejada. São explícitos nos discursos de Abacaxi e Bernardo como sempre acabam sendo vítimas de perseguições, piadas e risos, assim como de agressões. A visibilidade que lhes são dadas é sempre a negativa. E por isso precisam continuamente buscar recursos para resistirem nos seus projetos de formações e não abandonar a escola, como muitos fazem. Mas quando conseguem permanecer, não conseguirão ter boas lembranças desse período.

5.2 CARTOGRAFANDO ATITUDES E REFLEXÕES DAS JUVENTUDES

*“Falando de como está sendo a realidade,
denunciando-a, anuncia um mundo melhor (...)
na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. (...)
Contra qualquer tipo de fatalismo,
insiste no direito que tem o ser humano
de comparecer à História não apenas como seu objeto,
mas também como sujeito”.*
(PAULO FREIRE, 2000, p.119).

Decerto, por viver em uma sociedade heterocentrada, na qual a colonialidade patriarcal, machista e racista persiste intensamente vívida, os integrantes da pesquisa revelam em seus discursos uma necessidade de elaboração de estratégias para as vivências e (con)vivência de suas sexualidades.

O molde e a forma dos corpos, seu princípio unificador, suas partes combinadas são sempre figurados por uma linguagem impregnada de interesses políticos. [...] As estratégias de exclusão e hierarquia persistem na formulação da distinção sexo/gênero e em seu recurso ao “sexo” como pré-discursivo, bem como na prioridade da sexualidade sobre a cultura e, em particular, na construção cultural da sexualidade como pré-discursiva. Finalmente, o modelo epistemológico que presume a prioridade do agente em relação ao ato cria um sujeito global e globalizante que renega sua própria localização e as condições de intervenções locais. (BUTLER, 2014, p. 217, 255; grifos nossos).

A rejeição, a exclusão, a condenação e os ataques violentos de cunho lesbo-trans-homofóbicos são os maiores catalisadores destas estratégias que, por vezes, fazem com que

@s integrantes reneguem suas próprias identidades, performances e jeitos de se vestir, em prol de uma inserção/aceitação pela sociedade de forma menos vulnerável. A vivência das sexualidades vem marcada por um paradoxo entre uma submissão à norma regente, admitida como padrão, e as tentativas de fissuras dentro desse mesmo (cis)tema, para conseguir ser quem é.

“Se eu pudesse usava só short assim, apertadinho... Mas, não toda hora né? Se não vou ficar falada. **Meu pai já acha muito vulgar...** Botar um short curto... E usar maquiagem... Essas coisas ele não gosta! **Ele não quer que eu me exponha na rua...** Mas dentro de casa... ele não liga, isso eu acho incrível... Mas na rua pra eu me expor assim... Ele vai pensar que eu tô me exponho ao ridículo, de short curto e tudo mais.” (EDY, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

“Hoje em dia já **tento levar uma vida normal, não é fácil!** Mas antes eu não tinha... Pelo fato de eu não ter ainda me assumido, **eu tinha que ser sempre muito discreto.** Hoje me caracterizo, mas só pra dança mesmo. **Não posso sair na rua assim, já sou espalhafatoso,** todo mundo já vê...” (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

Seguir as regras, não “quebrar” o contrato de (con)vivência pré-estabelecido com a sociedade – conforme os padrões hegemonicamente ditados –, tentar lutar contra a própria essência, limitando os próprios gestos, modos de ser, de falar, de vestir, enfim, tudo isso, sempre na tentativa de se “enquadrar”, de não “se expor” e de conseguir levar uma “vida normal”, é deslegitimar o próprio corpo, a própria existência.

Eu **até tentei ser homem, seguir a regra...** Mas não dava certo! Tinha nojo das meninas, **não consigo!** (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

A inconformação e a frustração de “não ter conseguido seguir a regra”, além de ter que ‘limitar’ e ‘controlar’ os comportamentos para, de algum modo, serem aceit@s, inserid@s no meio social, são sentimentos muito presentes em suas vidas.

Com vistas a se preservarem, principalmente, de agressões físicas decorrentes do desrespeito e da intolerância à dignidade da pessoa humana, são forçados a representar um personagem, camuflando-se, dissimulando o seu “eu”, por meio de condutas e formas de agir que são incompatíveis com suas performances.

“**Ah! Eu me policio o tempo todo!** Mesmo sabendo que não seja certo, porque deveria ser o que sou... Mas, **é complicado!** Podia ser mais aberto,

mais feliz, mas tenho medo e não consigo. (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

As performances de gêneros reiteram os discursos e comportamentos que são produzidos, praticados, legitimados e institucionalizados pelas normas sociais inviabilizando a interpretação e vivência dos corpos que não cumprem totalmente as regras impostas, e, por conseguinte, reivindicam outras representações sexuais na sociedade (BUTLER, 2017; LOURO, 2003).

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2017, p. 69; grifos nossos).

Essa consideração fundamenta o que Butler denomina de performatividades de gêneros, no qual os gêneros rompem com as categorias de corpo, sexo e sexualidades (re)significando um “ser” estável, fixo e inabalável, e por esse motivo “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados.” (BUTLER, 2017, p. 56).

“Por que às vezes eu já vivi... **Eu vivo**, tanto dentro do colégio, como fora, muitas vezes **como se fosse um personagem!** Porque a gente fica com tanto medo, **tanto medo de ser agredido que às vezes a gente força uma masculinidade**, força um jeito, como... Se tentasse **passar a impressão que fosse hétero**, que fosse sabe? Fosse **machão, pra tentar repelir essas agressões, porque por mais que nossa sexualidade esteja bem resolvida em nossa mente, ninguém quer ser agredido!** Sabe? E isso é extremamente errado, por que a gente acaba reforçando um estereótipo, a gente acaba, nos ausentando e fazendo com que a sociedade não nos enxergue. Por isso que entra a questão que o **gay afeminado ele sempre tá na linha de tiro, porque a sociedade entende que ele abdicou do privilégio de ser homem**, do jeito dele de homem e ele sempre tá na linha de tiro por que ele que sempre realmente faz o protesto, ele que faz a sociedade nos enxergar, ele que faz é... Nossos direitos, as pessoas comecem a ser questionadas pelos nossos direitos... Então... **Eu não sofri agressão física no colégio, não porque o meu colégio é mil maravilhas... Não! É porque eu praticamente não posso ser eu mesmo o tempo todo** e... Eu tenho que viver com o medo! Eu sempre vivi com o medo de ser agredido! Eu morro de medo de... E é em todo lugar, **eu sei que eu vou sair, mas não sei se eu vou voltar, fora a violência normal, mas tem essa questão da homofobia sabe? Que é muito forte!**” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

As pessoas que performam seus gêneros transgredindo o que é considerado normal para a sociedade “adquirem vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos

olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo” (BENTO, 2011, p. 553), como tão bem pontuou Pedro em seu discurso.

Ao considerarem seus corpos e suas performatividades em constantes ameaças para a sociedade ao prestigiado *status quo* da heteronormatividade, evidencia-se a ambiguidade acerca do debate político entre o domínio público e privado das sexualidades. Permanecer encobert@s na invisibilidade do espaço privado, porém protegid@s, ou manifestar em qualquer lugar seu próprio jeito de ser, ao abrir inteiramente as portas e ‘sair do armário’ para serem vistos como sujeitos políticos e possuidores de direitos.

“Pra eu criar uma autodefesa e uma defesa contra as pessoas também, eu busco muito conhecimento. Porque é muito complicado. Os dias de hoje, eu falo muito isso, constantemente, que a gente precisa muito de amor, a gente tem muita falta de amor e essa falta de amor que ocasiona toda essa questão de preconceito de violência e machismo e homofobia, então tudo isso vem dessa questão da falar de amor! E uma palavrinha tão simples, tão singela, mas que tem uma importância tão grande e que a gente não sabe viver, não dá pra viver sem amor. Se a gente se amasse de verdade, a gente amaria todos, porque somos todos iguais. É complicado... A vida é complicada, é muito complicada!” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

As narrativas deste estudo corroboram com o estabelecimento dessa heterossexualidade a fim de normatizar o gênero como uma relação assimétrica binária por meio das práticas reguladoras do padrão hegemônico. O que (re)força o impedimento de expressão dos desejos/performances, quando estes não estão diretamente ligados ou refletindo o gênero.

Em detrimento a essa heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2017) que a sociedade impõe, surgem as dúvidas e as culpas, muito presentes no processo de formação das sexualidades e das identidades de gênero:

“É como eu falei, eu não me sinto lésbica... Eu também não gosto que as pessoas me chamem de lésbica ou que eu seja bi, porque eu sei que não gosto de mulheres, eu só gosto dela (namorada), então é complicado explicar... Prefiro dizer que sou confusa! Gosto de pessoas. Não tenho certeza de nada ainda... Tenho muito medo, por saber que é errado! Em vários momentos de minha vida, fico me questionando... Me pergunto demais porque isso acontece comigo, porque me atrair por ela... É um negócio tão estranho...” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

Esses sentimentos ‘estranhos’, rodeados de medos, inseguranças e confusões/conflitos psicológicos estão completamente atrelados à negação de estar “infringindo” às normas socialmente aceitas e consideradas normais.

“E eu tinha convicção de que aquilo era errado, na bíblia aquilo era errado, pra minha família aquilo era errado! **Então eu vivia me escondendo com medo...** Aí quando todo mundo descobriu, meu mundo desabou, o chão caiu o céu desceu, e o inferno subiu... **Foi uma loucura, eu fiquei totalmente desnorteado, eu literalmente fiquei ruim, sabe? Com a mente muito conturbada!**” (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

“Depois que eu comecei a ter contato com gays e lésbicas, foi aí que **eu vi que o que eu sentia era normal, por que antes eu tinha muito medo.** Mas aí eu fui vendo que aquilo tudo era normal, que tinham mais pessoas iguais a mim, que **eu não era diferente, anormal.**” (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

Os constantes e frequentes questionamentos gerados pela frustração de não responder às expectativas das regras sociais acabam conduzindo a práticas de uma vida dupla: por um lado forçam e falseiam condutas incompatíveis com sua própria consciência, pela necessidade de socialização e manutenção de uma vida desejável e aceitável para a sociedade. E por outro, impõem uma vivência de forma velada na maneira de satisfazer seus anseios e desejos comportamentais, relacionais e sexuais.

“Aí eu comecei a me questionar... Na verdade eu sempre fiquei com garotas, até os dezesseis anos. Eu sempre gostei de ficar com garotas e tal... Só que eu comecei a observar também que até nas minhas relações com minhas namoradas **eu forçava muito**, muito isso sabe? E acabava não sendo tão legal, por que **eu achava que a sociedade esperava isso de mim sabe? Então eu forçava um machismo muito forte eu era um canalha mesmo! Porque eu achava que esse era o correto que deveria ser, assim que me ensinavam.** Com 16 anos eu **fiquei com um garoto pela primeira vez** e eu fiquei muito em dúvida, **eu fiquei com um sentimento de dúvida terrível, eu tinha gostado, mas eu ficava com um sentimento de culpa e dúvida terrível!** Aí eu contei par um grupo de amigos, **cerca de 10 amigos, todos eles pararam de ficar comigo, todos eles!** Só um que não parou de falar comigo!” (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

Decorrente dessa exclusão causada pelo preconceito que ainda impregna e rege a sociedade onde vivem e se relacionam, é comum @s jovens se guetificarem, já que os laços sociais afetivos são raros, e os territórios são fortemente demarcados para reconhecimentos e (con)vivências. Tanto no ambiente escolar quanto nos locais de sociabilidade se sentem melhor e mais seguros quando estão agrupados ou guetificados:

Eu sou mais feliz e livre quando tô no meu grupinho. Aí eu posso falar como quiser, agir como quiser e vou me sentir bem, mas fora desse grupo, não!” (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

Só saio daqui só com minha turma, todo mundo do meu tipo. Vamos muito dia de domingo na Barra, perto do Farol, tem um ‘tardal’ ali. Sempre fica vários gays, lésbicas e trans. **Mas tem muita gente homofóbica por ali. Prefiro ficar por aqui nos paredão mesmo da vida. Me sinto leve. Todo mundo já sabe como eu sou e me conhece.** E todo mundo do meu cotidiano, então tá ótimo. (EDY, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

Geralmente não saio aqui do bairro, porque todo mundo já me conhece. Então ninguém mexe comigo. Mas sair pra outros lugares, não saio não! **Ser uma Mulher-Trans me priva muito de ir em vários lugares.** Pra morrer basta estar viva. **Quem é normal já sofre violências, imagina assim, como eu?** É complicado... Muito complicado! (ELEN, Transgênero feminina, 18 anos; destaques nossos).

A angústia de sofrer uma rejeição, sobretudo no âmbito doméstico-familiar, motivou os participantes a omitirem a verdade imediata no que tange à sua identidade homossexual no momento da autodeclaração. Segundo relatos, ao se designarem bissexuais, acabavam, de alguma forma, mantendo um resquício de heteronormatividade, o que na visão del@s, poderia contribuir para uma aceitação mais facilitada por parte da família:

“Eu fui lá na casa da minha mãe e falei assim:
 Eu: Mãe é o seguinte quero contar uma coisa pra senhora...
 Ela: Ai meu Deus do Céu!
 Eu: É mãe!
 Ela: Você engravidou uma menina?
 Eu: Não!
 Ela: **Você é viado? Não me diga meu filho!**
 Eu: Vem cá mãe, calma...
 Ela: Você não tá falando sério Rafael?
 Eu: **Não mãe, eu sou Bi!”**
 (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos; destaques nossos).

No entanto, também possibilitaram uma ampliação de situações conflituosas (culpabilização), bem como um aumento na preocupação com aspectos atinentes à saúde (IST’s).

“Eu não saí do armário, **eu fui escorraçado do armário.** Ela me colocou sentado na cama e me perguntou: ‘o que é que você tem pra me contar?’ Aí eu falei nada... e ela: ‘você tem alguma coisa pra me contar sim, me conte!’ Aí eu fiquei calado e ela: ‘você é... Você é gay não né?’ Eu falei não mãe!

Eu não... **Claro que eu não sou gay! Eu sou bissexual!** Porque **na minha mente eu dizendo que era bi eu ia minimizar as coisas.** Aí ela chorou muito. Começou a me perguntar se alguém tinha me molestado, se eu tava me prostituindo, se eu queria realmente essa vida pra mim... Me falou que eu ia ter um monte de doenças, que eu ia ter AIDS, que por aí vai... E engraçado também que ela começou a se culpar! Ela não me culpava muito sobre eu ser gay, mas se culpava. Achava que ela errou na minha criação em algum momento, que ela foi uma péssima mãe, que deve ter passado muito a mão pela minha cabeça, que em algum momento era pra ela ter me prendido, que isso fez eu ser gay!" (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

"Mas também tem aquela questão né? **Nossas mães tem a questão de querer nos proteger né?** Então sempre que você vai se relacionar com uma pessoa do mesmo sexo nessa vida, já acham que você ou vai se prostituir, ou vai se envolver com drogas ou vai morrer de AIDS... né? Ela não vai dizer a mim que ela concorda, nem que ela acha lindo, então é aquela coisa, é um tipo de cuidado né? **É um medo, de realmente o que a sociedade faz com essas pessoas, não é o que a gente faz com a gente, e sim o que a sociedade faz com essas pessoas.** Então as mães refletem muito esse medo, né? Do de achar que a gente... A gente tá sujeito, mas elas não querem que a gente se sujeite a isso, então é complicado essa situação, né?!" (JOÃO, Jovem Feliz, 22 anos; destaques nossos).

Diante das narrativas acima, e como já mencionado anteriormente, concluímos que a dificuldade em encontrar integrantes que se autodeterminassem bissexuais ocorreu justamente para não colocar sob suspeita o exercício de uma heteronormatividade.

As reflexões acerca das relações familiares são bem frequentes e consolidadas nas narrativas. A preocupação em ter uma anuência, acolhimento ou apreço no seio familiar é fundamental e transita em todas as expressões d@s jovens entrevistad@s. As atitudes, os medos, as frustrações e os anseios, assim como as expectativas que as famílias designam para ess@s jovens são de suma importância para seus desenvolvimentos.

"Sempre tem gente com olhares diferentes... Ah! O neto da pastora é gay! Aí ficam olhando assim, sempre tem uns que falam... Por isso que eu até evito... Eu evito ir pra igreja deles, porque **querendo ou não deve ser desagradável pra eles.** Ainda mais ela sendo pastora... Acham que por ser evangélicos né? **Eles acham que a família deve ser toda certinha...** Ainda mais quando se trata de um pastor!

Mas, ah! Minha família é tudo! Mesmo ainda tendo algumas pessoas que não me aceitam né? **Meu maior medo nessa vida é de um dia não ter o apoio da minha família.** Por que assim, querendo ou não, a maioria aceita! Só tem meu tio e minha avó que não aceitam... mas aceitam! Toleram! **Então meu maior medo é perder o apoio deles, porque serão eles que estarão sempre comigo né?"** (BERNARDO, Homossexual masculino, 19 anos; destaques nossos).

“Então assim, eu sei que minha mãe quer meu bem, que momento nenhum ela quer que eu sofra, tenho certeza disso, **minha mãe também sofreu muito por causa disso e saber que eu fiz e ainda faço ela sofrer... Dói muito!**” (FABIANA, Homossexual feminina, 18 anos; destaques nossos).

Vive-se um grande paradoxo em achar que é @ verdadeir@ culpad@ pelos “problemas” e conflitos que sua sexualidade pode causar, sobretudo no seio familiar. Atrelado à imaginação de uma possível existência de incondicionalidade de amor que as normas hegemônicas da cultura social presumem encontrar nas famílias; “ser aceito” se configura o maior desafio encontrado por essa juventude.

“**Meu maior desafio é ser aceito pela família**, eu conversei com meu irmão sobre isso, e ele me apoiou e disse que ajudaria no que precisasse, mas minha mãe mesmo, ainda não aceita completamente.” (ABEL, Transgênero masculino, 18 anos; destaques nossos).

“**O melhor momento da minha vida, foi quando minha mãe mandou eu chamar ela** (namorada). Por que ia ter uma festa de família, **um almoço de família** em minha casa e minha mãe mandou chamar ela pra ir comigo, eataria a família toda reunida, **eu me senti tão... Feliz!** Apesar dela não ter ido, foi muito bom!” (LEÃO, Homossexual feminina, 19 anos; destaques nossos).

Nas relações em que essa “aceitação” de alguma forma aparece presente, nota-se que ela vem bastante ‘camuflada’ e ‘acortinada’ pelo véu da tolerância. Através das narrativas encontradas nessa investigação, percebe-se a complexidade nessa convivência, que aparece carregada de sentimentos completamente antagônicos, sobretudo das mães. Onde, de um lado, se esforçam tremendamente para quebrar os tabus e aceitar @s filh@s, mas, por outro lado, não conseguem se desprender ou desvelar-se dos seus próprios (pre)conceitos atrelados às cobranças sociais que reverberam nas questões das sexualidades.

Hoje em dia **graças a Deus ela (mãe) entende, ela respeita, ela aceita!** Porque é diferente de aceitar e respeitar! Ela aceita! E é muito bem esclarecido isso na mente dela, mas... Eu também sinto que não é todo mundo da minha família sabe... Eu percebo que existe uma pressão muito grande na minha vida, que não é pra eu dar certo! **As pessoas não torcem pra mim**, pra eu... Ah, Eduardo, você vai dar certo, vai ser um homossexual bem sucedido... Não! **As pessoas torcem pra que eu me dê mal...** Pra elas poderem apontar o dedo e dizer: ‘tá vendo aí, também escolheu essa vida de viado’. E além disso, se dá mal na vida e tudo mais sabe? Eu sinto muito essa questão, essa pressão! **Muitas pessoas também dentro da minha família, eu sinto essa pressão em cima de minha mãe**, que elas ficam tipo... **Aí ó! Você aceitou e agora vamos ver no quê que ele vai dar...** O que vai ser na vida... Então sempre estão ali, prontos para tacar a pedra e

falar: Viu aí... Você apoiou! Acho que eles pensam... **E querem que algo dê errado na minha vida! Pra poder justificar**, porque quando minha mãe começou a falar não... É meu filho! Eu vou aceitar, eu respeito! Não vou mudar, até por que não dá pra eu mudar... Os meus tios, a maioria deles homens, na verdade todos que eu sinto essa, essa rejeição são todos homens, parece que **eu tô manchando o nome da família, parece que eu tô levando o nome da família ao léu**. E o mais engraçado disso tudo é que todos eles. Todos eles são maus maridos. Todos eles traem as esposas, não cumprem com suas obrigações. São péssimos pais, mas altamente machistas, e parece que eles queriam que eu reproduzisse isso também! (PEDRO, Homossexual masculino, 21 anos; destaques nossos).

Suportar tal situação pelo bem estar d@ filh@ é uma prova de amor incondicional, ao mesmo tempo em que se torna incompatível com a preocupação que se tem do que “as pessoas vão achar, o que as pessoas vão dizer”. Deste modo, assinala de maneira muito clara e objetiva que o (pre)conceito ainda é extremamente presente na concepção de normas e conceitos inteligíveis. E ainda de forma mais marcante, no contexto que aparece através dos discursos de Pedro e Abacaxi, quando se tem a percepção de estar “manchando” ou “sujando” o nome da família”.

“Mainha diz que... **Assim, ela acha errado, mas se for uma coisa que me faça feliz... Ela Suporta!** Assim, na verdade o problema da Mainha, não é nem que ela não aceite, porque ela já foi legal com ela (namorada). **O problema dela é... O que as pessoas vão achar, o que as pessoas vão dizer... Da família também, medo de sujar o nome da família entendeu?** Por ninguém na minha família ser... Ela já chegou e disse: ‘**se vocês querem ficar juntas, fiquem longe pra que ninguém veja**’. **Eu acho que o problema dela não seja aceitar a gente ou aceitar a minha opção, mas o que a pessoal vai falar, o que vão falar de mim... Entende?**” (ABACAXI, Confusa, 18 anos; destaques nossos).

Conviver com a hostilidade, os conflitos e a falta de apoio no ambiente escolar ou em outros meios sociais, chega a ser até aceitável ou considerado normal, por força do hábito. Entretanto, suportar uma rejeição da família é incompreensível e completamente doloroso, pois “nas nossas sociedades persiste a imagem positiva da família, sendo vista como “lar” permanente e durável; unidade de interação e de afetos [...] imbuídas das noções de confiança, lealdade, reciprocidade e sentimento” (DIAS, 2015, p. 10).

Aí eu percebo assim, por ser família, dói muito em mim, porque quando vem uma pessoa de rua, uma pessoa desconhecida, normal, quando fala algo de mim, tipo a gente não tem aquela apego. **Agora quando vem da família... É muito ruim, é pior ainda, aí que dói de verdade, entendeu?** (RAFAEL, Homossexual masculino, 20 anos – destaques nossos).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não há palavra verdadeira
que não seja práxis.*

*Daí que dizer a palavra verdadeira
seja transformar o mundo”.*

(PAULO FREIRE, 2017, p. 107).

As histórias de vidas aqui apresentadas – contextualizadas nas esferas privadas (famílias) e públicas (escola) – convergem para um único entendimento: é incontestável e urgente a necessidade de sensíveis transformações na forma de pensar e agir sobre as diversidades sexuais e de gêneros.

As narrativas demonstram o quão as vidas de pessoas que não se ‘encaixam’ no (cis)tema são alvos constantes de preconceitos, intolerâncias, discriminações, isolamentos e exclusões que culminam, na quase totalidade das vezes, em múltiplas violências, independentemente do território ou contexto que frequentam. Em particular, foi no ambiente doméstico-familiar que as categorias e aspectos elencados nesse estudo, tais como descobertas/consciência, religião e preconceito/discriminação, trouxeram memórias e impressões mais dolorosas.

São jovens marcad@s, estigmatizad@s e violentad@s pelo simples fato de serem quem são. Entretanto, mesmo diante de todos os conflitos e dificuldades, reforçados por tantas amarras e regras socioculturais, importa salientar a resistência, o alívio e a sensação de liberdade ao conseguirem encorajamento para abrir portas e “sair do armário”, livrando-se da clausura de (auto)negação, de silenciamentos, angústias e invisibilidades, para então, alcançarem a coragem e força de assumir e compreender uma identidade considerada subversiva, que converge em formas inteligíveis e se manifestam, simplesmente, no ato de ser Humano, de (con)viver como são, sem escolhas, sem opções, mas como vieram/nasceram, razão pela qual devem ser (re)conhecid@s e inserid@s.

Viver, Ser e Aprender a (con)viver em uma sociedade tão preconceituosa, que ignora as diversas formas e expressões, considerando somente, aquelas que ‘obedecem’ à norma pré-estabelecida, a partir de parâmetros coloniais patriarcais, machistas, racistas e hegemônicos, pode ser um reducionismo da complexa experiência social.

Consentir um plano pré-discursivo de sexo, entendendo que existem apenas dois gêneros: o masculino e o feminino, é (re)afirmar e (re)forçar a obrigatoriedade de uma matriz

heterossexual, que reitera a ordem compulsória entre sexo, gênero, desejo/orientação e prática sexual como sustentação e normatização da vida (BUTLER, 2017; LOURO, 2003).

Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo. (BUTLER, 2017, p. 52; grifos nossos).

As “vidas” que não se amoldam nos quadros normativos querem, desejam e necessitam alcançar degrêds de possibilidades para tornar-se ‘vidas vivíveis’ (BUTLER, 2015), acolhidas pela hospitalidade, alteridade e igualdade, e não apenas para obter um reconhecimento de suas identidades.

Os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. Essas condições normativas para a produção do sujeito produzem uma ontologia historicamente contingente, de modo que nossa própria capacidade de discernir e nomear o “ser” do sujeito depende de normas que facilitem esse reconhecimento. (BUTLER, 2015, p. 17; grifos nossos).

Ao retomar a pergunta norteadora da pesquisa que questiona quais os principais conflitos e enfrentamentos a partir da construção identitária e relacional de jovens que subvertem o (cis)tema heteronormativo, frente às violações e discriminações referentes às suas diversidades sexuais e de gênero, pode-se destacar, a partir das narrativas e histórias de vidas presentes no estudo, em primeiro lugar o preconceito da sociedade para com as identidades dissidentes.

Seguido das agressões, as constantes ameaças e as demais violações presentes nos ambientes doméstico-familiares e escolares que reverberam a dimensão da intolerância, da frustração e, sobretudo, dos medos que se misturam aos sentimentos de culpas em um esforço angustiante da família de conseguir uma ‘recuperação’ daquel@s que transgridem a ordem hegemônica de sexualidade. A negação da identidade ou a rejeição d@s própri@s filh@s é uma tensão que decorre das frustrações da própria família.

Urge reconhecer esses “seres” ou essas “vidas” – em suas múltiplas identidades e alteridades –, contrapondo-se ao modelo posto de uma sociedade organizada em torno de uma concepção do “outro” como ser inferiorizado/menosprezado. Tal fato guarda relação com o

pensamento colonial eurocêntrico que visa estabelecer/manter uma hierarquização nas relações, potencializando dicotomias, tais como superior/inferior, opressor/oprimido, habitáveis/inabitáveis ou, como sugere Maria Lugones (2014), humanos/não-humanos, acepção que a autora considera a vertente da desumanização constitutiva da colonialidade do ser:

Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. (LUGONES, 2014, p. 936; grifos nossos).

Infelizmente, ainda sobressai o absurdo da desumanização de vidas que são vividas em um processo de redução marcado pela normatividade colonizada e estruturada, que dita os padrões e comportamentos aceitáveis e não aceitáveis socialmente.

Uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões. É uma referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem. (LOURO, 2003, p. 17; grifos nossos).

Para as pessoas consideradas subversiv@s, demanda-se a necessidade de pensar para além dos contextos familiares e sociais violadores e preconceituosos. É nessa conjuntura que a pesquisa educativa surge como ferramenta transformadora, capaz de apontar a urgente e ampla necessidade de promoção de espaços que problematizem as possibilidades de Ser, Estar e Conviver na contemporaneidade.

A partir dos achados do presente estudo, sugere um extenso debate nas escolas a cerca das sexualidades e da diversidade de gêneros, fundamentado em uma educação sexual ampliada, que abrace tanto os aspectos biológicos, mas também sociais e políticos da afetividade e sexualidade humana, tornando-se essencial colocar em prática as competências transversais da Base Nacional Comum Curricular que prevê a formação de jovens para agir com responsabilidade, tomar decisões com base em princípios éticos, cuidar emocionalmente de si e d@s outr@s e acolher as diversidades sem preconceitos.

Discussões que sejam alicerçadas em esclarecimentos livres de preconceitos, ridicularizações e banalizações, dotadas de mecanismos que sirvam de aportes para o enfrentamento de tais limitações e práticas excludentes e opressoras consequentes do

machismo, heterossexismo e colonialismo. Para além de abarcar o ensino e a aprendizagem dos aspectos biológicos (de prevenção às ISTs/gravidez, de reprodução, anatomia, entre outros), tradicionalmente contemplados nos processos de educação sexual, não deixar de lado as expressões corporais e performatividades das vivências de prazer e afeto.

É esta percepção de seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos. (FREIRE, 2016, p. 142; grifos nossos).

A educação sexual efetiva perpassa pelo cuidado e pela responsabilidade de um indivíduo para com o próprio corpo e os corpos com quem se relaciona, é uma construção que envolve um amplo processo de aprendizado e (auto)reflexão por meio do qual se consegue elaborar a percepção de quem somos. E isso nada mais é que Autonomia.

[...] a escola – transforma-se em elemento condicionante de consciência e autonomia, [...] mais vale os princípios de educação para toda a vida ou educação para liberdade. Aprender o mundo e as expressões de Humanidades são considerados como alicerces e pontos de partida. Nas contradições desse processo, aprendizes-sujeitos são mais asas do que gaiola, parafraseando Rubem Alves. [...] Enveredamos por uma constituição de uma sociedade da informação e tudo o que estiver relacionado com essa perspectiva deverá gerar conhecimento e reflexão. Ademais, a própria vontade e necessidade de refletir (CAVALCANTI; SILVA, 2016, p. 56, 58; grifos nossos).

A Teoria Crítica indica que o modo de educar para e pelos Direitos Humanos é uma importante chave para abrir portas para essas transformações, possibilitando pensar e relatar a si mesm@s, para propiciar “um olhar” mais amplo, que valorize e respeite a dignidade e o jeito de ser de todas as pessoas. Assim, é possível romper com vidas precárias e (re)construir o conceito de vidas vivíveis (BUTLER, 2015), a partir da desqualificação das relações de subalternidade pelo prisma da sociologia das ausências:

O objetivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas. A ideia de multiplicidade e de relações não destrutivas entre os agentes que a compõem é dada pelo conceito de ecologia: ecologia de saberes, ecologia de temporalidades, ecologia de reconhecimentos e ecologia de produções e

distribuições sociais. Comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via de silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são ativamente produzidas como não existentes. (SANTOS B., 2002, p. 253; grifos próprios).

Dentro dessa ampla versão de realismo, é imprescindível possibilitar maiores debates acerca das diversidades sexuais e de gêneros, dando voz e visibilizando vidas passíveis de desumanização, a partir de constelações de saberes e práticas que possam oferecer alternativas que contribuam para diminuição do preconceito, do estigma, dos conflitos e conseqüentemente das práticas excludentes, oportunizando, assim, uma convivência mais harmoniosa, diversa, socialmente igualitária e justa.

[...] sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso. (LOURO, 2003, p. 72; grifos nossos).

A educação se torna uma grande e importante aliada, pois não engloba apenas a transmissão de conhecimento. É muito mais que informar: educar é formar. É estar atento à parte afetiva e social da juventude e de seus familiares. Ultrapassa os limites de um pensamento abissal e exige aproximação de saberes, viveres e fazeres, confluindo concomitantemente para educar para a convivência, a tolerância e à dignidade da pessoa humana. Isso remete à ideia de educar para e pelos Direitos Humanos (CAVALCANTI; SILVA, 2015).

Diferente concepção da educação é defendida por Freire (2017, p. 31), tomando como medida o reconhecer-se dentro de qualquer processo e, em particular no recorte dado a este trabalho, especificamente no processo de educação escolar por ser parte do caráter transformador da educação, fazendo-a libertadora por meio da “consciência crítica”.

É de se registrar que o pensamento crítico é também uma das finalidades propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente para a etapa final da educação básica, o Ensino Médio. Afinal, pretende-se “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996 [sem paginação]). Assim sendo, a desconstrução do preconceito e a promoção de/para Direitos Humanos, incluindo

diversidades sexuais e de gêneros, são caminhos ainda a serem matizados, sendo que a Educação é uma das principais vias de acesso para a construção desse percurso.

A possibilidade de se reivindicarem direitos humanos se restringe a um grupo muito reduzido de sujeitos que têm atributos que o lançam ao topo da hierarquia: são heterossexuais, brancos, homens masculinos, membros da elite econômica/intelectual/ política. O afastamento desses pontos qualificadores de humanidade reduz a capacidade de o sujeito entrar na esfera dos direitos e de reivindicá-los. Os direitos humanos se transformam, nesse processo, num arco-íris: lindo de se ver, impossível de se alcançar. (BENTO, 2011, p. 554; grifos nossos).

Por fim, fomentar a construção da ética fundada no respeito e na práxis para e pelos Direitos Humanos torna-se condição *sine qua non* para a (con)vivência em sociedade. Debater as sexualidades e diversidades é determinante no processo educativo, afigurando-se ponto crucial, pois assegura que o sistema de ensino-aprendizagem seja permeado pelos princípios fundamentais da igualdade e da alteridade. O que se objetiva é esvaziar o tradicional caráter discriminador e produtor de conflitos e preconceitos transformando as diferenças em riquezas sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Coord). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer: Juventudes no Brasil**, v.1, jul. 2015, p.13-25. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/08/MAbramovay_kas.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

ABRAMOVAY, M., CUNHA, A.L; CALAF, P.P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009. Disponível em:

http://www.miriamabramovay.com/site/index.php?option=comdocman&task=doc_download&gid=24&Itemid. Acesso em: 11 ago. 2018.

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2012.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALBUQUERQUE, E.M.de. **Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP, Rio de Janeiro; Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009.

ARAÚJO, P. et al. O Método das Histórias de Vida na Investigação Qualitativa em Psicologia. **Investigación Cualitativa en Salud**. v. 2. Atas CIAIQ 2016. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/File/798/784>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E.M.B. Snowball. (Bola de Neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1, 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2011, p. 329-341.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=em &nrm=isso. Acesso em: 09 set. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1949] 2009.

BENTO, B. **Transviad@s: gênero, sexualidade e Direitos Humanos**. Salvador: EdUFBA, 2017.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feminista**, v.19, n. 2, p. 549-559, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 15 Ago. 2018.

BERNARD, H.R. **Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches**. Lanham, MD: AltaMira Press, 2005.

BICKMAN, L.; ROG, D.J. **Handbook of applied social research methods**. New York: Thousand Oaks, Sage, 1997.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v.10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J.M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial. 2003.

BOURDIEU. P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU. P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Vega, 1970.

BRASIL, CASA CIVIL. **Lei nº 11.340/2006, de 07 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8o do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 1 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Braga: Universidade do Minho/Húmus, 2011. p. 69-87.

BUTLER, J. Performatividade, precariedade e políticas sexuais. **Revista Brasileira de Antropologia Iberoamericana**, v. 4, n. 3, p. 321-336, 2009.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-125. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 ago. 2018.

CAMACHO, L.M.Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100009>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CASTRO, M.G. Entre a intenção e o gesto ou quão interdisciplinar somos? ensaio sobre a perspectiva interdisciplinar e estudo de caso sobre uma produção de estudos no campo de família. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 2012, Niterói-RJ. Anais [...]. Niterói-RJ, 2012, p. 1-25. Disponível em: <https://docplayer.com.br/48443817-Congresso-internacional-interdisciplinar-em-sociais-e-humanidades-niteroi-rj-aninter-sh-ppgsd-uff-03-a-06-de-setembro-de-2012-issn-x.html>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CASTRO, M.G. Alquimia de categorias sociais na produção dos sujeitos políticos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 0, n. 0, p. 57, jan. 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/15801/14294>. Acesso em: 13 ago. 2018.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cad. Pesqui.**, n. 116, p.143-176, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>. Acesso em: 11 ago. 2018.

CASTRO, M.G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B S. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CASTRO, R. Incivildades: a violência invisível nas escolas. **Rev. Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 105-113, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/download/2755/1876> Acesso em 10 set. 2018.

CAVALCANTI, V.R.S. Violência(s) Sobrepostas: Contextos, tendências e abordagens em um cenário de mudanças *In*: DIAS, Isabel (Org.). **Violência de gênero**. Lisboa: Pactor, 2018. p. 97-122.

CAVALCANTI, V.R.S.; SILVA, A.C da. Diálogos abertos e teoria crítica: por uma “aventura” emancipatória. **Revista Dialética**, v. 6, ano 5, p. 66-78, jun. 2015. Disponível em: http://revistadialetica.com.br/wp-content/uploads/2015/06/revista_dialetica_vol6.pdf. Acesso em: 2 set. 2018.

CAVALCANTI, V.R.S.; SILVA, A.C da. Controvérsias de/para uma Educação Integral: tendências inclusivas ou exclusivas? *In*: BORGES, Celma (Org.). **Educação Integral na região metropolitana de Salvador**. Salvador: Edufba, 2016. p. 41-62.

CAVALCANTI, V.R.S.; SILVA, A.C da. Para e pelos direitos humanos: perspectivas e debates sobre violência, educação e agendas. *In*: GOMES, Celma Borges. (Org.). **Em busca de uma cultura da não violência nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 1-12.

CAVALCANTI, V.R.S.; GOMES, G.E.B.O.C. Violência(s) Portas Adentro: Categorias Relacionais como Gênero e Famílias em Foco Interdisciplinar. *In*: BASTOS, A. C. de. et al. **Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 313-338.

CHAUÍ, M. Espinosa, poder e liberdade. *In*: BORBON, A. (Ed.) **Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006. p. 113-143.

COLLING, L.; TRÓI, M. Decolonizar o corpo: o Teat(r)o Oficina e a Universidade Antropófaga. **Urdimento**. v.1, n. 28, p. 108-124, jul. 2017. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101282017108/6975>. Acesso em: 15 Set. 2018.

COSTA, M.M.M. **Conhecendo a Cartografia Social: técnicas, vantagens e limitações**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. v. 2. Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_geo_pdp_manuel_messias_moraes_da_costa.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

COSTA, A.F da. A pesquisa de terreno em sociologia. *In*: SILVA, A.S.; PINTO, J.M. **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2014. p. 129-148.

COSTA, C. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **Portuguese Cultural Studies**, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www2.let.uu.nl/solis/psc/p/PVOLUMEFOUR/PVOLUMEFOURPAPERS/P4DELIMACOSTA.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

COSTA, L.A.F.; SILVA, E.N.P da. Compreendendo a conjugalidade no Mundo Contemporâneo. *In*: BASTOS, A.C. de S. *et al.* **Família no Brasil: Recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 357-393.

COUTO, M. **Pensatempos – textos de opinião**. Lisboa: Caminho, 2005.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, M. Os sete sapatos sujos: Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM. **Vertical**, n° 781, 782 e 783 de março 2005. Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/mia-couto-a-porta-da-modernidade-ha-sete-sapatos-sujos-que-necessitamos-descalcar>. Acesso em: 16 ago. 2018.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006.

DESLANDES, S.F.; ROMEU GOMES, O.C.N.; MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DIAS, I. Matizes teóricas da violência de gênero. In: NEVES S.; COSTA D. (Coord.). **Violências de gênero**. Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2017.

DIAS, I. **Sociologia da família e do gênero**. Lisboa: Pactor, 2015.

DIAS, I. O espaço doméstico como lugar da violência de gêneros. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Sociologia**, Porto, v. 11, p. 103-106, 2001. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8175/2/1483.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

DONATI, P. **Família no século XXI: abordagem relacional** São Paulo: Paulinas, 2008.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ESTEVÃO, C.A.V. Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 28-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12296/8737>. Acesso em: 19 ago. 2018.

ESTÊVÃO, C.A.V. Democracia, Direitos Humanos e Educação. Para uma perspectiva crítica de Educação para os Direitos Humanos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, n. 17, p. 11-30, aug. 2011a. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2361>. Acesso em: 19 ago. 2018.

ESTÊVÃO, C.A.V. Direitos humanos e educação para uma outra democracia. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 9-20, jan./mar. 2011b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a02.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

FAZENDA, I.C.A. **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FAUSTO-STERLING, A. Dualismos em duelo. **Cad. Pagu**, n. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332002000100002>. Acesso em: 02 ago. 2018.

FERREIRA, V.S. Artes e manhas da entrevista compreensiva. **Saúde soc.**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902014000300979&lng=neném=iso_ Acesso em: 02 ago. 2018.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADEA, Carlos. A. O Interacionismo Simbólico e os estudos sobre cultura e poder. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28 n. 2, p. 241-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v28n2/v28n2a04.pdf>. Acesso em: 21 Ago. 2018.

GOMES, C. B. **Família e violência: laços desfeitos e partidos**. In: MACEDO, R.S.; MUNIZ, D.M.S. (Org.). Educação, tradição e contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 47-85.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 79-108.

GROSSI, M. P., FERNADES, F.B.M.; CARDOSO M. **Sexualidades, juventude e representações docentes: uma etnografia em escolas públicas de Santa Catarina**. Florianópolis: Copiart, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>. Acesso em: 15 jul. 2018.

KEHL, M. R. Em defesa da família tentacular. *In: Fronteiras do Pensamento*. 2003. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/artigos/maria-rita-kehl-em-defesa-da-familia-tentacular>. Acesso em: 21 Ago. 2018.

KILOMBA, G. Who can speak? *In: Preta, Nerd, Burning hell*. Tradução: Anne Caroline Quiangala. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grad-a-kilomba.html>. Acesso em: 21 Ago. 2018

KOELHER, S.M.F.; SOUZA, A. M.V.O. Homofobia e educação em Direitos Humanos. *In: EYNG, A.M. Direitos humanos e violência nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba, 2013. p. 147-172.

KURZ, R. Paradoxos dos direitos humanos. **Folha de São Paulo**. 16 de março de 2003. Caderno Mais. São Paulo, Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1603200308.htm>. Acesso em: 21 Ago. 2018.

LÉVI-STRAUSS, C. **O olhar distanciado**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/269220/mod_resource/content/0/22103438-O-OLHAR-DISTANCIADO-Claude-Levi-Strauss.pdf. Acesso em: 05 dez. 2018.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 10 set. 2018.

LUGONES, M. "The Coloniality of Gender". **Worlds & Knowledges Otherwise**, p. 1-16, 2008a.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, dez. 2008b. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 ago. 2018.

MENEGHEL, S. Histórias de vida - notas e reflexões de pesquisa. **Athenea Digital**, 2007, n. 12, p. 115-129. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n12/15788946n12p115.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

MENEZES, J.E X de.; MOREIRA, L.V. de C.; RABINOVICH, E.P. O debate interdisciplinar sobre o fenômeno familiar no Brasil: contribuições do Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea/UCSal. *In*: BASTOS, A.C. de S. *et al.* **Família no Brasil: Recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 487-499.

MESSEDER, S. A construção do conhecimento científico blasfêmico ou para além disto nos estudos de sexualidades e gênero. *In*: IRINEU, Bruna Andrade (Org.). **Diversidades e políticas da diferença: intervenções, experiências e aprendizagens em sexualidade, gênero e raça**. 1 ed. Tocantins: EDUFT, 2016, p. 06-17.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 667-771.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=em &nrm=isso. Acesso em: 16 set. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

OLIVEIRA, T.R.M.; PARAÍSO, M.A. Mapas, danças, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-posições**, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36913431/mapas__danca__desenhos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537982174&Signature=Jz9yVBB0tGRMW8K40kPSQ3A%2BRFU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMapas_danca_desenhos_a_cartografia_como.pdf. Acesso em: 26 set. 2018.

ORTEGA-RUIZ, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Trad. de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

PENROD, J. *et al.* A discussion of chain referral asa method of sampling hard-to-reach populations. **Journal of Transcultural nursing**, v. 4,. n. 2, p. 100-107, abr., 2003.

PETRINI, G. Significado social da família. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, PUCMG, v. 16, p.111-121, 2009.

PETRINI, G.; ALCÂTARA, M.A.R. Vida Familiar: a busca da satisfação em meio a ambiguidades. *In*: BASTOS, A.C.S. *et al.* (Org.). **Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 213-242.

PORRECA, W. Filhos nas famílias brasileiras em segunda união. *In*: BASTOS, A. C. S. *et al.* (Org.). **Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015. p. 443-464.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-49, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 ago. 2018.

PRECIADO, B. **Manifesto contrassexual**. São Paulo: N-1 Edições, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder: eurocentrismo e America Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. 3 ed. Buenos Aires. CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 20 set. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p.4-28, 2002. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>. Acesso em: 03 ago. 2018.

QUINTANA, M. **Velório sem defunto**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1990.

RENAUD, M. Sexualidade e Ética. In: ARCHER L. *et al.* (Org.), **Novos desafios à Bioética**. Porto: Porto Editora. 2001. p. 39-45.

REZENDE-CAMPOS, P.; CAVALCANTI, V. R. S. Abrindo possibilidades: identidades e nome social. **Jornal A Tarde**, Salvador, p. A3, 08 maio de 2018.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SALGADO, M.; FRANCISCATTI, K.V.S. A análise dos dados da História Oral: fundamentos para uma Psicologia Crítica. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, 2014, pp. 304-319. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/%20article/view/10469/832>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez. 2000.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out., 2007. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/150_Para%20alem%20do%20pensamento%20a%20bissal_RCCS78.pdf. Acesso em: 30 ago. 2108.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.P. Acesso em: 09 set. 2018.

SANTOS, B. de S. “Direitos humanos: o desafio da interculturalidade”. **Revista Direitos Humanos**, n. 2, p.10-18, 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

SANTOS, I.M.M.; SANTOS, R.S. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. **Texto contexto – enferm.**, v.17, n. 4, p.714-719, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400012&ln_g=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2018.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, S. G. A. **Mapeando os corpos femininos na história do tempo presente: diálogos e representações**. Tese (Doutorado em Família na sociedade contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/123456730/189/1/SANTOS%20SGA-2014.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf?sequen ce=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2018.

SILVA, K. N. **Fala garot@! Sobre sexualidades nas famílias e nas escolas: vozes que ecoam e transgridem**. Dissertação (Mestrado em Família na sociedade contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador 2015. Disponível em: http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/123456730/123_ Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida. **Rev. Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

SILVA, C. A.; SCHIPPER, I. Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), n. 1, ano 8, 2012, p. 25-39. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/download/3792/4569_ Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVÉRIO, V.R.A. (Re)configuração do nacional e a questão da diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 87-106.

SPINK, P. Análise de Documentos de domínio público. *In*: SPINK, M.J. (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 123-151.

STOLCKE, V. Sexo está para gênero, assim como raça para etnicidade? **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 20, p. 101-119, 1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/373812/mod_resource/content/1/sexo%20genero%20ra%20A7a%20etnicidade.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.

TORRES N.M. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/695>. Acesso em: 03 ago. 2018.

VASCONCELLOS, M.P.; DALMOLIN, B.M.; LOPES, S.M.B. A construção metodológica do campo: etnografia, criatividade e sensibilidade na investigação. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 19-34, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/7078/8547>. Acesso em: 03 ago. 2018.

VIEIRA, R.S. **Juventude e sexualidade no contexto (escolar) de assentamentos do Movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/1644/1/tese.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la ‘diferencia colonial. *In*: WALSH, C. *et al.* **Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento**. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

ANEXO 1 – JORNAL A TARDE

A Tarde, Salvador, 08 de maio de 2018 – A3.

Abrindo possibilidades: identidades e nome social

**Pollyanna Rezende Campos e
Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti**

Núcleo de Estudos sobre Direitos Humanos da
Universidade Católica do Salvador
pollyannarezcampor@gmail.com e vanessa.cavalcanti@ucsal.com.br

Abril anunciou a primavera, memórias e efemérides da Revolução dos Cravos. Mas foi acrescido ponto de comemorações: Portugal divulgou Lei da Identidade de Gênero, estabelecendo o direito à autodeterminação da identidade e expressão de gênero. Passa a ser o 5º país europeu a aprovar tal marco legal e promover/proteger direitos. A norma jurídica abre possibilidade para jovens (a partir de 16 anos) de adotar a autodeclaração, tirando a obrigatoriedade de apresentação de quaisquer documentos ou relatórios. A ação despatologiza identidades de gênero e assegura o cumprimento de direitos fundamentais. Pequenos passos, grandes mudanças educativas e sociais.

E no Brasil? Em 2016, o Decreto 8.727

dispôs sobre uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Em que pese o decreto seja considerado um avanço na luta pela afirmação identitária, a medida é incipiente, não contemplando as expectativas de movimentos sociais e necessidades de LGBTI. Se, por um lado, é verdade que instituições públicas passaram a reconhecer a inclusão de nome social nos seus cadastros – como é o caso do ambiente educacional e concursos –, por outro, se faz urgente e indispensável maior debate relativo às identidades de gênero: nas relações cotidianas muitos são os constrangimentos e a visível necessidade de formação para acolhimento de pessoas que buscam direitos e serviços. É imprescindível fomentar agendas específicas, políticas sociais e a promoção de educação para e pelos Direitos Humanos. Marcos legais e institucionais, agendas específicas e ações educativas podem garantir o respeito, promover a

igualdade e abrir novas possibilidades para enfrentar alarmantes estatísticas de violências e atentados discriminatórios que invadem o cotidiano societário.

Em tempos sombrios, pequenos facho de luz. Abril e maio deram lugar a um dos eixos centrais da vida humana: cidadania. Maio lembra 68 e lutas muito específicas. No Brasil, pequenos passos de reconhecimento e respeito às identidades podem ser reforçados no campo eleitoral, permitindo cadastro e inclusão de nome social no título de eleitor e caderno de votação já nas próximas eleições. Também o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (CNPq), atualizou componente no formulário de preenchimento do Currículo Lattes (instrumento básico da vida acadêmica), facultando a identificação através do nome social. Muito trabalho, mas alguma brisa passa por aqui. Lutas sociais assinalam caminhos possíveis para igualdade, e o acadêmico reconhece a questão social.

APÊNDICE 1 – CREDITAÇÃO

De acordo com a grade curricular para o curso de mestrado na Universidade Católica do Salvador, é necessário cumprimento de trinta e quatro (34) créditos mínimos, distribuídos da seguinte forma: vinte e dois (22) créditos (oito em disciplinas obrigatórias, dois em sessões científicas e 12 em disciplinas optativas ou tópicos especiais) e 12 créditos da dissertação, com rendimento acadêmico satisfatório (sendo a nota mínima igual a seis) para a obtenção do título de mestre.

As disciplinas cursadas durante todo o processo, incluindo duas delas como aluna especial (2015 e 2016) que contribuíram grandemente para trilhar o percurso e na escolha do tema a ser pesquisado, somadas às disciplinas cursadas como aluna regular do programa que podem ser visualizadas de acordo com a tabela abaixo, que demonstra parte importante do caminho teórico que integrou a pesquisa até chegar à defesa pública.

Tabela 1: Disciplinas Cursadas

Semestre	Disciplinas	Carga Horária
2015.2	Família, Violência e Direitos Humanos.	60h - 4 créditos (Optativa)
2016.2	Família, Gênero e Violência.	60h - 4 créditos (Optativa)
2017.1	1. Metodologia da Pesquisa Científica 2. Teoria sociológica da Família 3. Sessão Científica I	60h - 4 créditos (Obrigatória) 60h - 4 créditos (Obrigatória) 15h - 1 créditos (Obrigatória)
2017.2	1. Família, Ética e Direitos Humanos. 2. Sessão Científica II	60h - 4 créditos (Optativa) 15h - 1 créditos (Obrigatória)
2018.1	Família e Educação	60h - 4 créditos (Optativa)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

APÊNDICE 2 – TERMO DE RESPONSABILIDADE DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Salvador, 25 de outubro de 2018.

Ilm^a Senhor^a -----

Núcleo Regional de Educação 26 – Colégio Estadual Clériston Andrade

Venho através deste, solicitar o consentimento de Vossa Senhoria para a realização de uma pesquisa de campo na escola na qual é diretora, escola esta situada num determinado bairro do subúrbio ferroviário do Salvador indicada por integrar o quadro de instituições escolares para o ensino público regular, dedicando-se aos níveis fundamental e médio, contemplando cerca de mil estudantes apenas no ensino médio, que será nosso foco na pesquisa.

Trata-se de um estudo cujo título é **JUVENTUDES EM TRÂNSITOS: CONFLITOS E SUVERSÕES DO (CIS)TEMA HETERONORMATIVO EM AMBIENTE FAMILIAR E ESCOLAR EM SALVADOR**, que tem como objetivo geral: Identificar papéis, conceitos, atitudes e reflexões que ancoram a construção identitária de jovens de 18 a 24 anos, visando compreender os diversos conflitos que podem ser gerados a partir das relações interpessoais e ou preconceitos frente à diversidade sexual e de gênero nos contextos familiares e escolares.

Tem como objetivos específicos: **1-** Compreender como se dá a construção identitária da juventude no âmbito da diversidade de gêneros e de suas sexualidades, com destaque a ambiência familiar e escolar; **2-** Detectar os possíveis conflitos e os principais enfrentamentos vivenciados por jovens nos contextos familiares e escolares; **3-** Identificar os diversos territórios de/em conflitos ocupados por jovens que subvertem a ordem hegemônica; **4-** Elencar e cartografar, através das narrativas os principais conceitos, atitudes e reflexões absorvidas por jovens no percurso de suas histórias de vida..

A pesquisa será realizada por mim, Pollyanna Rezende Campos, como requisito para desenvolvimento parcial de investigação no Curso de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea sob a orientação da Professora Doutora Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti. Os dados serão colhidos através de visitação, observação e coleta de dados na forma de aplicação de entrevistas por profundidade entre estudantes de faixa etária entre 18 a 24 anos, matriculados regularmente e frequentadores do ensino médio da unidade escolar em destaque. É esperado que os resultados deste estudo contribuam com a produção de resultados

científico-acadêmicos em formato de dissertação e artigos. Estender-se-á os benefícios sociais a partir da difusão de conhecimento procedente da pesquisa através de divulgação de dados rigorosamente confidenciais e reservados. Deste modo, a adoção dessas posturas poderá diminuir impactos e danos possíveis considerando a inclusão em estudos aleatórios, garantindo voluntariedade e livre consentimento.

Vale ainda ressaltar que, caso seja detectado qualquer desistência e informado à pesquisadora, esta assumirá a responsabilidade de interromper e excluir dados individuais ou familiares e também acompanhar e dar assistência integral às complicações e danos decorrentes dos riscos previstos.

Dentre os riscos e os danos prováveis, não se enquadram os físicos e econômicos, mas psicológicos e sociais. Pela acessibilidade e número de visitas não haverá estabelecimento de relações que não sejam formais e estejam consubstanciados por conduta coletiva e em espaço público entre a pesquisadora e participantes voluntárias (concordantes do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, proposto, lido e assinado nos primeiros momentos de pesquisa e em contato direto com a pesquisadora responsável por este projeto de investigação em nível de mestrado). Esta pesquisa não acarretará ônus à instituição cedente.

Em atendimento à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, este projeto será submetido à apreciação do CEP e os resultados obtidos serão utilizados pra fins científicos, sendo resguardados o sigilo das informações e a confidencialidade dos dados.

A pesquisadora Pollyanna Rezende Campos se compromete a prestar os esclarecimentos necessários assim como encaminhar, após a conclusão do estudo, cópia do relatório final da pesquisa e de se colocarem à disposição para a apresentação oral, se necessário.

Atenciosamente,

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



Universidade Católica do Salvador
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, nascida(o) em _____, no dia ____/____/____, *estudante do ____ ano do ensino médio no ano de 2018*, ACEITO participar de um estudo denominado **JUVENTUDES EM TRÂNSITO: SUBVERSÕES E CONFLITOS DO (CIS)TEMA HETERONORMATIVO NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR EM SALVADOR**, cujos objetivos e justificativas são: OBJETIVO GERAL: Identificar papéis, conceitos, atitudes e reflexões que ancoram a construção identitária de jovens de 18 a 24 anos, visando compreender os diversos conflitos que podem ser gerados a partir das relações interpessoais e ou preconceitos frente à diversidade sexual e de gênero nos contextos familiares e escolares. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1- Compreender como se dá a construção identitária da juventude no âmbito da diversidade de gêneros e de suas sexualidades, com destaque a ambiência familiar e escolar; 2- Detectar os possíveis conflitos e os principais enfrentamentos vivenciados por jovens nos contextos familiares e escolares; 3- Identificar os diversos territórios de/em conflitos ocupados por jovens que subvertem a ordem hegemônica. 4- Elencar e cartografar, através das narrativas os principais conceitos, atitudes e reflexões absorvidas por jovens no percurso de suas histórias de vida. JUSTIFICATIVA: Esta pesquisa nasce da inquietação e desconforto de ver o quão sofrido é a vivência de jovens que vivem fora do (cis)tema heteronormativo, por parte de toda sociedade que tem dificuldades colossais em lidar com a diversidade, e a escola infelizmente ainda se configura como espaço de manutenção dessas atitudes preconceituosas, violações e conflitos interpessoais que potencializam o surgimento de violências entre os jovens, sobretudo da maneira com que esse fenômeno vem sendo tratado pelos jovens atores: cada vez com mais aceitação e naturalidade, atingindo esferas de relacionamentos, convivências e identidades e alteridades.

A minha participação no referido estudo será no sentido de narrar minha vivência acerca das minhas próprias descobertas identitárias e os enfrentamentos que encontro e encontrei a respeito da minha sexualidade.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: *estabelecer um ambiente escolar mais plural e igualitário, com menos preconceitos e posturas radicalistas.*

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, *estou ciente que ao rememorar todas vivências até o momento atual de minha vida pode me aflorar fortes emoções.* Estou ciente de que minha

privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo, e para que eu possa me identificar na pesquisa, eu irei escolher minha própria codificação.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar os motivos por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo ou retaliação. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos ,que são: *escrever sobre minha própria vida, ou ser entrevistado virtualmente, ao invés de falar pessoalmente.*

Em caso de dúvidas ou outras quaisquer necessidades de comunicação poderei manter contato com as pesquisadoras envolvidas com o referido projeto: *Pollyanna Rezende Campos e sua Orientadora Profª Drª. Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti* ou ainda através do Comitê de Ética da Instituição proponente da pesquisa, a **Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea**, situada na Av. Cardeal da Silva, 205 – Federação, Salvador - Ba, CEP: 40.231 - 902, por meio dos telefones: **71-32038913 / 32038975** ou e-mail: **cep@ucsal.br** para maiores esclarecimentos ou informações.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Salvador, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da/do Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 4 – ROTEIRO ORIENTADOR PARA USO DA ABORDAGEM QUALITATIVA A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA

A história de vida (HV) será abordada como uma narrativa em profundidade na qual o (a) pesquisador(a) constantemente interage com participantes. Sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, narradas e contadas (BOSI, 2003). Existem dois tipos de HV: a **completa** - que retrata todo o conjunto da experiência vivida; e a **tópica** - que focaliza uma etapa ou um determinado setor da experiência em questão (MINAYO, 1993). De acordo com o foco da pesquisa, será utilizada a história de vida tópica, tendo como ponto principal permitir que a(o) informante retome sua vivência de forma retrospectiva e a partir desses relatos encontre o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Por se tratar da metodologia qualitativa, as perguntas serão flexíveis (somente como roteiro orientador e de retomada de eixo), sendo possível recuperá-las e refazê-las ao longo do encontro, caso necessário. Sendo assim, as perguntas aqui elencadas são apenas indicadores categóricos.

O roteiro orientador tem caráter parcial e foi elaborado previamente para a primeira sessão. Configurando como técnica-método em construção e de abordagem participativa e dialógica, além de exigir pelo menos dois encontros para coleta e anotações em diário de campo para revisão entre uma e outra sessão narrativa.

Conforme indicado na Resolução 466/12 (item IV.1.a), na condição de pesquisadora autorizada, observante empírica de convivência social, além de integrada ao ambiente escolar, buscarei momento prévio de primeira sondagem “em condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade”. Isso se dará no ambiente escolar, após o horário regular, diretamente aos sujeitos incluídos no perfil delineado e que sejam identificados por meio de varredura nas fichas de matrícula, pela comparação do campo ‘sexo/gênero’ atrelado ao uso de nome social, em atendimento ao dispositivo do Decreto n.º 8.727, de 28 de abril de 2016, ou por auto identificação e reconhecimento, configurando autodeclarados (pessoas que exibem suas identidades de forma pública, política e socialmente aberta), sendo convidados a integrar a pesquisa. Após a primeira entrevista, será solicitado ao entrevistado que indique eventuais participantes, valendo-se da afinidade de sua rede de relacionamentos, técnica esta conhecida como “bola de neve” (PATTON, 1990).

Ao confirmarem interesse, a partir da participação e do consentimento, enquadrados em todos os aspectos de inclusão (18 a 24 anos) e exclusão, serão convidados para data e horário posteriores e em sala reservada, fora do horário regular de atividades, passando ao ponto inicial da história de vida - a leitura e a validação do TCLE e do guia de perguntas apresentado.

Dado explicitado no item metodologia proposta do Arquivo Projeto na Íntegra / Brochura – “a estratégia utilizada para se chegar aos participantes da pesquisa e à coleta dos dados será do seguinte modo: aproximação inicial da pesquisadora com jovens que cumprem requisitos de inclusão: matriculados, ambos os sexos/gêneros, faixa etária, consentimento prévio e autodeclaração sobre identidade sexual”.

- Etapas a serem desenvolvidas

Ponto inicial: Explicar o objetivo da investigação e introdução geral, fazendo a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitando a assinatura do mesmo. Deixar claro a confidencialidade da narrativa, garantida pela assinatura do Termo de responsabilidade e compromisso na utilização de dados pela pesquisadora.

01- Sigilo e confidencialidade já indicados, escolha um nome fictício que deseja declarar e como poderá aparecer na pesquisa. Acompanha uma caracterização geral: raça/etnia, idade e série cursada. Conte sobre sua experiência em ambiente escolar sobre identidade/vivência da sexualidade.

02- Poderia comentar/indicar como se dá a construção da identidade sexual em contextos escolar e familiar?

03- Como é/ficou sua relação com a família após a descoberta/declaração de sua sexualidade?

04- E na escola? Como é sua relação com seus colegas, professores(as) e funcionários(as) de uma forma geral?

05- Você já vivenciou situações difíceis, constrangedoras e/ou violentas por conta de sua sexualidade? Fale mais sobre essas situações.

06- Os ambientes escolares e familiares são determinantes na promoção de relações sociais e promoção de direitos. Como se sente em ambos? Gostaria de relatar casos e fatos específicos de respeito, acolhimento e/ou violações?

**APÊNDICE 5 – TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NA
UTILIZAÇÃO DOS DADOS**

**TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO NA
UTILIZAÇÃO DE DADOS**

Eu, **Pollyanna Rezende Campos**, pesquisadora responsável pela pesquisa JUVENTUDES EM TRÂNSITO: SUBVERSÕES E CONFLITOS DO (CIS)TEMA HETERONORMATIVO NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR EM SALVADOR, utilizada como requisito para aquisição do título de Mestre no Programa de Pós Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, asseguro total confidencialidade e privacidade dos dados recebidos por meio das entrevistas, garantindo a proteção e não estigmatização dos participantes da pesquisa, assim como, a utilização das informações apenas e exclusivamente para cunho científico.



Pollyanna Rezende Campos

Pesquisadora