

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

LILIAN CARLA DA SILVA FREITAS

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DISSIDENTES DO REGIME
SEXO-GÊNERO: EXPERIÊNCIAS PARA UMA ESCOLA POSSÍVEL DE SER E
ESTAR**

Recife

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

LILIAN CARLA DA SILVA FREITAS

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DISSIDENTES DO REGIME
SEXO-GÊNERO: EXPERIÊNCIAS PARA UMA ESCOLA POSSÍVEL DE SER E
ESTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de mestra em Educação, Culturas e Identidades, sob orientação da professora Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza

Recife

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F866p

Freitas, Lilian Carla da Silva

Práticas de resistência de estudantes dissidentes do regime sexo-gênero : experiências para uma escola possível de ser e estar / Lilian Carla da Silva Freitas. - 2022.
107 f. : il.

Orientadora: Ana Paula Abrahamian de Souza.
Inclui referências e apêndice(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Sexualidades . 2. Gênero. 3. Escola . 4. Resistência . 5. Educação. I. Souza, Ana Paula Abrahamian de, orient. II. Título

CDD 370

Lilian Carla da Silva Freitas

**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DISSIDENTES DO
REGIME SEXO-GÊNERO: EXPERIÊNCIAS PARA UMA ESCOLA POSSÍVEL
DE SER E ESTAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como requisito para obtenção do título de mestra em Educação, Culturas e Identidades, sob orientação da professora Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza.

Aprovada em 30.08.2022

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Orientadora)
UFRPE – FUNDAJ

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Examinadora Titular
Interna) - UFPE

Prof.^a Dr.^a Flávia Mendes de Andrade e Peres (Examinadora Titular Externa) -
UFRPE – FUNDAJ

Dedico esta dissertação a todas/os
as/os jovens estudantes que fraturam
a cisheretonorma dentro da escola.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Luzia Alves, minha mãe, que com seu amor incondicional me deu a chance de ser feliz.

Agradeço a Luiz Carlos, meu pai, que é o porto mais seguro que eu poderia ter.

Gratidão a Caíque, meu amor e companheiro de vida. Te amo do tamanho do universo!

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza, por sua sensibilidade e carinho desde o nosso primeiro encontro.

Gratidão à Prof.^a Dr.^a Juliana Andrade, que foi a primeira pessoa a me enxergar enquanto pesquisadora.

Aos/as companheiros/as de turma eu agradeço por compartilharem comigo experiências tão diversas e potentes.

Gratidão aos/as professores/as do PPGECl pelo conhecimento compartilhado.

Gratidão de todo meu coração aos/as jovens que participaram dessa pesquisa. Vocês não fazem ideia do quanto eu fui feliz durante os nossos encontros.

RESUMO

Para além das violências experienciadas por estudantes que apresentam gênero e sexualidades dissidentes no Brasil, este estudo buscou perceber as potencialidades de jovens *queer* ao negociar com a norma sua permanência na escola. Assim, nosso objetivo foi analisar as práticas de resistência produzidas por estudantes do ensino médio de escolas pernambucanas que apresentam gênero e sexualidades dissidentes. Situado numa perspectiva teórica pós-crítica utilizamos nesse trabalho as noções de gênero enquanto performatividade, desenvolvida por Judith Butler (2018) e as noções de sexualidade, poder e resistência, presentes nos estudos de Michel Foucault (1988, 2013). Todas as ideias apresentadas mantiveram diálogo com a escola. Como metodologia utilizamos a Entrevista Narrativa On-line para a coleta dos dados. As entrevistas aconteceram de maneira virtual com seis estudantes dissidentes do regime sexo-gênero. A partir desse instrumental, as/os jovens narraram sobre a produção de resistências e de enfrentamento ao poder na escola. Por fim, as narrativas foram analisadas através do método de análise de conteúdo desenvolvido por Laurence Bardin (2006), o que nos possibilitou a liberdade de criar nossas próprias categorias de análise, além de buscar sentidos implícitos nas narrativas através de inferências. Por meio dos dados obtidos analisamos que os/as jovens elaboraram estratégias de resistência situadas em três categorias. A primeira delas está localizada na amizade como modo de vida; a segunda, parte das intervenções dos/as estudantes no currículo da escola e a terceira diz sobre os diálogos que as/os jovens precisaram manter com a gestão da escola para que suas demandas fossem atendidas. Para além das resistências, as/os estudantes criaram novas maneiras de ser e estar na escola.

Palavras-chave: sexualidades; gênero; escola; resistência; educação

RESUMEN

Además de la violencia vivida por estudiantes que presentan género y sexualidades disidentes en Brasil, este estudio buscó comprender el potencial de los jóvenes *queer* al negociar con la norma su permanencia en la escuela. Así, nuestro objetivo fue analizar las prácticas de resistencia producidas por estudiantes de las escuelas secundarias de Pernambuco que presentan género y sexualidades disidentes. A partir de una perspectiva teórica poscrítica, utilizamos en este trabajo las nociones de género como performatividad, desarrolladas por Judith Butler (2018) y las nociones de sexualidad, poder y resistencia, presentes en los estudios de Michel Foucault (1988, 2013). Todas las ideas presentadas mantuvo un diálogo con la escuela. Como metodología, utilizamos la *Entrevista Narrativa Online* para la recolección de datos. Las entrevistas se realizaron de manera virtual con seis estudiantes disidentes del régimen sexo-género. A partir de este instrumento, los jóvenes narraron sobre la producción de resistencia y enfrentamiento al poder en la escuela. Finalmente, las narrativas fueron analizadas utilizando el método de análisis de contenido desarrollado por Laurence Bardin (2006), que nos permitió la libertad de crear nuestras propias categorías de análisis, además de buscar significados implícitos en las narrativas a través de inferencias. A través de los datos obtenidos, analizamos que los jóvenes desarrollaron una estrategia de resistencia ubicada en tres categorías. El primero de ellos se ubica en la amistad como forma de vida; la segunda, parte de las intervenciones de los estudiantes en el currículo de la escuela y la tercera dice sobre los diálogos que los jóvenes debieron mantener con la dirección de la escuela para que sus demandas fueran atendidas. Además de la resistencia, los estudiantes crearon nuevas formas de ser y estar en la escuela.

Palabras clave: sexualidades; género; escuela; resistencia; educación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Índices de violência no Brasil	21
Figura 2: Índices de mortes violentas por segmento.....	22
Figura 3: Vítimas de violência e violência doméstica/familiar	24
Figura 4: Vítimas de estupro e CVLI	25
Figura 5: Percentagem de estudantes que se sentem inseguros/as na instituição educacional por causa de uma característica pessoal	26
Figura 6: Percentagem de estudantes lgbt relatando que ficariam “muito à vontade” ou “mais ou menos à vontade” em conversar com os/as profissionais da instituição educacional sobre questões lgbt	27
Figura 7: Mural "Vale LGBT"	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações BDTD	28
--	-----------

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

BDTD – Biblioteca Nacional Brasileira de Teses e Dissertações

CVLI – Crimes Violentos Letais Intencionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

GLSEN - *Gay, Lesbian & Straight Education Network*

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros

NEPHECs - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas

ONU – Organização das Nações Unidas

PIBID – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PIC – Programa de Iniciação Científica

PPGECI – Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades

SIEPE – Sistema de Informações da Educação de Pernambuco

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: UM ENCONTRO COM O ESPELHO.....	12
Um convite ao encontro: caminhos que nos levam à escola.....	19
PRIMEIRO CAPÍTULO: GÊNERO E SEXUALIDADES: DESENCONTROS COM A ESCOLA	34
1.1 O dispositivo da sexualidade.....	35
1.2 Performatividade de gênero	38
1.3 A norma na escola	40
SEGUNDO CAPÍTULO: NEGOCIAÇÕES COM O PODER	43
2.1 Alvo do poder: o corpo	44
2.2 A escola e o poder disciplinar.....	44
2.3 O poder da resistência	45
TERCEIRO CAPÍTULO: DESARMONIAS METODOLÓGICAS.....	47
3.1 O instrumental Entrevista Narrativa <i>On-line</i>	50
3.2 O uso da Entrevista Narrativa <i>On-line</i> com ex estudantes	51
3.3 Encontros, reencontros, reexistências	52
3.4 Desencontros	55
3.5 Método de análise de conteúdo	55
3.6 Ética na pesquisa	57
QUARTO CAPÍTULO: FINALMENTE NOSSO (RE) ENCONTRO.....	60
4.1 Luiz.....	61
4.2 Thomas	64
4.3 Eduarda.....	66
4.4 Vinícius.....	69
4.5 Ryan.....	71
4.6 Isabel.....	73
QUINTO CAPÍTULO: (RE)EXISTIR É UM ATO DE CORAGEM! MEU AMOR É REVOLUCIONÁRIO! NÓS ESTAMOS AQUI!.....	76
5.1 “Ignorar um é fácil, mas ignorar dez é babado”: a produção de resistência através da amizade	78
5.2 “Jesus travesti, isso é pecado! Como é que a escola permite uma coisa dessa?”: caminhos de resistência no currículo.....	84
5.3 “A gente discutiu com ela na hora, mas depois a gente sempre recorria à coordenação”: exigir respeito é ato de resistência	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99

APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	105

INTRODUÇÃO: UM ENCONTRO COM O ESPELHO

***Não sou nova aqui, não te peço licença
Sua permissão, nunca fez diferença (Urias¹).***

É difícil datar quando exatamente surge o interesse em estudar as questões de gênero e sexualidades na escola. Isso porque ele é fruto de inúmeras vivências que carrego no meu corpo. São vivências de uma criatura que desde suas memórias mais remotas esteve/está com gênero e sexualidade em trânsito e que já muito cedo percebeu as tentativas de enquadramento dos seus desejos.

Sinto que identifiquei rápido demais a estranheza das minhas vontades e comportamentos perante a sociedade. Rápida também foi a percepção do mundo sobre mim. Eu fui a menina que desejava desempenhar a representação masculina nas brincadeiras de boneca, a garota que queria jogar futebol todo dia, a criança que carregava a boneca em uma mão, enquanto jogava bolinhas de “gude” com a outra. Eu estava apenas sendo criança, mas para o mundo eu já era reconhecida pela dualidade “mulher-macho”.

Hoje percebo que tive a infância *queer* que o filósofo Paul B. Preciado (2013) coloca em cena no texto intitulado *Quem defende a criança queer*? Essa criança *queer*, estranha, monstruosa com cerca de três ou quatro anos de idade já expressava sua subversão à cisheteronormatividade². Inclusive, numa tentativa de refletir sobre a questão posta por Preciado (2013), sem esgotar as demandas de uma dúvida tão urgente, eu arrisco uma resposta: a criança *queer* se autodefende. É ela quem primeiro se protege para sobreviver.

Essa autoproteção, no meu caso, demandou muito esforço psicológico. A criança *queer* que brincou na corda bamba das normatividades de gênero e sexualidades foi muito corajosa, porém, às vezes, infeliz. Desde os três anos aprendendo a policiar seus próprios comportamentos, traçando estratégias para

¹ Urias é uma mulher trans mineira que lançou “Diaba” em seu EP de estreia, em 2019. Ela se insere num contexto importante para a música brasileira com o surgimento de cantoras como Linn da Quebrada, Liniker, Mulher Pepita e a drag queen Pabllo Vittar. Seja em suas letras, performances e/ou corpos elas têm levado ao palco vivências transviadas. Letra disponível em: <https://www.vagalume.com.br/urias/diaba.html>.

² Termo desenvolvido por autoras transfeministas para designar a norma que supostamente ligaria o genital ao gênero e a sexualidade.

fingir, fugir. Essa criança estranha aparentemente precisava pensar mais do que as outras, antecipar situações, criar argumentos. Não tão estranho assim foi o consequente desenvolvimento de crises de ansiedade, da timidez e da gagueira.

Sou fruto de uma empregada doméstica que nasceu em Gravatá, no agreste de Pernambuco e de um auxiliar administrativo natural da Paraíba. Eu sou a filha mais velha do segundo casamento do meu pai, que já possuía um filho e uma outra filha. Sou a primeira filha da minha mãe, depois de seu primogênito ter morrido ao nascer. Três anos depois ganho uma irmã e onze anos mais tarde um irmão, que chega para suprir o desejo da minha mãe de ter um filho homem mesmo com a idade já um tanto avançada.

Nasci na periferia da cidade do Recife. A minha casa foi aos poucos sendo edificada pelo meu pai com o auxílio de alguns amigos em um terreno de ocupação no bairro do Cordeiro, na zona oeste da cidade. Nunca passamos pelas dificuldades financeiras que a nossa vizinhança passou e ainda passa, principalmente pela chance que meu pai teve de trabalhar em uma empresa estatal. Essa oportunidade ele chama de sorte, eu chamo de competência. Dessa forma, pude estudar em escolas privadas durante todo o ensino básico, pois meu pai recebia um “Auxílio Educação” da empresa para conseguir pagar as mensalidades.

A partir do meu nascimento a minha mãe abdicou de trabalhar fora de casa e passou a dedicar-se a criação dos/as filhos/as. Mesmo assim, sempre buscou sua autonomia financeira realizando atividades como lavadeira e babá. Dentro dessa família eu sou muito amada. Muito mesmo! Porém isso também foi um peso na minha infância *queer*. Todos os mecanismos que a norma faz uso me diziam que a minha existência poderia trazer vergonha para a minha mãe e meu pai. Eu sentia a todo momento a vigilância do que Preciado (2013) chama de polícia do gênero

A polícia do gênero vigia o berço dos seres vivos que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma faz sua ronda em torno dos corpos frágeis. Se você não for heterossexual, a morte o espera. A polícia do gênero exige qualidades diferentes do garotinho e da garotinha. Ela molda os corpos a fim de desenhar órgãos sexuais complementares. Ela prepara a reprodução, da escola até o Parlamento, industrializa (PRECIADO, 2013, p. 6).

Quando criança eu desejava vestir roupas masculinas, elas eram tão descoladas e com cores tão diferentes, mas eu sabia que não poderia pedir para

comprá-las. Eu também queria muito entrar para o time de futsal da escola, porém logo me reprimia porque “algo” me dizia que eu não deveria. Esse “algo” talvez tenha sido o eco das vozes dos/as meus vizinhos e tios/as que quando me viam jogando na rua com os meninos faziam questão de comentar que aquele esporte não era para mulher.

Até tive a coragem de participar de alguns treinos de futsal na escola quando vi uma garota que não tinha tanta habilidade jogando livremente. No entanto, infelizmente, esses momentos foram frequentemente antecidos por crises de ansiedade. Era tão importante para mim estar jogando no time que eu não conseguia dormir, nem comer e nem me concentrar antes e durante os treinos. Não tive sucesso nesse esporte.

Nunca senti repressão da minha mãe e do meu pai durante a infância, talvez as minhas estratégias de fingimento tenham dado certo com os dois. Acredito que não perceberam que aos quatro anos, na minha primeira festa de carnaval na escola, eu chorava copiosamente, porque não queria usar a fantasia azul de passista, composta por uma saia, um top e uma sapatilha.

Também não devem desconfiar que eu não quis participar da formatura de alfabetização, só porque eu precisaria usar um vestido. Foi uma grande decisão para minha idade, inclusive, inventei que eles iriam gastar muito dinheiro com isso, que não haveria necessidade (qual família não gostaria de ouvir essa proposta?). Eu quis ter estado lá. Eu apenas não queria estar lá usando um vestido.

Sempre muito estudiosa eu vivi, enquanto estudante, diversas faces da escola. Ora esse espaço me felicitava pelas excelentes notas, ora ele se mostrava muito violento por intermédio da prática de *bullying*, que estava quase sempre relacionado à minha falta de comportamentos normatizados como femininos. O vestir, as brincadeiras, o andar, o falar foram motivos de chacota por colegas de classe e professoras/es.

Sobre isso, duas narrativas são bem marcantes para mim. A primeira aconteceu quando um professor de química em sua primeira aula na minha turma pediu para que cada estudante falasse o nome enquanto ele apontava para essa pessoa. Com todas/os as/os estudantes antes de mim a dinâmica seguiu a mesma, menos comigo. Na minha vez, ele fez a seguinte pergunta: “É menino ou menina?” Sem esperar que toda a sala parasse de rir do

questionamento, eu apenas respondi: - Menina. Lilian. Todo meu corpo esteve gelado nesse momento.

No entanto, hoje muito me alegra conseguir ressignificar essa situação nas minhas lembranças. É interessante entender que para além das risadas direcionadas a mim, a minha presença naquela aula rompeu com a sequência tediosa de nome predizendo gênero e que meu corpo pôs em colapso o esquema de feminilidade e masculinidade que esse professor reconhecia.

A segunda história me deixou desestabilizada na época, mas se tornou mais um dos meus grandes momentos de resistência na escola. Minha irmã mais nova estudava na mesma instituição que eu, mas em série diferente. Certo dia, ela me avisou que um colega da sua turma se referia a mim como travesti. Infelizmente, nesse momento eu não tomei isso como elogio, como hoje o faria. Também não me ofendeu, mas me deixou extremamente confusa. O colega, um rapazinho branco, de classe média, popular e considerado galã dentro dos padrões da cisheteronorma foi confrontado por mim na quadra da escola.

Lembro que com muita dificuldade cheguei até ele e questionei a razão pela qual ele me chamava de travesti, falei também que eu não o conhecia e não via motivos para ele se referir a mim dessa forma, por fim pedi que parasse. Não recordo as coisas que ele falou, talvez não tenha falado nada, assim como toda a norma que não se sustenta quando confrontada com a estranheza de vivências dissidentes.

Consegui concluir o ensino fundamental motivada pelos elogios relacionados ao meu desempenho escolar, muito embora sempre necessitasse conviver com os olhares e comentários de estranhamento. No ensino médio, esses fatores ganharam a companhia de paixões, desejos e de conflitos oriundos da percepção da minha possível homossexualidade. Nesse momento, a configuração de uma rede de amigas foi de extrema importância para o reconhecimento das minhas vontades e compartilhamento de experiências.

No ensino médio foi onde surgiu o que eu mais temia: o interesse pelas meninas. Antes eu só percebia que não me encaixava no estereótipo de gênero normatizado para as garotas da minha idade, mas a escola também me proporcionou o espaço para as primeiras paixões. Naquele momento eu refletia muito sobre quem eu era e me colocava frequentemente diante de testes. No ensino médio eu sabia que já havia reprovado no teste de ter que parecer

feminina e então comecei a testar onde estava o objeto do meu desejo. Concordo com Guacira Lopes Louro quando ela afirma que

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade como prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2019, p.87).

Descobri que esse desejo estava na maioria das vezes em um lugar específico: a quadra da escola. Comecei a ficar encantada pelas meninas mais velhas que praticavam futsal ou basquete na quadra e assim passei a chegar mais cedo só para assistir elas jogarem no horário do almoço. Eu não conseguia nomear aquele sentimento, mas achava muito bonito a liberdade e o jeito com que elas se comportavam.

Encerrei o ensino médio em 2010. Esse foi um momento de transição escolar, mas também de turbulências relacionadas à minha sexualidade. Comecei um relacionamento com uma outra estudante da escola e hoje reflito sobre o quanto que o descobrimento do amor pode ser complicado para jovens de sexualidades e gênero dissidentes. Eu fui obrigada pela família dela a contar aos meus pais sobre nosso relacionamento e mesmo sendo um dos momentos mais difíceis da minha vida ele também desbravou o caminho para a minha liberdade.

Depois de viver momentos complicados relacionados a minha sexualidade e em meio as dúvidas sobre o vestibular, em 2013 ingressei no curso de Licenciatura Plena em História da UFRPE. Já no terceiro período fui selecionada para atuar no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID³, onde permaneci por três anos na mesma instituição de ensino básico. Foi no PIBID que descobri a importância do meu corpo ocupando o espaço da escola,

³ O PIBID é um programa criado pelo decreto n.º 7.219/2010, momento em que Fernando Haddad era ministro da educação durante o segundo mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa é de extrema importância para que os/as estudantes de licenciatura conheçam a realidade das escolas e nelas desenvolvam projetos interdisciplinares. Apesar das ameaças de cortes de bolsa ou extinção, o programa tem se mantido com algumas reformulações.

dessa vez como educadora. Dentro de uma Escola de Referência em Ensino Médio - EREM eu tive a oportunidade de conhecer o sistema de ensino público do estado de Pernambuco, além de ser tocada a observar questões de gênero e sexualidades que dialogavam com as minhas experiências enquanto estudante.

Mesmo atuando como pesquisadora voluntária no Programa de Iniciação Científica (PIC) pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPHECs) da UFRPE, sob orientação da professora Dr^a Juliana Andrade, com temáticas relacionadas ao ensino da História dos povos indígenas, o gênero e as sexualidades dissidentes relacionadas à escola não paravam de me inquietar no final da graduação. Na verdade, precisei demandar um longo tempo do curso de História para entender que era legítimo fazer pesquisa partindo das minhas próprias vivências.

Sendo assim, em 2017, último ano da graduação, desenvolvi uma monografia que apresentava discursões sobre os espaços reservados nas escolas públicas pernambucanas para as diferenças sexuais e de gênero. Durante a feitura da monografia constatei o quanto a escola ainda se apresentava como espaço de vivências violentas para essas/es estudantes, assim como foi comigo.

Hoje, enquanto convivo com o tráfego/colisão de múltiplas identidades em mim, também me encanto com a possibilidade dos entre lugares, do viver no trânsito, de habitar fronteiras. Eu falo do lugar de quem sabe que não está livre da norma e que nesse momento se coloca enquanto sapatão. Porém, sapatão não no sentido de uma ontologia, mas de uma epistemologia. Tenho me feito sapatão durante boa parte da vida, tenho funcionado enquanto sapatão por alguns anos a partir da leitura que a cisheteronorma faz do meu corpo. Contudo, cada vez mais venho tensionando o enclausuramento dessas minhas identidades. Dessa forma, entendo que

A identidade tem um valor estratégico para formular reivindicações radicais, para pautar ações políticas, mas ela deve ser considerada como uma construção dinâmica e mutável, sempre historicamente transformada e renegociada, e não como uma realidade estável, fixa e natural. Ela é uma estratégia e não uma essência (REIA; AMANCIO, 2018, p. 4).

Durante os meses de trabalho para o desenvolvimento dessa dissertação me coloquei de frente ao espelho. Me vi invocando as minhas narrativas de

práticas de resistência no espaço escolar. Narrei para mim histórias que por algum tempo estiveram esquecidas. E eu escutei, analisei, acolhi e as entendi com um carinho nunca antes dispensado a mim. Contá-las aqui, é uma maneira de dialogar nesse trabalho com as experiências dos/as nossos/as estudantes colaboradores/as.

Hoje, percebo que a maioria das minhas posturas relacionadas à escola estiveram intimamente ligadas à minha sexualidade e expressão de gênero. Ser uma estudante considerada inteligente e dedicada, por vezes, desviou o foco da minha dissidência sexual e inadequação com a feminilidade. Além disso, era uma das maneiras de conquistar a admiração de professores/as e da gestão da escola. Eu fui construindo e performando uma estudante que precisava ser primeiro “boa aluna” antes de ser percebida como sapatão.

Revivendo as minhas próprias narrativas lembro quando estava no último ano do ensino médio, em 2010. Era dezembro e pela primeira vez eu estava fazendo uma prova de recuperação na escola, no entanto, fui interrompida por amigos que entraram na sala para me avisar que eu havia sido aprovada no vestibular da Universidade de Pernambuco (UPE), para cursar Licenciatura em História. Diante da euforia do/as professoras/es e do coordenador da escola que até fizeram um *outdoor* com a minha foto e me parabenizavam pela conquista eu agradei e falei: - Agora eu vou cortar o cabelo para comemorar. Eu vou fazer um moicano.

Naquele ano, quando os/as estudantes passavam no vestibular, por tradição as meninas tinham sua sobrancelha raspada e os meninos é que cortavam o cabelo. A minha resposta quis inverter esse cenário. Mas o que essa afirmação queria dizer? Por que era importante para mim aquela fala direcionada ao coordenador naquele momento? Hoje noto que eu estava negociando com a escola. Eu estava jogando com as cartas daquela instituição, mas mesmo assim estava dentro do jogo. Entreguei a aprovação em uma renomada universidade do estado para em troca encerrar com as especulações e declarar que eu não era um corpo que estava sendo construído para adequar-se as normatividades de gênero.

Quantas/os estudantes mais tornaram a escola um lugar possível de ser e estar? Como estudantes dissidentes do sexo-gênero ressignificam suas

permanências na escola? Quais práticas tornaram admissível seus corpos nessa instituição durante o no ensino médio?

Um convite ao encontro: caminhos que nos levam à escola

A presente pesquisa refere-se ao estudo das práticas de resistência criadas por jovens que apresentaram experiências de gênero e sexualidades dissidentes dentro do espaço escolar. Com essa finalidade, elegemos como colaboradoras/es da investigação seis estudantes que concluíram o ensino médio em escolas da rede pública de ensino de Pernambuco e que estiveram dispostas/os a nos proporcionar narrativas de suas trajetórias *queer* nesses espaços. Um critério para a escolha foi que o/a estudante tivesse realizado a maior parte do ensino médio na modalidade presencial. Isso porque entendemos que a pandemia da Covid-19⁴ retirou estudantes do espaço físico da escola, impossibilitando assim a construção de experiências nesse espaço.

Mesmo tendo feito escolhas éticas e metodológicas, especificamente, relacionadas à maioria das/os jovens que foram convidados/as a narrar suas experiências, nosso entendimento sobre a noção de jovens vai além de visões essencialistas e/ou arraigadas no senso comum. A Organização das Nações Unidas (ONU) considera como jovem os indivíduos que estejam entre a faixa de 15 a 24 anos de idade, definição que foi adotada pela sociedade brasileira⁵. Essa classificação gera estigmas e a ideia de que pessoas com essa idade estão apenas cumprindo uma fase transitória da vida. Segundo Helena Abramo (1997)

Parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano da sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros

⁴ A ocorrência do primeiro caso da COVID-19 no Brasil data de fevereiro de 2020. Rapidamente o país sofreu com o aumento de doentes e mortos pelo vírus. Enquanto o mundo estudava sobre a possibilidade de criação das vacinas foram necessários decretos estaduais para que houvesse isolamento social em Pernambuco. Essa pesquisa foi elaborada durante a pandemia da COVID-19 e por esse motivo demandou adaptações provenientes de um mundo pandêmico. Os principais ajustes são originários do fato de que as escolas públicas precisaram fechar e de que passou a ser mais seguro evitar encontros presenciais.

⁵ Segundo dados do FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Direitos da população jovem: um marco para o desenvolvimento. 3^o ed. Brasília, 2010.

autores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997, p.28).

Nosso trabalho segue perspectivas recentes da Sociologia da Juventude que busca perceber as/os jovens como sujeitos construtores das suas vidas e potentes para a transformação da sua realidade. Jovens como sujeitos históricos e plurais.

Este estudo se localiza dentro da educação formal por investigar o espaço institucional. No entanto, foram observadas questões referentes ao poder, a resistência, o gênero e as sexualidades. Para a elaboração dessa dissertação houve a necessidade de fazer algumas escolhas. Escolhemos sempre que possível utilizar expressões como “corpos dissidentes”, “abjetos”, “estranhos”, “*queer*” para designar gênero e sexualidades que não estão dentro da cisheteronormatividade. Essa escolha é feita com o intuito de referir-se às experiências sexuais e de gênero que não estão enclausuradas em siglas e/ou rótulos, mas se fazem presentes na escola.

Decidimos reconhecer os históricos limites da língua portuguesa para a escrita e leitura de um texto completamente livre das binaridades de gênero. Assim como, estamos atentas às reivindicações de deficientes visuais que usam softwares de leitura de textos e que têm essa atividade impossibilitada diante de palavras escritas com a pretensão da não-binariedade de gênero. Por isso, não fizemos uso de palavras com “x” ou “@” substituindo marcadores de gênero.

Sendo assim, partilhamos do mesmo pensamento empregado por Silva (2018) na escrita da sua dissertação. Entendemos que apesar de não ser da maneira que gostaríamos e torcendo bastante para o avanço desse debate na linguística, percebemos a necessidade de ainda usar expressões binárias separadas por barra. Exemplo: ela/e, todas/as, essas/es. Além disso, sempre que possível usamos substantivos comuns de dois gêneros para a escrita desse texto. Exemplo: estudante, jovem, vizinhança, etc. Essas escolhas também reforçam nosso desejo de que esse trabalho possa ser lido com facilidade por professoras/es e estudantes dos mais diferentes níveis de conhecimento sobre o assunto.

Os temas relacionados às diferenças sexuais e de gênero têm se mostrado urgente nas pautas dos movimentos sociais e da academia. Os dados

que dissertam sobre as violências sofridas por corpos dissidentes são os mais preocupantes tanto fora, quanto dentro da escola.

O dossiê de 2021, intitulado *Mortes e violências contra LGBTI+⁶ no Brasil* (ACONTECE; ANTRA; ABGLT, 2022) é uma elaboração do Observatório de Mortes e violências LGBTI+ no Brasil, nascido em 2020. O observatório é fruto da aliança entre a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a Acontece – Arte e Política LGBTI+ e a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) com financiamento do Fundo Brasil de Direitos Humanos.

Além de mostrar os dados de violência, o dossiê denuncia também a falta de dados advindos de organizações governamentais como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou do Ministério da Saúde. Sendo assim, as entidades não governamentais responsáveis pelo documento precisaram recorrer metodologicamente aos jornais de grande e pequena circulação, além das redes sociais para acessarem as informações analisadas. Devido a necessidade de utilização desse método é possível que dados tenham sido subnotificados já que para serem catalogados pela pesquisa seria necessário que a mídia divulgadora documentasse a identidade de gênero e orientação sexual da vítima.

A pesquisa mapeou a morte violenta de 316 pessoas LGBTI+ no Brasil em 2021. Foram 285 assassinatos, 26 suicídios e 5 mortes por outras causas, o que representa um aumento de 33,33 % em relação à 2020.

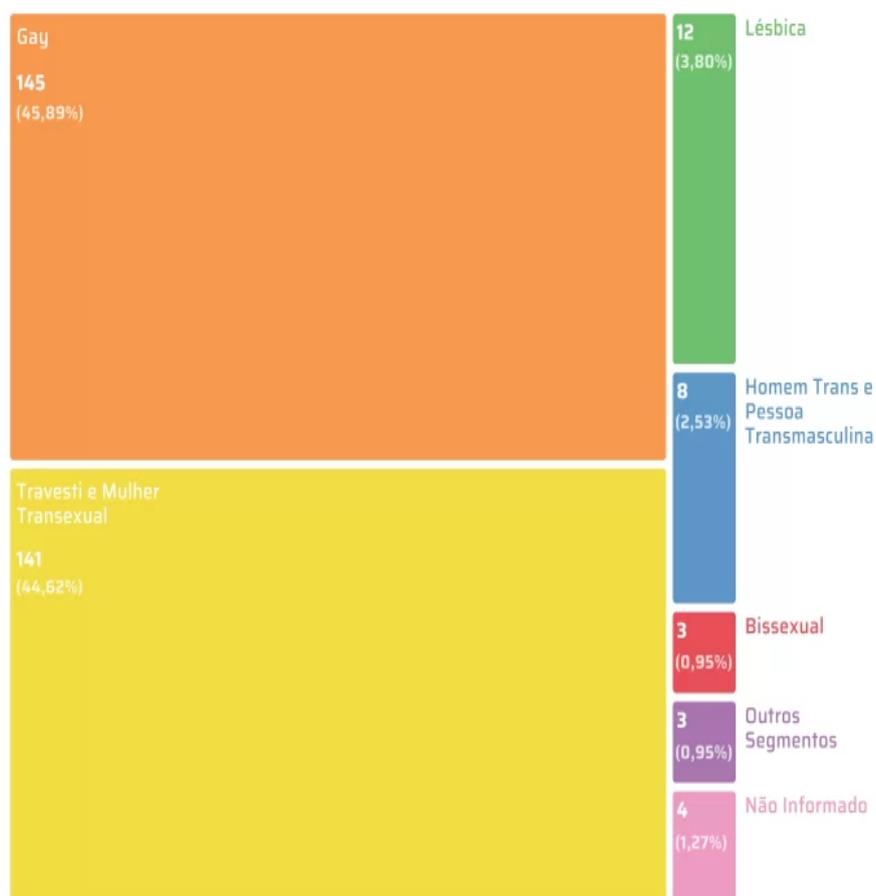


Fonte: Acontece LGBTI+, Grupo Gay da Bahia, Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2022.

⁶ Ao trazer dados de outros estudos usaremos a sigla escolhida na elaboração da pesquisa exposta. Nesse caso, por exemplo, LGBTI+.

Além disso, o estudo nos mostra que o número de mortes violentas de gays lidera esse ranking seguido pelos óbitos de travesti e mulher transexual, com 145 e 141 mortes nesse ano, respectivamente. Como releva o gráfico abaixo produzido pelo observatório

Figura 2: Índices de mortes violentas por segmento
NÚMERO DE MORTES VIOLENTAS DE LGBTI+ NO BRASIL, POR SEGMENTO, EM 2021



Fonte: Acontece LGBTI+, Grupo Gay da Bahia, Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2022.

Alguns dados expostos no tópico **PROFISSÃO E OCUPAÇÃO DAS PESSOAS LGBTI+ VÍTIMAS DE MORTES VIOLENTAS NO BRASIL EM 2021** chamaram a nossa atenção: a morte de professores/as encontra-se em segundo lugar com 23 casos no mapeamento, perdendo apenas para profissional do sexo que apresentou 39 casos. A profissão de cabelereira/o ocupou a terceira colocação seguida pela ocupação de estudantes com 10 mortes.

Identificamos outras 50 profissões/ocupações atribuídas às vítimas de mortes violentas. Destacamos o óbito de 23 professoras/es (7,28%), das/os quais 21 eram homens gays e duas eram travestis ou mulheres transexuais. Desse total, 11 possuíam mais de 40 anos. Ressaltamos o falecimento de 16 cabeleireiras/os (5,06%), sendo 11 homens gays e 5 travestis ou mulheres transexuais. Do total de cabeleireiras/os, nove também tinham idade superior a 40 anos. Por fim, evidenciamos a morte de 10 estudantes (3,16%) que possuíam, no máximo, 27 anos, sendo sete homens gays. Quatro entre as dez vítimas identificadas como estudantes eram menores de idade (ACONTECE; ANTRA, ABGLT, 2022, p. 26).

Mesmo não sendo uma pesquisa que trate de temas específicos da educação, ter duas das quatro primeiras colocações ocupadas por professores/as e estudantes acende mais um alerta do quanto a violência se aproxima de espaços educacionais brasileiros.

Por fim, cabe destacar o que o dossiê revela sobre os dados da distribuição espacial das mortes. Em número absoluto o Nordeste lidera a quantidade de óbitos em 2021 com 116 casos, seguido pelo Sudeste com 103. O estado de São Paulo registrou a maior quantidade de mortes violentas com 42 casos. Pernambuco aparece na sexta colocação com 18 vítimas. Recife está em sétimo lugar com 6 mortes.

Sobre dados específicos do estado de Pernambuco encontramos o relatório chamado *Números de vítimas de crimes identificadas como sendo do grupo LGBT em Pernambuco – JAN2019 a MAR2021* (NÚMERO..., 2021) produzido pela Secretária de Defesa Social – SDS. O documento de quatro páginas, apresenta os dados em apenas duas delas. Ao todo são mostradas quatro categorias: vítimas de violência doméstica/familiar; vítimas de violência; vítimas de estupro; vítimas de CVLI⁷. Na primeira página de dados encontramos as tabelas de vítimas de violência doméstica/familiar e as de vítimas de violência, além de uma nota comunicando que na tabela de vítimas de violência consta também os casos de vítimas de violência doméstica/familiar.

O relatório apresenta somente dados quantitativos dos anos 2019, 2020 e 2021 até o mês de março. As tabelas são construídas utilizando a categoria da violência, os números de violência em cada mês do respectivo ano e em seguida o total desses casos. Não existe nenhuma informação sobre as pessoas responsáveis pela criação ou alguma intenção de análise dos dados obtidos. O

⁷ Sigla para Crimes Violentos Letais Intencionais.

relatório carece, por exemplo, de especificar a identidade de gênero e a orientação sexual das vítimas, além de outros marcadores como raça, idade, profissão, circunstâncias das mortes e agressões, etc.

Nas quatro categorias Pernambuco apresentou aumento no número total de casos de 2019 em relação ao ano de 2020 e tendência de continuidade em 2021. Podemos observar na tabela seguinte os números de casos de violência doméstica/familiar e os números de vítimas de violência em geral.

Figura 3: Vítimas de violência e violência doméstica/familiar



Fonte: Secretaria de Defesa Social.

Os casos de violência doméstica/familiar mais do que dobraram em 2020, o que pode ter sido agravado pelo isolamento social motivado pela pandemia de COVID-19, em que pessoas dissidentes do sexo-gênero precisaram ficar mais tempo dentro de casa e onde possivelmente precisaram conviver com agressores/as.

Já os números de vítimas de violência apresentam um expressivo aumento, no entanto não é possível entender qual a natureza dessa violência, qual o gênero das vítimas, idade, se houve uso de arma, se foram violências verbais ou físicas, em quais cidades do estado elas aconteceram, etc.

A próxima imagem mostra as duas últimas tabelas do relatório também com ascensão do número de vítimas. Assim como os outros, não é possível

identificar o gênero das pessoas estupradas, onde ocorreram as violências sexuais, a idade das vítimas, etc. O mesmo se repete com os CVLI.

Figura 4: Vítimas de estupro e CVLI



Fonte: Secretaria de Defesa Social.

Os dados como estão apresentados não trazem grandes impactos em relação à violência contra pessoas de sexualidade e gênero dissidentes. Esses dados precisariam ser melhor coletados para que os números refletissem vidas que foram violentadas e assassinadas. É necessário entender as circunstâncias em que esses crimes aconteceram. Uma pesquisa de cunho qualitativa e com dados mais robustos poderia ser a base para a criação de políticas públicas mais eficazes para esse cenário tenebroso no estado de Pernambuco.

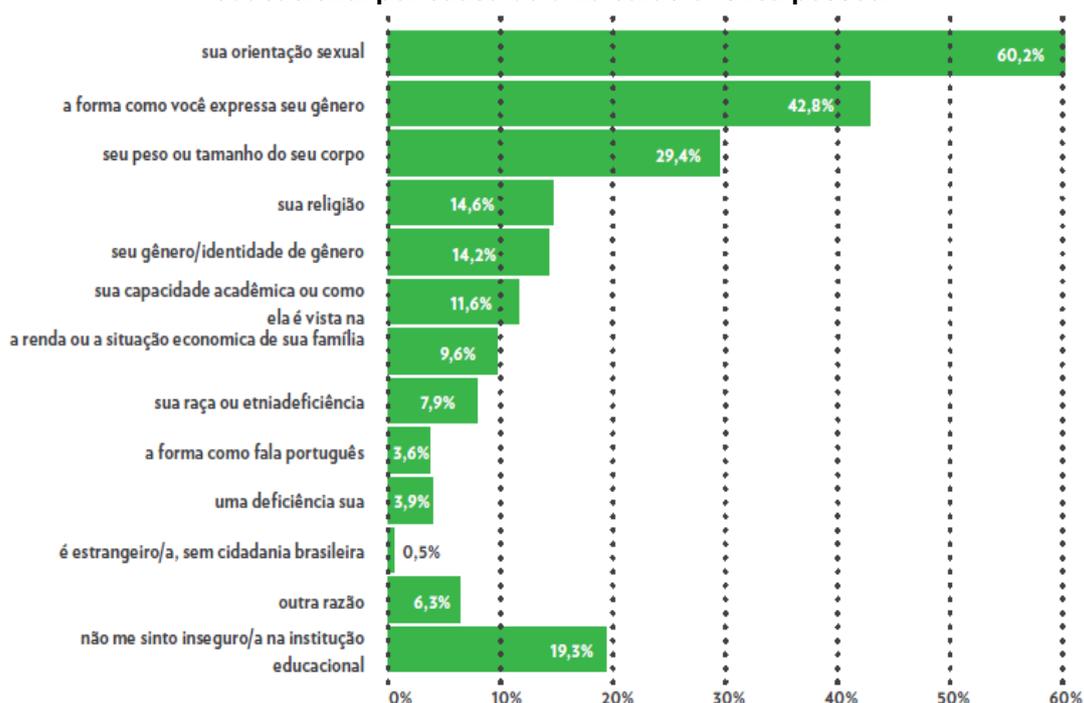
Sobre o ambiente educacional no Brasil e as questões de gênero e sexualidade, o estudo mais completo foi elaborado em 2016 pela organização não governamental *Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)*, sediada nos Estados Unidos, ao lado da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) que desenvolveu no Brasil um relatório (ASSOCIAÇÃO..., 2016) inédito intitulado *Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, 2016*, com o propósito de analisar as experiências relacionadas as orientações sexuais e identidades de gênero de jovens nas instituições educacionais de ensino básico.

A pesquisa contou com a participação de 1.016 estudantes com idade entre 13 e 21 anos, oriundos/as de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, com a exceção do estado do Tocantins. Os/as estudantes responderam a um questionário *on-line*, que além das questões referentes a escola também perguntou sobre raça/cor ou etnia, gênero, sexualidade, grau de instrução, idade, região que morava.

A coleta desses dados resultou em um relatório organizado em duas partes. A parte I apresenta um panorama de experiências de hostilidade para estudantes LGBT já a parte II mostra o cenário de apoio institucional para essas/es jovens.

Entre os/as estudantes entrevistados/as: 60% se sentiam inseguros/as na escola por causa de sua orientação sexual, 43% se sentiam inseguros/as por causa de sua identidade/expressão de gênero, 27% dos/as estudantes LGBT+ foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual, 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero, 56% dos/das estudantes LGBT+ foram assediados/as sexualmente na escola. O relatório apresenta as informações através de relatos dos/as participantes e também de gráficos como no exemplo a seguir:

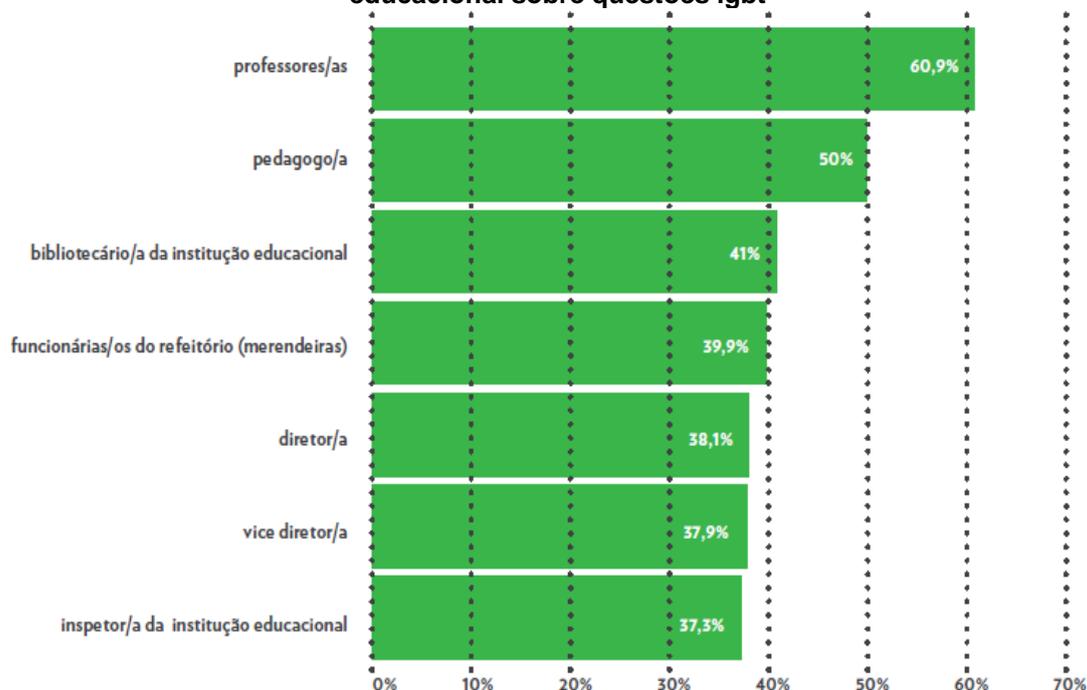
Figura 5: Percentagem de estudantes que se sentem inseguros/as na instituição educacional por causa de uma característica pessoal



Fonte: Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, 2016.

Não só retratando sobre situações de violência, a pesquisa também expõe dados sobre as prováveis situações de apoio que os/as jovens recebem na escola. Diante dos dados foi analisado que os/as professores/as (60,9%), seguidos por pedagogas/os (50%) e bibliotecários (41%) são quem mais trazem conforto ao conversar com as/os estudantes, como podemos ver no gráfico:

Figura 6: Percentagem de estudantes lgbt relatando que ficariam “muito à vontade” ou “mais ou menos à vontade” em conversar com os/as profissionais da instituição educacional sobre questões lgbt



Fonte: pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil, 2016.

Diante disso, nossa pesquisa olhou mais atentamente para aquelas/es estudantes que conseguiram se manter na escola mesmo com todas as adversidades levantadas pela cishetenormatividade. Dessa forma, manifestamos a seguinte questão: quais práticas de resistência são apresentadas por estudantes dissidentes do sexo-gênero durante o ensino médio na escola?

Já conhecemos a produção acadêmica referente à faceta da escola que violenta, humilha e expulsa estudantes de sexualidades e gênero estranhos à normatividade imposta pelos processos de escolarização. Por outro lado, ainda são escassos os trabalhos que versem sobre a permanência e/ou resistência desses/as estudantes nesses espaços.

Buscamos em plataformas de produções acadêmicas como o GT de gênero da ANPED, Revista Estudos Feministas e Periódicus trabalhos que associassem gênero, sexualidade e educação na perspectiva da resistência. No entanto, não encontramos nenhum que pudesse dialogar com nosso objetivo de pesquisa. Nos Cadernos PAGU, em 2021, não foram encontrados textos com a associação entre os seguintes descritores: resistência, LGBT, escola - resistência, gênero, escola, sexualidade - Pernambuco, escola, resistência, lgbt - gênero, sexualidade, resistência, Pernambuco.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), decidimos pesquisar trabalhos entre os anos de 2009 e 2021. A escolha do intervalo de tempo se deu porque iniciei os estudos desse tema no Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades - PPGECI em 2019 e assim resolvi investigar os últimos 10 anos na plataforma. Em 2021 após a qualificação do projeto dessa pesquisa eu retornei à BDTD para uma nova busca, dessa vez considerando também os anos de 2020 e 2021.

Na BDTD, por exemplo, quando acionamos os descritores “Escola”, “Sexualidade dissidente” e “Resistência” nenhum trabalho foi encontrado; para os descritores “LGBT”, “Resistência” e “Escola” apenas 6 foram catalogados. Já para as palavras “Escola”, “Gênero”, “Sexualidade” e “Resistência” 38 estudos foram encontrados, porém quase que a totalidade desses trabalhos apresentam temáticas relacionadas a políticas públicas de resistência ou aos discursos dos/as docentes que apresentam resistências ao debate desses temas na escola. Ao marcar os descritores “Gênero”, “Sexualidade”, “Resistência”, “Pernambuco” e “Escola” 4 trabalhos foram encontrados, dentre eles alguns já elencados anteriormente. Segue abaixo uma tabela com os estudos mais relevantes encontrados na plataforma BDTD:

Tabela 1: Teses e dissertações BDTD

Descritores	Título	Autor/a	Modalidade/ano/local
Resistência, Gênero, Escola, Sexualidade	A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências.	Daniela Torres Barros	Dissertação/2014/Pernambuco

	A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio.	Jaime Peixoto da Silva	Dissertação/2016/Minas Gerais
	Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências	Ana Paula Leite Nascimento	Tese /2019/Sergipe
	Lesbianidades, performatizações de gênero e trajetória educacional.	Keith Daiani da Silva Braga	Tese /2019/ Presidente Prudente
	Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados.	João Paulo de Lorena Silva	Dissertação/ 2018/ Belo Horizonte
Gênero, sexualidade, resistência, Pernambuco	Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres.	Júlio César de Oliveira Santos	Dissertação/ 2017/ Recife

Fonte: autora

Contudo, apesar de ainda pouco estudado, tenho visualizado que estamos em processo de semeadura de trabalhos que começam a vislumbrar corpos dissidentes como potências de criação de lugares outros seja na música, no cinema, no teatro, na escola. Para o desenvolvimento desse projeto buscamos interagir com proposições e lacunas que percebemos a partir da leitura de alguns desses textos.

É importante ressaltar a relevância da dissertação intitulada *A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio* escrita por Jaime Peixoto da Silva (2016) vinculado à UFMG, como também *A experiência travesti na escola: entre nós e estratégias de resistências* elaborada por Daniela Torres Barros (2014), pela UFPE. Ambos dialogam com o nosso trabalho porque investigam resistências, mas a fazem partindo de um recorte identitário específico.

Apesar das necessárias diferenças de objeto e escolhas conceituais, nosso projeto dialoga de forma bastante aberta com a dissertação *Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados* do professor e filósofo pernambucano João Paulo de Lorena Silva (2018). Nesse trabalho, o autor investiga movimentos de resistência de infâncias *queer* diante de um currículo que constantemente cria mecanismos de assujeitamento.

Nesse momento, eu gostaria de assumir primeiro o valor pessoal dessa pesquisa. Nunca foi uma cobiça estar na posição acadêmica que estou hoje, mas as minhas vivências me fizeram entender que eu preciso honrar a criança/adolescente *queer* que fui, além daquelas/es que tiveram sua vida ceifada pela violência imposta aos seus corpos estranhos.

Também declaro a relevância político-social dessa dissertação, na medida em que ela vai de encontro à onda neofascista que se instalou no Brasil logo após o golpe de estado instaurado contra a ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, cujo maior foco de ataques são a educação e os corpos abjetos. Nesse sentido

A abjeção pode ser de diversas formas: você ser classificado de negro em uma sociedade que já foi escravista é uma maneira de ser subalternizado e te relegar a uma posição com menos direitos ou reconhecimento. Mas, não por acaso a abjeção

costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade (MISKOLCI, 2017, p. 43).

Há também um caráter de importância acadêmica nesse trabalho, revelada na intenção de contribuir para que as temáticas aqui refletidas sirvam de desestabilização às bases coloniais da ciência que por muito tempo reforçam discriminações e violências. Esse caráter é corroborado pelas características e trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) – FUNDAJ/UFRPE. Como já mencionado, essa dissertação se insere num movimento acadêmico-decolonial-educacional que está semeando e fazendo florescer produções de lugares possíveis criados por corpos outros.

Diante disso, essa pesquisa teve como objetivo geral: analisar as práticas de resistência produzidas por estudantes do ensino médio de escolas pernambucanas que apresentam gênero e sexualidades dissidentes. Para alcançar esse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) compreender como essas/es estudantes se relacionavam com a comunidade escolar; 2) investigar quais os sentidos eram atribuídos à escola pelas/os estudantes; 3) identificar de que maneira esses estudantes se posicionavam diante de situações relacionadas ao gênero e as suas sexualidades no espaço da escola.

Aqui, nós enxergamos o fazer pesquisa em educação sob a lente das teorias pós críticas

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença (PARAÍSO, 2004, p. 284).

Buscando esses sentidos subversivos na educação, nós elegemos conceitos importantes para o andamento dessa pesquisa e alinhamento com a temática. Eles são nossos guias, mas não os centralizamos. Visualizamos a partir de suas conexões. Os conceitos se espalham, se alastram e se encontram com tantos outros, de maneira não linear.

As noções de *gênero* e *sexualidades* refletidos por estudiosas/os da teoria *queer*, além dos conceitos pós-estruturalistas de *poder*, *resistência* são importantes para essa pesquisa. Autoras/es como Judith Butler e Michel Foucault foram acionadas/os para a construção do marco teórico dessa dissertação. Nesse trabalho as ideias relacionadas à educação e à escola atravessaram todos os capítulos. Sendo assim, os capítulos não foram finalizados em si, mantiveram conexões.

Vale ressaltar que nesse estudo compartilhamos com Richard Miskolci (2017) o intuito de buscar uma política da diferença, que ao contrário da retórica da diversidade, propõe o fortalecimento dos saberes não hegemônicos e o deslocamento do poder. Sobre essa distinção:

A diversidade serve a uma concepção horizontal de relações sociais que tem como objetivo evitar a divergência e, sobretudo, o conflito. Por sua vez, lidar com as diferenças impõe encarar as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, reconhecendo que a divergência é fundamental em um contexto democrático. Reconhecer diferenças é um primeiro passo para questionar desigualdades, o que pode criar conflito, mas também consenso na necessidade de mudar as relações de poder em benefício daqueles e daquelas que foram historicamente subalternizados. Enquanto a perspectiva da diversidade tenta inserir diferentes na sociedade evitando contatos em nome de uma questionável harmonia, a perspectiva das diferenças nos convida sempre ao contato, ao diálogo, às divergências, mas também à negociação de consensos e à transformação da vida coletiva como um todo (MISKOLCI, 2017, p. 54).

Para dar conta da nossa questão central e dos objetivos desse projeto, organizamos o marco teórico acreditando ser mais significativo dialogarmos de maneira objetiva as ideias das/os autoras/es que escolhemos do que a pretensão de fazer uma genealogia do estudo desses termos.

A primeira seção mostrará nosso posicionamento sobre a noção de sexualidade, discutida por Michel Foucault (1988) e o nosso entendimento do gênero, enquanto performatividade, revelado por Judith Butler (2017). Em seguida faremos um entrelaçamento entre esses conceitos e a sua presença na comunidade escolar.

Na segunda seção é feita a exposição de como entendemos o poder a partir de Foucault (2013) e como esse se estabelece no corpo e também na escola enquanto instituição. A partir dessa explanação traremos as ideias relacionadas ao conceito de resistência.

Em seguida, mostraremos nosso processo metodológico e os caminhos que nos levaram ao encontro de seis estudantes dissidentes do sistema sexo-gênero. Esses/as estudantes narraram sobre suas práticas de resistência e relataram experiências possíveis no ensino médio.

Na seção seguinte, faremos encontros entre nossos/as convidados/as e o/a leitor/a dessa dissertação. Falaremos sobre quem são, como se colocam no mundo e de que maneira viveram na escola durante o ensino médio. A partir disso, apresentaremos as nossas análises realizadas através das entrevistas e as contribuições advindas desses momentos.

PRIMEIRO CAPÍTULO:

GÊNERO E SEXUALIDADES: DESENCONTROS COM A ESCOLA

Aqui trataremos de maneira interseccional dos marcos teóricos que mais se aproximam dos nossos interesses nessa dissertação. Dessa maneira, não foi nossa intenção fazer uma história dos conceitos de gênero, sexualidades e processos de escolarização, por exemplo. Mas já partir para o diálogo entre as concepções escolhidas e as vivenciadas pelas/os colaboradoras/as. A exceção de Foucault, todas/os as teóricas estudadas nos apresentam proposições da teoria *queer*.

1.1 O dispositivo da sexualidade

Do campo teórico do qual partimos para a construção desse capítulo, a sexualidade é entendida sob vários aspectos e constituída pelo atravessamento de discursos, de afetos, desejos, performatividades, etc. Na perspectiva de que “a sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginação quanto com nosso corpo físico” (WEEKS, 2019, p. 46). Nesse sentido, o sexo está ligado a sexualidade, mas não como um fator essencial.

Uma das características da sexualidade importantes para nosso trabalho é sua relação com o outro

A sexualidade tende a ser vista, por cada um de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes até secreta, de nosso eu. Assim, não surpreende que a sociedade tenha encontrado nela um meio de normalizar as pessoas. Foi a partir de uma maneira de tornar essa sensação mais íntima, mais preciosa e pessoal em algo que é motivo de chacota, xingamento e de humilhação (MISKOLCI, 2017, p. 43-44).

Essa suposta reserva da sexualidade para o campo do privado é também um mecanismo para expor aqueles/as que não se adequam as normas. Para Foucault (1988) a sexualidade é principalmente um dispositivo histórico do poder, ou seja, “se refere ao conjunto de discursos e práticas sociais que criam uma problemática social, uma pauta para políticas governamentais, discursões teóricas e até mesmo embates morais” (MISKOLCI, 2017, p.16).

Em *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, Michel Foucault (1988) interroga a sexualidade de uma maneira jamais vista até então. Foucault (1988) não nega que a sexualidade foi e é submetida a repressões, mas sua intenção

não é somente investigar os mecanismos que fazem essas práticas funcionarem. Ele vai além ao questionar porque se fala tanto sobre essas repressões e porque tanto se deseja conhecer sobre a sexualidade. Dessa forma, segundo ele

É preciso fazer a história dessa vontade de verdade, dessa petição de saber que há tantos séculos faz brilhar o sexo: história de uma obstinação e de uma tenacidade. O que é que pedimos ao sexo, além de seus prazeres possíveis, para nos obstinarmos tanto? Que paciência, ou que avidez é essa em constituí-lo como o segredo, a causa onipotente, o sentido oculto, o medo sem trégua? (FOUCAULT, 1998, p. 77).

Para essa finalidade, Foucault (1988) direciona-se a fazer uma analítica do poder. Durante sua abordagem, ele sugere que percebamos o poder para além de seus aspectos negativos e principalmente para além da representação jurídica simbolizada por códigos e leis.

Mas, admitamos, em troca, que um exame um pouco mais rigoroso mostre que, nas sociedades modernas, o poder, de fato, não regeu a sexualidade ao modo da lei e da soberania; suponhamos que a análise histórica tenha revelado a presença de uma verdadeira "tecnologia" do sexo muito mais complexa e, sobretudo, mais positiva do que o efeito excludente de uma "proibição" (FOUCAULT, 1998, p. 87).

Tendo rompido o poder desses enclausuramentos, o autor pôde então discutir com mais fluência sobre o que entende como poder e a sua relação com a sexualidade.

Segundo Foucault (1988), as relações de poder emanam de toda parte “não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p.89). A partir disso, conseguimos enxergá-lo produzindo e sendo produtor de tramas muito mais complexas do que aquelas atreladas a ideais de dominantes e dominados. Concordamos que

Sem dúvida, devemos ser nominalista: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1998, p. 89).

Quando analisamos o poder nessa rede de correlações é o momento de situar a existência de pontos de resistências no sentido que “onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra

em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1998, p. 91). Sobre a resistência falaremos mais ao longo do trabalho.

Após explicar sua noção de poder associada a correlações de forças que estão em toda parte, Foucault (1988) tem a possibilidade de colocar os discursos sobre o sexo como também compondo essas tramas de forças múltiplas e mutáveis. Ele percebe que

Se a sexualidade se constituiu como domínio a conhecer, foi a partir de relações de poder que a instituíram como objeto possível; e em troca, se o poder pôde tomá-la como alvo, foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos (FOUCAULT, 1998, p. 93).

A sexualidade, nesse sentido, está propensa a ser manobrada, instrumentalizada e articulada dentro dessas relações de poder. A vontade de saber sobre a sexualidade criou a sexualidade através dos mais diversos e mutáveis mecanismos de poder.

De fato, trata-se, antes, da própria produção da sexualidade. Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. 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, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1998, p. 100).

Depois dessa analítica do poder, Foucault (1988) revela sua percepção sobre a sexualidade. Segundo ele, a sexualidade deixou de atender a um dispositivo de aliança – caracterizado pelo matrimônio, pela transmissão de bens e as relações de parentescos – para funcionar como um dispositivo da sexualidade. Agora a sexualidade não estaria restrita apenas ao que é proibido ou permitido, mas faria parte de uma complexa conjuntura de poder, mutáveis e polimorfos.

É a partir de Foucault (1988) e da noção de dispositivo da sexualidade desenvolvida por ele que caminharemos com essa dissertação, pois concordamos que “o dispositivo de sexualidade tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de

maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1998, p. 100).

1.2 Performatividade de gênero

Igualmente importante é a noção de gênero. Sem esquecer de citar os esforços dos estudos feministas para a constituição da ideia de gênero que temos hoje, nós avançamos para o diálogo com as proposições da teoria *queer*. Assim como a sexualidade, entendemos o gênero como constituído por elementos sociais e históricos para além dos dados biológicos. Além disso “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 2019, p. 25).

O termo adquiriu variados significados ao longo da história, na maioria das vezes ligados exclusivamente a dados sexuais que supostamente diferenciavam homens e mulheres. Em 1989, o gênero foi entendido como uma “categoria de análise histórica” pela historiadora norte-americana Joan Scott. Segundo ela,

o núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1990, p. 86).

Nessa dissertação, entendemos as contribuições importantes dos estudos feministas para o avanço da compreensão dessas temáticas. No entanto, é a teoria *queer* que nos traz a oportunidade de trabalhar com o desconforto de corpos que não estão enquadrados em binarismos e que não pretendam se adequar a cisheteronorma. Recorremos a filósofa norte-americana Judith Butler (2017) para refletir sobre algumas desestabilizações, alguns “problemas de gênero” que transbordam o que vinha sendo pensado pelo feminismo.

Vem de Butler (2017) a concepção de gênero que entendemos como coerente para essa pesquisa: gênero enquanto performatividade. Em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, a autora rejeita a concepção de gênero determinada essencialmente pela biologia e critica a ideia de gênero como construção social acabada, advinda do feminismo construcionista,

edificada sob uma matriz biológica e estruturalista baseada na dicotomia natureza x cultura/sexo x gênero.

Se para Butler (2017) o gênero não é determinado biologicamente ou construído a partir de dados sexuais preexistentes, então o que seria o gênero? Para ela, ele é performativo. Assim

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).

A partir da ideia de “atos de fala” propostos por J.L. Austin (1990) que criam/ mudam uma realidade, a filósofa reconhece o gênero como um conjunto de práticas socialmente situadas produzidas por atos estilizados que irão formar as subjetividades. Quando o médico anuncia pela leitura dos dados biológicos o gênero de uma criança, ela a partir daquele momento tornar-se um sujeito generificado por meio das suas práticas. Assim, ser homem ou mulher não seria uma essência, mas um funcionamento. Se reconhece enquanto mulher quem funciona socialmente como mulher, por exemplo. O gênero é criado no processo.

Assim, a teoria da performatividade nos sugere que não somos presas indefesas da norma, que há espaço para a agencia do sujeito. No entanto, continuamos repetindo esses atos, porque expor esse processo é também escancarar a própria noção de sujeito, que só é reconhecido por meio do gênero.

Butler (2017) extrapola a distinção sexo/gênero teorizada anteriormente pelo movimento feminista. Para ela, o sexo biológico aparenta ser natural só a partir do regime de interpretação do gênero. Mas, o natural é cultural e não existiria sexo precedendo o gênero. Segundo a autora

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a sequência 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 (BUTLER, 2017, p. 26).

Essa ideia contribui muito para nosso estudo, na medida que os/as estudantes que encontramos, vindos de escolas públicas apresentam gênero e sexualidade flutuantes. Corpos juvenis que vivem feminilidades e masculinidades para além dos binarismos.

Também é importante enunciar que dialogamos com Butler (2017) quando ela questiona as identidades e propõe excedê-las

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva das experiências? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? 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 construídas e mantidas (BUTLER, 2017, p. 43).

Trabalhar com o enclausuramento proposto pelas identidades de gênero não foi nosso interesse. Nós encontramos a estranheza, a dissidência, a potência de corpos que não se encaixaram e acima de tudo não pretendiam se encaixar em rótulos e/ou siglas.

A partir das noções de gênero e sexualidade, teóricos/as *queer* “denunciam” o desenvolvimento da normatividade que pretende enquadrar os corpos em uma sequência sexo-gênero-desejo que produz e é produzida pela cisheteronormatividade. Essa sequência é dada como natural e qualquer indivíduo que não se encaixe é visto como estranho, abjeto, anormal, dissidente.

1.3 A norma na escola

A norma tem a sua disposição algumas instituições que servem ao propósito de reproduzi-la e a escola é uma das principais. Assim, entendemos que “é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta” (MISKOLCI, 2017, p. 42). Banheiros, discursos, currículos e tantas outras ferramentas tornam-se parte de um mecanismo doloroso disposto a enquadrar corpos abjetos. Durval Muniz de Albuquerque Junior (2008, p. 3) fala que

A escola surge, pois, como uma maquinaria destinada a produzir sujeitos, a produzir subjetividades, a produzir corpos treinados e hábeis, a produzir formas de pensamento e de sensibilidade adequados à ordem social burguesa. A escola surge como uma das instituições destinadas a disciplinar corpos e mentes, a disciplinar o próprio saber, sua produção e transmissão. A escola

surge como local de produção de subjetividades serializadas e massificadas, ao mesmo tempo em que prometia formar indivíduos.

Diante disso, a escola usa mecanismos de poder relacionados ao gênero e as sexualidades para tentar disciplinar corpos dissidentes e fazê-los adequar-se à norma. Eles são diversos e se instauram quase sempre de maneira sorrateira no cotidiano da escola através da sua arquitetura, do currículo, das/os professoras/es, gestoras/es e estudantes.

Para Louro (2019), a escola nasce para produzir diferenças, para distinguir, separar, colher uns enquanto desampara outros. Até mesmo quando grupos que antes tinham sua entrada negada na escola conseguem o acesso, essa instituição reinventa a produção das suas diferenças. Para a autora,

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio da escola informa a todos/as a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2019, p. 62).

Sobre esses arranjos arquitetônicos, o banheiro da escola pode ser citado como explícito marcador da diferença. E é, atualmente, um dos espaços mais temido pelos/as estudantes *queer*, principalmente quando meninas trans são obrigadas a usar o banheiro masculino. É nesse momento que o encontro com um possível agressor é favorecido e não são raros os xingamentos e assédios. São práticas comuns contra essas estudantes: molhar, tentar segurar à força, trancá-las e agressões físicas.

Durante minhas vivências como professora no ensino médio percebo o quanto essas situações estão naturalizadas no dia a dia da escola. Houve momentos em que eu precisei entrar no banheiro masculino dos estudantes para proteger um menino gay que estava sendo agredido, esse mesmo menino já havia me procurado meses antes para relatar que haviam jogado água por cima da porta do banheiro enquanto ele o usava.

Para Louro (2019) uma das instâncias em que as diferenças são produzidas é através da linguagem. E ela se torna muito eficiente por nos parecer natural. Como exemplo, citamos os momentos em que estudantes trans não são chamadas/os pelo nome social, mesmo quando esses nomes estão registrados na ata da escola; a norma está presente também quando professores/as se calam diante de atos de discriminação durante as suas aulas e/ou negam-se a falar sobre gênero e sexualidade.

Refletindo sobre a linguagem, mas também sobre o não dito, Louro (2019) afirma que a prática de silenciar corpos dissidentes é uma maneira de negar a sua existência na escola. Para ela

Ao não falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 2019, p.71 -72).

Mas a tentativa de silenciamento expulsa a sexualidade da escola? A sexualidade não é algo que se possa retirar do sujeito. Mesmo que se tente não falar sobre gênero e sexualidade na escola esses temas estão vivos nas salas de aula, nas músicas que são ouvidas no pátio da escola, nas pichações das cadeiras e paredes.

É notório que a intenção da escola é reproduzir a cisheteronormatividade. No entanto, Louro reflete que

a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida “naturalidade”. Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural) por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-las? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade “desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas, mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2019, p. 85).

SEGUNDO CAPÍTULO:

NEGOCIAÇÕES COM O PODER

Aqui recorreremos a Michel Foucault (1988, 2013) para nos indicar direcionamentos de como entender as relações de poder que se estabelecem no corpo e desaguam para as vivências sexuais e de gênero dos sujeitos. Além de buscar compreender qual a participação da escola enquanto instituição nesse processo. Por fim, nessa seção discutiremos como o poder cria condições para sua própria resistência.

2.1 Alvo do poder: o corpo

Em Vigiar e Punir: história da violência nas prisões, Foucault (2013) reflete sobre “uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2013, p.132) a partir da época clássica. De acordo com ele, esse corpo recebe investimentos visando sua docilidade, adestramento e manipulação através da coerção ou das obrigações. Dessa maneira, forma-se assim “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2013, 133).

Para Michel Foucault (2013), até o século XIX o exercício do poder se dava através da aplicação de castigos e da produção da morte pelo rei no estado soberano. A partir do século XIX ocorreu o surgimento da biopolítica em sociedades que ele chama de disciplinares. Dessa vez, é a produção dos discursos que exerce poder sobre a vida dos indivíduos e elabora suas subjetividades.

2.2 A escola e o poder disciplinar

As instituições disciplinares começam a se alastrar pelo tecido social com o propósito de cumprir a nova faceta do poder revelada pela biopolítica. E a escola é uma dessas instituições analisadas por Foucault

Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito

rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (FOUCAULT, 2013, p.134).

Para formular essa ideia, Foucault (2013) recorre ao Panóptico de Bentham na tentativa de explicar como se dá essa nova configuração do poder que se diferencia de uma tanatopolítica empregada anteriormente

Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções - trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha (FOUCAULT, 2013, p.190).

Assim, visíveis e cada vez mais exposto ao discurso e a possibilidade da vigilância internalizamos as normas e nos tornamos, inclusive, nosso próprio carrasco. Nesse momento, a biopolítica cria dispositivos capazes de direcionar o poder para a gestão da vida.

Esse efeito de visibilidade é dado pelo dispositivo da sexualidade em função do biopoder. No final do século XIX e início do século XX, a sexualidade que antes aparentava estar confinada nas masmorras da sociedade agora ganha o centro do debate público. Há um aumento dos discursos sobre o sexo e a construção de práticas que visavam fundamentalmente o controle. No entanto, esse controle não acontece pelo aumento das formas de interdição, mas por um conjunto de discursos médicos, psiquiátricos que vão tentar construir uma verdade e uma normalidade sobre o sexo.

2.3 O poder da resistência

Foucault (1988) entende o poder a partir de correlações. Nunca partindo apenas de um único ponto, instituição ou lei, ele produz, é produzido e propagado por meio de teias complexas. Assim, só há correlações de poder porque existem pontos de resistência espalhados nessa teia. Segundo Foucault (1988, p.91) “elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão”.

É especialmente interessante para nosso propósito de pesquisa os momentos em que Foucault (1988) reflete sobre o quanto esses lugares de

resistência são plurais, dinâmicos e propensos a insurgências desde as formas mais criativas possíveis de atuação. Concordamos que

Não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa — alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (FOUCAULT, 1988, p.91).

Acreditamos que por seu caráter normalizador a escola seja campo fértil da eclosão dessas correlações de poder e resistência. Como Foucault (1988) nos convida a pensar nessas formas de resistências plurais e improváveis no tecido social, foi interessante perceber estudantes *queer* enquanto pontos de resistência no ensino básico formal. Esses/as estudantes ao permanecerem na escola durante o ensino médio foram também produtores/as dessas teias de correlações de poder nesse espaço.

Notadamente essas/es estudantes ao experienciarem a escola integraram várias teias de correlações de forças, seja nas suas relações com educadoras/es, gestoras/es, responsáveis ou colegas de classe. Seguindo o pensamento de Foucault (1988) esses sujeitos seguramente resistiram, em vários momentos em que estiveram na escola, diante de diferentes indivíduos e assumindo as mais diversas estratégias. Sobre o caráter e os efeitos dessa resistência o autor questiona se elas poderiam ser rupturas radicais ou maciças, mas conclui que

É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis (FOUCAULT, 1988, p.92).

TERCEIRO CAPÍTULO:

DESARMONIAS METODOLÓGICAS

Desde o meu ingresso no PPGECI, em 2019, tenho demandado esforços para que esse trabalho estivesse aberto para ser atravessado por diálogos e novas maneiras de sentir as temáticas estudadas. Devo confessar que essa abertura não aconteceu sem a minha constante hesitação e sem o cuidado da minha orientadora. Os processos de construção da metodologia estiveram em constantes ajustes.

De maneira geral, o nosso objetivo foi entender como vivências de estudantes de gênero e sexualidades dissidentes criam processos de resistência ao poder na escola durante o ensino médio. Assim como visualizar a maneira pela qual essas/es jovens permaneceram na escola e criam novos modos de estar nessa instituição. Apresentamos um posicionamento metodológico pós-crítico e realizamos uma pesquisa qualitativa, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21).

Inicialmente, estávamos apegadas a duas escolhas norteadoras. A primeira que o espaço da escola seria o nosso campo de investigação, ou seja, havia uma organização em torno da cartografia pela possibilidade de entrar no campo sem grandes certezas ou expectativas, mas percebendo-o e permitindo sermos tocadas por ele. Nos interessava a característica de ser a cartografia “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 11). A possibilidade de entrar no campo para acompanhar processos (POZZANA; KASTRUP, 2015) que estão acontecendo na realidade também era fator atrativo naquele momento.

Nossa segunda escolha era ter como colaboradores/as estudantes do ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco. Pela experiência como docente, percebemos que a escola pública recebe estudantes de diferentes classes sociais, gênero, sexualidades, raças e esses fatores seriam relevantes. Além desses/as estudantes estarem nos últimos anos do ensino básico, o que poderia nos proporcionar um diálogo mais nítido sobre suas vivências.

No entanto, no início de 2020 esse caminho foi atravessado pelo surgimento da pandemia mundial da COVID-19. As escolas pernambucanas públicas e privadas precisaram fechar seus espaços como medida de isolamento

social em 18 de março de 2020.⁸ Esse fato foi sendo seguido por milhares de brasileiras/os mortas/os, além do aumento da vulnerabilidade de corpos que historicamente já apresentavam sua precariedade de maneira acentuada na sociedade. Entre elas/es nossas/os possíveis colaboradas/es de pesquisa.

Esses meses angustiantes deixaram evidente a urgência de mudança nos processos metodológicos desse trabalho. Por fim, nos acalentamos com o imprevisto e escutamos o que ele tinha a nos dizer. Dialogar com o imprevisto, inclusive, já havia sido pauta de momentos em sala de aula no PPGEI.

Entendemos que as escolas públicas de ensino médio do estado de Pernambuco mesmo tendo sua volta gradativamente autorizada⁹, depois de sete meses fechadas, já não eram mais as mesmas desde quando idealizamos esse trabalho. Ministrando aula em uma escola pública no ano de 2021, percebi as/os estudantes retornando desmotivadas/os para a escola. A quantidade reduzida de jovens por sala, o sistema de rodízio de turmas nas instituições e o perigo do contágio nos impossibilitou de usar o espaço da escola como campo para a cartografia. O imprevisto nos fez repensar alguns pontos importantes da metodologia e a possibilidade de ajustar nossa rota.

Assim recorreremos ao nosso estado da arte para voltar a dialogar com metodologias que se alinhassem com os nossos novos desejos. Refletimos com mais atenção sobre a dissertação de Jaime Peixoto da Silva, intitulada *A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2016. Anteriormente, já havíamos percebido as possíveis intersecções que manteríamos com esse trabalho, especificamente no seu propósito de pesquisar resistências na escola, no caso deste, exclusivamente de homens gays. Contudo, usá-lo como inspiração metodológica era uma realidade que parecia muito distante, pois o pesquisador utilizou a “Entrevista Narrativa *On-line*”.

Segundo Peixoto (2016, p.34), essa foi a ferramenta metodológica desenvolvida por Jeane Félix da Silva (2012) para a produção da sua tese de doutorado intitulada *Quer teclar?": aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais*, apresentada ao Programa de

⁸ Decreto nº 48.810, de 16 de março de 2020

⁹ Decreto nº 49.480, de 22 de setembro de 2020.

Pós-Graduação em Educação situada na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero da UFRGS. A Entrevista Narrativa On-line tornou-se também a nossa escolha como instrumental metodológico.

A partir desse cenário decidimos que nossas/os colaboradoras/es seriam estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas do estado. E que preferencialmente tivessem estudado a maior parte do tempo na modalidade presencial.

Com esse recorte nos beneficiamos da possibilidade dos/as estudantes já serem maiores de idade, o que não aconteceria caso a pesquisa fosse realizada no espaço da escola. Esse fato nos isentou de possíveis problemas relacionados a autorização das/os representantes legais pelos/as estudantes menores de idade para a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

Também fez bastante sentido que as/os jovens convidadas/os para colaborar com esse trabalho tenham sido ex estudantes do ensino médio. Isso porque tendo elas/es concluído o ensino médio conseguimos realmente refletir sobre práticas de resistências produzidas para tal feito. Caso contrário, se fizéssemos essa pesquisa com estudantes ainda no ensino médio estaríamos sujeitas à incerteza de não conclusão dessa etapa escolar e o possível esvaziamento da ideia de resistir no processo de finalização do básico.

Outro fator importante da mudança metodológica já era uma preocupação nossa desde o início. Como tocar em temas tão sensíveis sem ferir nossas/os colaboradoras/es? Como construir uma escuta afetiva em um espaço seguro? Nos pareceu interessante que essas/es jovens não estivessem mais enclausuradas/os no espaço físico da escola e sob vigilância de educadores/as, gestores/as e responsáveis. Assim, o desenvolvimento da pesquisa de forma *on-line* aconteceu de maneira mais livre e espontânea

3.1 O instrumental Entrevista Narrativa *On-line*

A tese de Jeane Félix da Silva (2012) é potente em sua sensibilidade e preocupações metodológicas que interagem com as nossas. Ela desenvolveu o instrumental metodológico Entrevista Narrativa *On-line* a partir da junção de ideias de autores/as que dissertam sobre a entrevista narrativa (Fritz SCHÜTZ,

2010; Sandra JOVCHELOVITCH; Martin BAUER, 2002) e a concepção de entrevista *on-line* (FLICK, 2009).

Dessa equação, a autora nos apresenta a possibilidade de desenvolver entrevistas adaptadas para o ambiente virtual, conforme Uwe Flick (2009), e que quebram o esquema rígido pergunta-resposta como ocorria na produção de dados em pesquisas sociais até 1970 quando a técnica passou a ser desenvolvida por Fritz Schütz (2010).

O esquema de narração substitui o esquema pergunta-resposta que define a maioria das situações de entrevista. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.94).

Sendo assim, nossa proposta foi encorajar nossas/os informantes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) a produzir narrativas a partir da vivência de suas potencialidades enquanto corpos que resistiram ao poder dentro da escola.

3.2 O uso da Entrevista Narrativa *On-line* com ex estudantes

Acreditamos que foi pertinente usarmos a narrativa para entendermos processos de resistência pois

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.90).

Inicialmente pensamos em usar o *WhatsApp* como espaço onde as entrevistas iriam acontecer. A escolha vinha da observação do quanto estava sendo complicado para as pessoas se adaptarem às plataformas de chamadas de vídeo que passaram a ser usadas com frequência depois da pandemia da COVID-19. Também imaginamos que seria bastante estratégico contar com a disponibilidade dessas/es informantes em enviar exclusivamente mensagens de texto nessa plataforma, pois isso nos auxiliaria em ter um material já transcrito.

No entanto, realizar uma Entrevista Narrativa *On-line* apenas pelo *WhatsApp* seria perder a chance de encontros com os/as estudantes. Para além das palavras escritas seria importante ver e ouvir essas pessoas.

3.3 Encontros, reencontros, reexistências

Realizamos chamadas de vídeo com seis jovens que estudaram em escolas estaduais durante o ensino médio. Os dois primeiros jovens estudaram em uma EREM na modalidade semi-integral, localizada no bairro do Engenho do Meio, em Recife. Já a terceira e o quarto jovem estudaram em uma EREM no formato semi-integral, localizada no bairro de Casa Amarela, em Recife. Os dois últimos estudantes entrevistados concluíram o ensino básico em uma EREM na modalidade integral, localizada no bairro de Jardim São Paulo, em Recife.

É importante destacar que das 3 escolas de onde essas/es estudantes são oriundos/as, aquela que está localizada no bairro do Engenho do Meio não possuía núcleo ou grupo de estudos relacionados as temáticas de gênero e sexualidade quando os jovens estavam matriculados. Na EREM situada em Casa Amarela era ativo o Núcleo de Direitos Humanos idealizado e liderado pela professora de Filosofia da instituição. Já a instituição instalada no bairro de Jardim São Paulo possuía em atividade um Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher¹⁰.

Os encontros *on-line* aconteceram entre os meses de dezembro de 2021 e abril de 2022 de maneira individual. Todas as entrevistas foram guiadas por um roteiro previamente elaborado, mas que foi transbordado sempre que necessário.

Inicialmente preparei uma lista com possíveis convidados/as. Essa lista foi encabeçada por dois jovens que eu já conhecia por terem sido alunos em

¹⁰ Os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher são frutos da parceria entre a Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco e a Secretaria da Mulher. Em 2021, ano em que foi comemorado dez anos dessa política, eles estavam presentes em 203 instituições de ensino do estado. Os núcleos têm a função de construir conhecimento e práticas educacionais acerca das questões de gênero e sexualidade. Mais informações disponíveis em: <https://www.alepe.pe.gov.br/2021/12/07/alepe-celebra-dez-anos-dos-nucleos-estaduais-de-estudos-de-genero/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

uma escola em que fui professora em 2019. O critério para a escolha foi o meu conhecimento prévio sobre a transgeneridade e não-binariedade deles.

Com a primeira pessoa entrevistada, me comuniquei através do *WhatsApp*, expliquei sobre o tema e fiz o convite. Ela aceitou no mesmo instante e se mostrou bastante feliz em participar, dessa forma, marcamos a entrevista para três dias depois. No dia estabelecido, não conseguimos nos encontrar pois ela estava sem acesso à internet para a chamada de vídeo. Remarcamos para 5 dias depois e finalmente conseguimos nos reencontrar. Essa entrevista foi com uma pessoa não-binária, que eu tive a oportunidade de conhecer em sala de aula enquanto professora.

Após essa primeira entrevista, convidei um estudante que havia sido contemporâneo da pessoa entrevistada anteriormente. Eles estudaram na mesma turma em que eu ministrei aulas de Sociologia e Direitos Humanos e Cidadania, em 2019. Ele, um garoto trans, aceitou rapidamente meu convite pelo *Instagram*. Assim, quatro dias depois me reencontrei com meu ex aluno por chamada de vídeo para ouvir suas narrativas.

Após essas duas entrevistas iniciais, entrei em contato através do *Instagram* com uma jovem lésbica que eu havia conhecido quando precisei fazer estágio curricular na escola onde ela estudou, em 2017. Fiz o convite pelo chat do próprio *Instagram* contando sobre o tema da pesquisa, e assim, o contato evoluiu para uma entrevista no dia seguinte.

Alguns dias depois dessa entrevista, por *WhatsApp*, eu perguntei se essa entrevistada conhecia alguém que apresentasse outras vivências dissidentes no ensino médio para que pudesse também contribuir com a pesquisa. Então consegui o *Instagram* de uma outra pessoa que já havia estudado na mesma escola. Mais uma vez, acesso o *Instagram* procurando o perfil que me foi repassado. Sigo, sou seguida de volta e então mando mensagem me apresentando e apresentando a minha proposta. Essa pessoa aceita a entrevista e seis dias depois acontece o nosso encontro *on-line*. Antes da entrevista eu tinha poucas informações sobre essa pessoa: apenas o *username* e a foto do perfil do *Instagram*. Durante nosso encontro, a pessoa entrevistada se identificou como não-binária.

De dezembro à março quatro estudantes foram entrevistadas/os, mas era constante a sensação de que ainda não estava suficiente. Era necessário ouvir

as narrativas de um estudante gay e uma aluna transgênero para que pudéssemos encerrar essa etapa com relatos de diferentes perspectivas. Sendo assim, recomeçamos as tentativas de contatos.

Dessa vez, me comuniquei com um amigo que fiz no último ano de PIBID. Ele era estudante do primeiro ano do ensino médio e eu bolsista do programa na escola. No contato por *WhatsApp* eu expliquei sobre a pesquisa e perguntei se ele poderia me ajudar indicando o nome de algum garoto gay que tivesse sido seu contemporâneo na escola. No mesmo dia ele me respondeu mandando um número de contato.

Mesmo já tendo o número de telefone eu preferi também seguir o possível entrevistado no *Instagram* para que a gente tivesse um primeiro contato através dessa rede social que nos proporciona saber quem são nossos/as amigos/as em comum e visualizar fotos. Após esse momento, nós falamos pelo *WhatsApp* e dois dias depois aconteceu a entrevista.

Até esse momento haviam acontecido cinco entrevistas com estudantes de três escolas diferentes. Mas essa etapa ainda não estava completa. Mais uma vez, retomei as conversas com o amigo que já havia indicado o último entrevistado. Dessa vez, perguntei se ele tinha conhecimento de alguma garota trans que pudesse ser entrevistada. Ele, como um garoto trans, me relatou sobre as dificuldades que eu poderia ter com essa busca, principalmente, nas questões relacionadas às pessoas trans terem cada vez mais seu corpo e suas experiências explorados pelo fazer acadêmico.

Dessa vez não consegui através dele, mas de amiga que também foi estudante da mesma escola. Ela me passou o *Instagram* de uma moça trans que havia estudado nessa escola. Fiz o mesmo caminho que na maioria dos outros contatos: segui no *Instagram*, fui seguida de volta, expliquei o tema pelo chat e depois do aceite a conversa seguiu para o *WhatsApp* como forma de melhor comunicação e também para enviar o *link* da chamada de vídeo. Ela me respondeu rápido, mesmo que com respostas monossilábicas. Marcamos a entrevista para dois dias depois do meu contato inicial.

Os seis encontros foram na verdade seis grandes presentes que o processo de escrita dessa dissertação me trouxe. Com todas as pessoas entrevistadas foi possível continuar os diálogos para além desse momento,

alguns/mas agradeceram por mensagem no *WhatsApp* pela oportunidade de conversar sobre suas vivências e fizeram questão de estabelecer alianças.

3.4 Desencontros

A realização das seis entrevistas só foi possível depois de caminharmos por uma estrada de desencontros e tropeços. Durante os quatro meses de entrevistas tentamos contato com mais cinco pessoas que eu conhecia ou que foram indicadas por alguém que já havia sido entrevistado/a, mas sem sucesso. Duas dessas pessoas não responderam quando eu enviei mensagem pelo *Instagram*. As outras três chegaram a marcar várias datas, mas sempre que o encontro se aproximava ele era desmarcado por diversos motivos. Esses desencontros foram sendo contornados à medida que outros/as entrevistados/as aceitavam.

Além disso, houve uma outra pedra no caminho: o uso das plataformas de chamada de vídeo. As duas primeiras entrevistas foram realizadas pela plataforma *Google Meet*, pois naquele momento era possível gravar e salvar a chamada de vídeo através de uma conta institucional que eu recebi por ser professora da rede estadual de ensino e precisar ministrar aulas remotas durante a pandemia. Entretanto, no momento em que eu estava prestes a fazer a terceira entrevista percebi que a opção de gravar já não estava mais disponível nessa conta. A partir disso, a terceira pessoa entrevistada concordou que migrássemos para outra plataforma, o *Zoom*. E assim seguimos até a última entrevista.

3.5 Método de análise de conteúdo

Para os desdobramentos referentes as interpretações das narrativas obtidas através do instrumental Entrevista Narrativa *On-line*, desenvolvido por Silva (2012), optamos pelo uso do método de análise de conteúdo estudado e aprofundado por Laurence Bardin na década de 1970. Mesmo sendo um método surgido no início do século XX, foi a autora do livro *Análise de Conteúdo* quem melhor organizou esse método para que pudesse ser empregado nos mais

variados campos da pesquisa social qualitativa. Segundo ela a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2006, p.42).

Sendo assim, existem várias maneiras que podem ser utilizadas para a aplicação da análise de conteúdo. Dentro das várias possibilidades nossa pesquisa foi desenvolvida através da análise de conteúdo na modalidade representacional. Pois entendemos ser coerente com nossos/as colaboradores/as a característica que

A análise de avaliação ou análise representacional se presta a medir as atitudes do locutor quanto a objetos de fala, levando em conta que a linguagem representa e reflete quem a utiliza. A atitude é o conceito básico, entendendo-a como predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opinião (verbal), ou de atos (comportamental) em presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos, etc (GOMES, 2009, p.86).

Tivemos algumas razões para optar por esse método. Primeiramente é importante para nossos objetivos de pesquisa a característica de ser um método voltado para a análise de comunicações. Além disso, a análise de conteúdo nos permite em suas etapas fazer inferências a partir das narrativas das/os ex estudantes em diálogo com o suporte teórico da pesquisa. Essa abertura nos possibilita chegar a dimensões da comunicação que vão além da descrição dos conteúdos explícitos nas narrativas ou seja “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2009, p.84).

Bardin (2006) esquematiza etapas que devem ser seguidas para a aplicação da análise de conteúdos: 1º) Pré-análise, 2º) Exploração do Material e 3º) Tratamento dos Resultados. No momento de Pré-análise fizemos a transcrição de cada entrevista e organizamos em pastas para cada informante. Em seguida lemos e estudamos o material produzido a partir das entrevistas. Na fase de Exploração do Material, o método de análise de conteúdo nos possibilitou a liberdade de criar nossas próprias categorias a partir do que foi visualizado nas

entrevistas. Em seguida, no Tratamento dos Resultados, depois de criadas as categorias na fase anterior cruzamos essas informações com nosso marco teórico a partir de inferências e interpretações dos conteúdos.

3.6 Ética na pesquisa

Como proponentes dessa pesquisa temos consciência dos limites éticos a que estamos submetidas. Além disso, sabemos que uma pesquisa em educação com temática versando sobre gênero e sexualidades de estudantes é bastante sensível. Concordamos com Gatti (2019, p. 35) que

Potenciais riscos emocionais, cognitivos ou riscos derivados de situações que se criam no processo de obtenção de informações, para os participantes, maiores ou menores, precisam ser considerados. Riscos de abalos pessoais podem derivar de constrangimentos, entrechoque de culturas, de linguajar, de atitudes. Respeito total à dignidade humana deve ser a preocupação básica no trabalho de pesquisadores em educação. Isso implica garantir a inviolabilidade individual e a integridade pessoal dos participantes da pesquisa, os quais devem ser protegidos contra prejuízos pessoais e excesso de tensão.

Visando a garantia desses cuidados, todas/os as/os colaboradoras/es foram convidadas/os a participar somente depois de já conhecerem o tema, a relevância e os objetivos da pesquisa. Além disso, mesmo não considerando exclusivamente as questões éticas no nosso entendimento sobre a noção de jovens, escolhemos dialogar apenas com ex estudantes maiores de 18 (dezoito) anos de idade. Todos/as os/as jovens terão acesso aos meios de contatos – número de *WhatsApp*, *e-mail* - das proponentes dessa pesquisa, assim como poderão tirar dúvidas sobre sua participação no processo de escuta por meio das Entrevistas Narrativas *On-line*. Todas/os as/os informantes estarão livres para comunicar sua desistência em qualquer momento da pesquisa a partir do contato inicial até a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que ocorreu no final da etapa de entrevistas.

Nunes (2019) explica a diferença entre uma “pesquisa *online*”¹¹ e uma pesquisa que busca investigar um fenômeno *online*. Segundo ele, a pesquisa

¹¹ Durante a elaboração desse texto, optamos pela grafia da palavra *on-line* com o hífen, porém Nunes (2019) não faz uso do hífen em seu artigo intitulado “Pesquisas *Online*”. Sendo assim,

online ocorre quando a coleta de dados é realizada em rede, já a pesquisa por um fenômeno *online* são análises de situações que ocorrem/ocorreram por meio da internet (o estudo sobre o *cyberbullying*, por exemplo). Dessa forma, uma pesquisa *online* não necessariamente investiga fenômenos que ocorrem na internet, mas a usa como instrumental metodológico.

Segundo Nunes (2019), mesmo com algumas iniciativas internacionais, no Brasil ainda não há resoluções referente à ética que consigam dar conta das particularidades das pesquisas *online* nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Mesmo considerando que as Resoluções CNS No 466/2012 e No 510/2016 não são obrigatórias para as pesquisas nas áreas de CHS, essas normas centram-se na preocupação em resguardar os participantes da pesquisa e não consideram as especificidades de pesquisas online. Independentemente da existência ou não de um sistema de regulação da ética em pesquisa para as CHS, os pesquisadores dessas áreas precisam adotar uma conduta ética, de modo a proteger a integridade dos processos e dos sujeitos das pesquisas, sejam elas em espaços físicos ou online (NUNES, 2019, p.94).

Mesmo sem pareceres oficiais sobre essa questão, estamos atentas a três preocupações alertadas por Nunes (2019) relacionadas as pesquisas *online*. A primeira é a atenção aos limites entre o público e o privado. Por vezes, mensagens divulgadas em redes sociais extrapolam esse limite e borram essas fronteiras. Sendo assim, essa é uma das razões para a nossa escolha por chamadas de vídeo autorizadas pelos/as colaboradores/as como instrumento das entrevistas. Ela permite que tenhamos, pelo menos, a sensação de uma conversa privada com as/os participantes ao contrário de *posts* no *Facebook* ou *Twitter*, por exemplo.

A segunda questão se refere ao Consentimento ou Assentimento Livre e Esclarecido para pesquisas *online*. Em pesquisas realizadas de forma presencial esse momento seria selado pela assinatura do documento pelos/as participantes. No entanto, em pesquisas *online* essa assinatura (que pode ser feita de maneira digital) tende a ser dificultada pela possível falta de habilidade das/os entrevistadas/os com recursos tecnológicos. Para lidarmos com essa questão no nosso projeto exploramos a resolução CNS Nº 510/2016 quando essa afirma que o processo de consentimento ou assentimento livre e

abrimos uma exceção e escrevemos de acordo com o autor nos trechos em que nos referimos a ética na pesquisa *online*. As duas formas de escrita da palavra são consideradas corretas.

esclarecido pode ser realizado de maneira escrita, sonora, imagética ou em outras formas que atendam às características da pesquisa e dos participantes (BRASIL, 2016). Sendo assim, os/as jovens entrevistados/as puderam utilizar recursos eletrônicos para a assinatura.

Por fim, a terceira preocupação sinalizada por Nunes (2019) refere-se ao anonimato e a confidencialidade. Segundo ele, é possível que em pesquisas *online* mesmo com o uso de nomes fictícios, trechos dos dados postos no texto sejam rastreados na rede e o nome verdadeiro do/da participante seja revelado. Não passaremos por igual situação, já que nossa pesquisa não foi realizada em um fórum ou grupo aberto na internet.

As/os informantes das Entrevistas Narrativas *On-line* tiveram seus nomes preservados com a adoção de nomes fictícios escolhidos por eles/as, caso assim desejassem. Todas/os as/ os participantes receberam, por *WhatsApp* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde constou um pequeno resumo da pesquisa e sua importância, além dos contatos das responsáveis pelo estudo. Concordamos que

Os participantes ou responsáveis pelas fontes deverão ter conhecimento sobre os movimentos/as etapas do estudo em que estão se envolvendo, tanto em tempo quanto em natureza das ações. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será o documento que salvaguardará os envolvidos, visto que consiste em um instrumento que apresenta os objetivos, as etapas de desenvolvimento da pesquisa e a anuência do participante à pesquisa. Além disso, o pesquisador deverá manter sempre o participante informado sobre as adaptações ou as mudanças nos procedimentos com antecedência, evitando, assim, desconforto ou possível desligamento dele da pesquisa (JESUS, 2019, p.82).

Com a conclusão dos procedimentos em “campo *on-line*” continuamos os contatos com a maioria das/os jovens, seja para conversas informais ou para comunicar sobre o andamento da pesquisa. O caminho esteve também inteiramente aberto para que os/as jovens pudessem solicitar o envio da sua entrevista, seja ela em vídeo ou transcrita.

Além disso, foi sempre uma preocupação nossa que esse trabalho estivesse sendo elaborado de maneira que esses/as colaboradores/as pudessem ler sem as dificuldades características de textos acadêmicos clássicos.

QUARTO CAPÍTULO:

FINALMENTE NOSSO (RE) ENCONTRO

Foram 6 entrevistas com estudantes de três escolas diferentes, localizadas em bairros periféricos da cidade do Recife. Nesse momento, convidamos essas/es jovens colaboradoras/es para livremente se apresentarem e dizer como são seus sentimentos e visões sobre a escola a partir do que viveram nesse espaço.

Vale destacar que sabemos das recomendações para que nesse tipo de pesquisa os/as colaboradores/as tenham seu nome verdadeiro preservado, no entanto, construímos as entrevistas baseadas na liberdade de escolha da/os as/os jovens entrevistados. Para esses/as estudantes, o uso do nome é um ato político. Sendo assim, por livre escolha, cinco estudantes solicitaram o uso do seu nome verdadeiro. Uma pessoa usa um nome fictício.

4.1 Luiz

Luiz foi a minha escolha para estreitar a sequência das entrevistas. Eu já a conhecia, fui sua professora em 2019 quando ela estava no terceiro ano do ensino médio. Pela admiração que desde então cultivamos uma pela outra e pelo carinho com que meu convite foi aceito, eu logo senti que tê-la como primeira entrevistada faria bem para a pesquisa. Faria bem para mim também, já que eu estava insegura para enfrentar esse novo momento do trabalho, porém sabia que com ela eu ficaria mais à vontade para ser, errar, repensar.

Luiz é uma jovem negra e periférica de 19 anos que ingressou recentemente na universidade. No momento da entrevista ela estava estudando no curso de Design com foco em moda na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. As aulas na universidade estavam ocorrendo na modalidade remota, no entanto, Luiz já organizava a sua mudança de Recife para a cidade de Caruaru, no interior do estado, onde as aulas ocorreriam presencialmente no semestre posterior. Em conversas informais ela já havia expressado seu desejo de sair da casa dos pais para assim conseguir viver melhor sua identidade e sexualidade.

Em nosso encontro Luiz fala sobre a forma que percebe seu gênero e também os seus desejos afetivos\sexuais

É, eu sou Luiz, eu tenho 19 anos, tô nesse processo de, de entendimento sobre não-binariedade e, e antes, né? Entendendo a monossexualidade, né? A coisa do um, e agora acredito que me entendo muito mais dentro de um contexto de pansexualidade. Porque entendo que, hoje em dia, não mais a masculinidade é, é uma questão atrativa assim. Eu consigo ver beleza em outras pessoas afeminadas, eu consigo ver, é, em outras pessoas não-binárias, outras, outras possibilidades de, de corporalidades, quando a gente tá falando sobre transexualidade e afins. Acho que, acho que eu tô nesse lugar (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Sobre a relação com a escola e suas questões de gênero e de sexualidade Luiz fala sobre episódios de violência que viveu, como quando foi presa dentro do banheiro por estudantes da escola. Mas ela também narra sobre a escola como espaço de vivência com pessoas diferentes. A importância da escola para Luiz se dá porque esse espaço

[...] é aonde a gente constrói essas primeiras relações, nossos primeiros vínculos afetivos, o nosso quilombo, os nossos afetos, as pessoas que a gente gosta estão lá e isso passa por um lugar de gênero e sexualidade sim, porque, muitas vezes, essas são as pessoas que vão lhe apoiar, sabe? Então por isso é importante, por isso foi importante (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Quando percorre sua trajetória escolar, ela faz uma diferenciação entre seus sentimentos no ensino fundamental e no ensino médio. No ensino fundamental ela se descreve como “a *bichinha engraadinha*” sem relatar experiências de violência. Porém isso muda e Luiz reflete que “o *ensino médio foi um lugar de materializar a opressão e também de reivindicar o que eu achava válido, acho que é isso*”.

A jovem também relata que as informações obtidas sobre gênero e sexualidade não chegaram até ela por meio das instituições educacionais por onde passou. Ela contou que se sente privilegiada por estar vivendo em um momento em que a internet proporciona o acesso a discussões sobre raça, gênero e sexualidade.

Quando relatou sobre sua relação com a direção da escola, educadores/as e funcionários/as, Luiz organizou sua fala em duas categorias com sentimentos distintos: a convivência com professoras/es e diretores/as de um lado e com funcionárias de outro.

Em relação aos/as professores/as, ela diz que eram “*pouquíssimos, que se colocavam à disposição pra nos ouvir sobre, né?*”. Mesmo citando o nome de algumas professoras que realizavam essas escutas e intervenções, Luiz afirmou que se sentiu invisibilizada. A maioria dos/as educadores/as evitavam o diálogo em sala de aula porque enxergavam os temas de gênero e sexualidade como polêmicos. Assim também acontecia com relação à direção da escola

Com a gestão era esse lugar que eu falei, né? Da, da, dessa violência assim, simbólica e higienizada de luvas brancas, porque, é, a gente notificava, eles fingiam que se importava, e isso se repetia e não dava em nada. Então acabava que não tinha como construir uma relação sólida, de confiança, de sentir que aquelas pessoas estavam ali para me proteger (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Por outro lado, é bonita a forma que Luiz fala sobre sua convivência com as funcionárias da escola. Em alguns momentos elas foram suas aliadas e em outros tornaram-se admiradoras das exposições, peças de teatro e desfiles de moda produzidas por Luiz e seu grupo de amigas/as dentro da escola

E eu posso falar sobre os funcionários. Isso é muito legal. Se eu cito que eu vivia, viviam me trancando no banheiro, eram as funcionárias da limpeza que me destrancavam. Então quando isso acontecia, já era um código, eu batia na porta e elas já vinham sabendo, tipo, “poxa, aconteceu de novo, né?”. E eu “é, aconteceu”. E também sobre o apoio delas porque quando acontecia alguma performance, assim, porque eu sempre fui aluna do, do teatro, da ludicidade, da coisa, elas sempre ficavam encantadas assim. Acredito que porque era a primeira vez que aquelas pessoas estavam acessando arte de forma tão perto, sabe? A gente sabe que as pessoas que trabalham com limpeza, elas não tiveram o histórico escolar, é, em, em escolas que ofereceram, por exemplo, teatro. E aí elas estavam vendo com a gente. Então elas se colocavam no lugar de fãs assim. Elas vinham até mim, diziam “meu Deus, que incrível! Você que construiu essa roupa? Você que fez isso?”. Então esse lugar do carinho é, é muito real, assim, com essas funcionárias em, em específico. Acho que é isso (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Em certo momento, peço que Luiz relate sobre os momentos em que esteve confortável na escola para expressar seu gênero e/ou sexualidade. Ela então, elabora sua resposta dizendo que nunca esteve inteiramente confortável

É, eu, 100% nunca. 100% nunca. Só que é, é a coisa que eu falei, né? Se eu tava nesse momento de entender que a estética era política, sabe? Eu entendia que expressar e que me, que me mostrar enquanto um corpo dissidente era importante então era

muito mais nesse lugar, no lugar do estou confortável. Era mais no lugar de “preciso criar esse atrito”. Então nos contextos de apresentação, de, de que eu vinha a público, né? De que a gente fazia alguma, alguma apresentação, uma exposição, isso sempre ficava claro, isso sempre ia ser dito, ou, ou visível, né? Ia ter marcadores no meu corpo que indicariam que sim, essa pessoa é uma pessoa LGBT, que tá falando sobre isso, tá fazendo recorte dentro dos trabalhos dela sobre isso, é, e, principalmente, nesse lugar da, da, do atrito mesmo. Por exemplo, eu lembro de mim na minha formatura indo de terno, o que a, as pessoas esperam que é o correto, e de make, que é algo que as pessoas não esperam, então era, era nesse lugar do, do “tô confortável, não 100%, mas entendo que preciso fazer”. Era isso (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Durante a entrevista Luiz se mostrou uma pessoa extremamente consciente do seu corpo, trajetória e lutas. Suas narrativas apresentavam quase sempre uma reflexão sobre o que ela estava dizendo. Essa pesquisa foi abraçada por uma jovem potente e acolhedora, que contribuiu bastante com suas experiências.

4.2 Thomas

Thomas também não era um desconhecido para mim. Ele estudou na mesma turma que Luiz, em 2019, quando eu fui professora nessa instituição de ensino médio. Pude conviver com ele nesse ano inteiro. Lembro que apesar de ser um rapaz tímido, sua presença na sala e nos eventos da escola era bem marcante. Mesmo não falando muito nos momentos de aula, Thomas estava sempre presente em desfiles e apresentações teatrais elaboradas por ele e seus/suas amigos/as, principalmente Luiz, nossa primeira entrevistada.

Thomas aceitou rapidamente o meu convite para a entrevista, esse fato colaborou bastante com o andamento dessa etapa da pesquisa. Thomas é um homem trans, negro, artista visual e periférico de 20 anos de idade, que concluiu o ensino médio em 2019. Nosso encontro foi marcado por seu sorriso fácil ao narrar suas experiências.

No começo da nossa entrevista, Thomas declara sobre sua sexualidade dizendo que *“é uma coisa confusa. É uma, uma mistura, sabe? É, não sei se eu posso dizer que eu sou hétero, mas, assim, eu tenho uma certa preferência em corporalidades femininas, né? Mas podemos dizer bissexual assim, é”*.

Ele fala de um jeito bonito e tranquilo sobre sua experiência no ensino médio. A escola que Thomas nos apresentou em suas narrativas foi uma instituição que o acolheu, que frequentemente tentou ouvi-lo. Quando relatava sobre a importância da escola para as suas questões de gênero e sexualidade o ele diz

É, na escola, na escola, a escola teve um papel importante, né? Porque foi na escola que eu me descobri, eu, eu, que eu assumi assim, né? E aí foi na época da escola que eu resolvi falar pra todo mundo, né? Que eu era um homem trans. Do final do primeiro ano pro segundo, né? E aí começou o ano, é, o segundo ano, já com aquela transformação e, e todo mundo errando, tentando e, e a galera perguntava e tal, tipo, é, mesmo que a escola não, não ensinasse sobre gênero, né? Não discutisse sobre, é, foi uma galera que me apoiou, sabe? Que, que perguntava, né? Que realmente fazia questão, né? Não simplesmente chegava, me tratava pelo nome antigo e, e, e só perguntava e só vivia, né? Assim, normalmente, como era antes. Não, eles, eles debatiam, né? Me, me colocavam lá pra perguntar e como que eu estava me sentindo e, e tudo mais, né? Eles, eles se importaram. Como, como deveriam, né? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

Quando conversamos sobre quais eram suas fontes de informações sobre as temáticas de gênero e sexualidade, Thomas conta que elas nunca vinham diretamente da escola. No entanto, o conhecimento circulava entre os/as próprios estudantes, sendo propagado principalmente por Luiz, sua amiga. Ele narra que

A escola mesmo não trazia, né? Nenhum tipo de informação em relação a isso. E aí, como a gente tava, a gente passou uns período [sic], né? Que a gente tava sofrendo lá na escola, a gente mesmo que trazia, né? A informação, né? Luiz trazia a informação pra escola, pra mim e pra todo mundo. E, e aí a gente fazia peça, estudava, é, fazia roda de diálogo, coisas do tipo, né? E aí a informação circulava pra quem, quem quisesse saber, né? Mesmo, né? Quem não quisesse, aí foi doce, né? Não tinha o que fazer, né? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

O jovem relata que sua convivência com a comunidade escolar, de forma geral era amistosa, fato que segundo ele se deve por ter sido sempre *“legal com todo mundo”* ele explica falando que *“nunca dei moral pra ninguém estar tirando onda com a minha cara lá, né? E aí, enfim, eu sempre fui muito respeitado pelas pessoas e, e pela direção e tudo mais e, e aí o terceiro ano foi mais tranquilo”*.

Sobre sua relação com a direção da escola Thomas narra um episódio importante para ele

A direção, conversavam e tudo mais e, no terceiro ano, aconteceu uma coisa muito legal, que foi diretor pegou e fez assim “cara...”, eu nem, eu nem me importava, né? Ele “cara, você tem que mudar o seu nome no SIEPE, véi”, e aí eu “realmente”. Caiu o chão assim, “realmente, tenho que mudar meu nome no SIEPE”, mas, tipo, também nem me importava, sabe? Que a galera sempre me chamou pelo meu segundo nome e, que é Laranda, né? E aí, e aí eu nunca me importei não, só que depois, né? Começavam a me chamar de Thomas, e Thomas ali, Thomas aqui e aí ele sentiu essa necessidade de, de trazer o, o Nome Social pra o, pra o SIEPE. Isso só aconteceu no terceiro ano. E foi até o ano que eu comecei a mudar meus documentos e tudo mais também. É, e aí essa gestão, a gestão, eles sempre mantinham, né? Esse contato comigo e, e sempre eram muito cuidadosos também. E sempre quando tinha alguma queixa, né? De algum professor, eles pediam, né? Pra que eu fosse falar lá pra, pra que eles ficassem mais atentos e, e conversasse, né? Com o, com o professor (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021)¹².

Sobre os demais servidores da escola, Thomas diz que nunca foi foram “*grosseiros*” com ele. Assim como Luiz, ele também reservou um momento para lembrar com carinho de algumas funcionárias da escola

Os funcionários da escola, eu lembro que tinha as merendeira [sic] e era muito, era muito engraçado, né? Que eu tinha uma, tinha uma lá que, que me chamava de filho. Aí eu “oi, mãe”, não sei o quê. E ela superlegal, sabe? Quando eu transicionei assim, ela, ela passou, né? Pelo, pelo processo também pra poder entender e aí ela perguntava “como é agora? Como é não sei o quê?”. E aí sempre tinha isso da galera perguntando, questionando e eu sempre respondendo (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

Na nossa entrevista, Thomas narrou sobre uma escola possível de respeitar um corpo trans masculino. Entre sorrisos tímidos e uma fala calma, o jovem foi mostrando como que a partir desse lugar ele construiu possibilidades de ocupar o espaço da escola.

4.3 Eduarda

¹² SIEPE é a sigla para Sistema de Informações da Educação de Pernambuco. O SIEPE é o diário de classe eletrônico usado por professores/as, estudantes e responsáveis na rede pública de ensino.

Eu conheci Eduarda quando realizei meu último estágio curricular na escola em que ela estudou durante o ensino médio, em meados de 2017. Não foram contatos longos, mas suficientes para que eu pudesse perceber seu engajamento nas atividades do núcleo de direitos humanos liderado pela professora de filosofia da escola. O desejo do convite para colaborar com essa pesquisa surgiu dessas lembranças.

Eduarda foi extremamente carinhosa ao aceitar a proposta de ser entrevistada por mim. O acolhimento se estendeu ao momento da entrevista, em que ela narrou com detalhes suas experiências. Antes de conseguirmos iniciar de fato a entrevista, passamos por problemas técnicos na plataforma de vídeo *Google Meet* anteriormente escolhida e usada nas duas primeiras entrevistas.

Naquele momento, a conta *Google Meet* que estávamos usando não permitia mais gravações das chamadas de vídeo. Em meio ao meu desconforto em lidar com essa situação, ela voluntariamente pesquisou sobre a disponibilidade desse recurso em outra plataforma e assim sugeriu que mudássemos para o *Zoom*.

Eduarda tem 22 anos, estuda Arquitetura e Urbanismo na UFPE e apresentou-se contando que só há pouco tempo conseguiu se reconhecer como uma mulher cis e lésbica.

Porque eu cresci num, com conflito do que era ser feminino, do que era ser mulher e eu comecei, eu entrei nessa vivência de, pô, ser feminino era como se fosse algo errado. Também ser muito feminino era, era errado e não ser feminina era algo que também era errado. Eu ficava naquele meiozinho. Aí eu cresci, eu vou, o pessoal dizendo “ai, não sei o quê, é sapatão”. E eu dizendo “não, não sou, é, não sou sapatão, eu só gosto de certas coisas, eu só gosto do meu cabelo assim” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Eduarda reflete que esses conflitos internos sobre sua identidade e desejos podem ser consequência da infância vivida dentro de uma família com práticas frequentes de um “*preconceitozinho difícil*” por não aparentar ser tão grave, mas que a angustiava com dúvidas.

No entanto, quando a jovem começa a falar sobre a escola é perceptível que esse cenário nebuloso é atravessado por luz e cores. Ela narra que chegou na escola

[...] com muito medo, aquele bichinho do mato assim, “não, não gosto dessas pessoas, achei essas pessoas diferentes”, e lá eu

comecei abrir, a conhecer pessoas, a conhecer pessoas totalmente diferentes de mim e comecei a me abrir, a, tipo, aceitar o novo. Até que, no primeiro ano, eu me entendi como mulher lésbica (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Para Eduarda a escola teve papel fundamental na construção da sua identidade e ocupar aquele espaço durante o ensino médio a fez pensar diferente sobre as questões que durante a infância a perturbavam

É, as minhas questões eram mais internas mesmo, próprias de não me aceitar, de ter medo do mundo, mas a escola me fez acreditar que o mundo, é, o mundo é nosso também. Eu não precisava afirmar ou reafirmar nada pra ninguém porque eu era eu. Eu era lésbica, tipo, eu namorava, namorava com uma pessoa da escola e nunca tive problema, tipo, nunca não, sempre, teve algumas, algumas coisinhas, mas nada gritante. Nunca me senti não pertencente daquele lugar (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

A estudante conta que a maioria das informações sobre gênero e sexualidade ela obtinha dentro da própria escola. Seja nas aulas de artes com debates temáticos usando filmes como recurso didático ou nas aulas de matemática. Porém o projeto de Direitos Humanos elaborado por uma professora da escola foi a fonte mais abundante desse conhecimento. Sobre o projeto, Eduarda conta que

A gente se aprofundou muito mais quando a gente conseguiu entrar, quando a gente entrou nesse projeto, porque a gente via, é, rede social, tinha outros, outros meios, mas não eram tão didáticos, não eram tão informativos como era o, o projeto. A gente realmente começou a discutir de forma teórica o que, o que a nossa sociedade e o que o nosso pessoal tava passando ali, o que, o que as pessoas tavam discutindo, então foi a primeira vez que eu ouvi falar de Hannah Arendt, é, que dentro de uma discussão, de uma sala de aula de Ensino Médio falando sobre gênero, falando sobre várias outras coisas, Simone de Beauvoir e, e isso meio que explodiu a nossa mente, assim, “pô, essas mulheres incríveis” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Nos momentos em que falou sobre sua relação com professoras/e, direção e funcionário/as da escola em que estudou no ensino médio Eduarda seguiu tecendo elogios. Através das suas narrativas percebemos uma escola integrada e disposta a trabalhar por meio das diferenças

Então todos abriram, deram muita voz pra gente. E o pessoal, os outros funcionários além dos professores, também era, era uma equipe massa, sempre foi uma equipe muito acolhedora, sempre foram bem falantes, que a gente tinha merendeira, tinha

a coordenação também. Então sempre foi muito, sempre eles participaram muito da, da escola. Tipo, não era aquela coisa, “ah, a coordenação é isso aqui”. Era todo mundo dentro da escola, na vivência da escola, então todo mundo se conhecia. A gente falava com todo mundo de todas as áreas da escola. E a convivência era, era fantástica, tinha, é, as rodas de conversa, tinha os momentos sozinho com os professores, eles sempre chamavam alguém “ó, vamos conversar isso aqui” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Eduarda foi muito comprometida nas suas contribuições para essa pesquisa. O que nos possibilitou, a partir das suas narrativas imaginar uma escola de ensino médio em que a comunidade está em constante diálogo.

4.4 Vinícius

Meu contato com Vinícius veio através da indicação de Eduarda em conversas informais após a gravação da sua entrevista. Eu havia comunicado que precisava entrevistar mais algumas pessoas e ela me passou o perfil dele no *Instagram*. Eles estudaram na mesma escola pública estadual localizada na zona norte do Recife. Assim, eu fiz o contato por essa rede social e ele foi bastante solícito ao aceitar o convite.

Vinícius é um jovem branco, bombeiro civil, professor de Taekwondo e cursa enfermagem. Ele tem 23 anos, concluiu o ensino médio em 2018 e se apresenta como

[...] uma pessoa trans não-binária. Então... É mais gênero fluido, na verdade, porque eu me sinto ela e ele, e às vezes não me sinto nenhum dos dois, mas eu prefiro o Vinícius Paz, que é meu gênero masculino. Eu gosto dele em si, no total eu não gosto da minha versão feminina (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE VINÍCIUS, MARÇO DE 2022).

Nesse momento, ele também declarou que prefere se relacionar afetivo e sexualmente com mulheres, apesar de ter tido experiências com homens cis, numa forma, segundo ele, de seguir outras pessoas LGBT que fazem o movimento de “*tentar enfiar o gênero masculino cis, a todo custo, de goela abaixo pra poder se aceitar e a família aceitar*”.

É também interessante os momentos em que Vinícius fala sobre seus tráfegos de gênero e sexualidade tendo a escola como palco. Um exemplo é quando ele relata que

[...] achava que eu era lésbica, aí no primeiro, segundo e terceiro ano, eu já não era lésbica, eu já era ele, aí eu já não era mais ele depois disso, eu era os dois. Eu fiquei, tipo, 'que que tá acontecendo comigo, meu Deus? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE VINÍCIUS, MARÇO DE 2022).

Sobre sua trajetória nos últimos anos do ensino básico, Vinícius, assim como Eduarda já havia feito, narra a escola de maneira bonita. Em geral, quando falou sobre a instituição que estudou desde o fundamental até o ensino médio, ele usou palavras como “*sorte*”, “*extraordinária*”, “*acolhido*”, “*gratificante*”.

Vinícius conta que percebeu um movimento de todas as pessoas da comunidade escolar acompanhando sua “*evolução*” e tentando compreendê-lo, até mesmo os/as professores/as que não tinham tanta informação sobre essas questões. Pela forma que experienciou esses momentos, por conta das situações que viu acontecer a partir da sua transgeneridade Vinícius supõe que tenha sido o primeiro garoto a transicionar nessa instituição

[...] tanto que foi uma mudança drástica que fizeram lá, botaram meu nome na chamada diferente, conseguiram trocar toda caderneta e tudo mais, os professores se empenhavam todos os dias em, a me chamar como Vinícius. E isso foi extremamente acolhedor. No terceiro ano foi a, a, uma das melhores partes, na verdade, foi primeiro, foi segundo e terceiro ano, foi quando as meninas da minha sala falavam com a professora que errava meu nome e tal, elas falavam “é Vinícius, professora”, “é Vinícius”, “é Vinicius” e ela... Tá ligado? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE VINÍCIUS, MARÇO DE 2022).

Nos momentos em que dialogamos sobre informações relacionadas às questões de gênero e sexualidade, Vinícius conta que procurava conhecimento sozinho através das redes sociais. Sobre transgeneridade ele diz que conversava com amigos de fora da escola e depois levava o tema para dentro da instituição. Ele lembra que com o passar do tempo uma professora começou a debater e explicar melhor sobre esses conteúdos. A convivência com amigos gays e com a sua namorada também ajudaram nesse processo.

Sobre sua convivência com os/as professores/as, o estudante relata que alguns/mas insistiam em chamá-lo pelo nome feminino, no entanto, outros

buscavam entender. Já quando fala sobre outros/as funcionários/as Vinícius fala que

isso foi muito bom. Com, ó, com as tias da merenda, era totalmente de boa, que me tratavam como Vinícius e era tudo certo. Com a direção também, tipo, eu tive alguns conflitos com uma diretora anterior, mas não era conflito diretamente à minha sexualidade, mas sim com a pessoa que eu era, entendesse? Eu sempre fui brigão e tudo mais, esses negócios. (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE VINÍCIUS, MARÇO DE 2022).

Vinícius fala com orgulho sobre a escola em que estudou no ensino médio. Ele colaborou bastante com as suas narrativas detalhadas e reflexões sobre elas. É interessante ver um jovem estudante dissidente do sexo gênero normativo falar com tanto carinho sobre a escola.

4.5 Ryan

Meu contato com Ryan aconteceu graças a um amigo que havia estudado durante o ensino médio na mesma escola que ele. Ryan concluiu o ensino básico na escola em que eu fui bolsista do PIBID-História. Nos vimos poucas vezes, já que eu encerrei a minha participação nesse programa no mês de março de 2017, quando ele estava ingressando na instituição. Para a entrevista, meu contato inicial aconteceu pelo *Instagram* e o jovem não hesitou em contribuir com esse trabalho.

Ryan é um homem cis, de 19 anos, negro e “*assumidamente*” gay. Ele concluiu o ensino médio em 2019 e no momento da entrevista cursava Zootecnia pela UFRPE. Foi um encontro leve e divertido em que ele trouxe narrativas precisas sobre como se sentiu na escola durante o ensino médio. Ryan diz que “*em relação à escola, a escola que eu estudei, podendo assim dizer, foi icônica, assim, pra mim, foi de grande, imenso apoio*”.

O jovem segue relatando sobre o quanto sua escola esteve aberta para ouvir as demandas dos/as estudantes e não tolerava desrespeito dentro desse espaço. Para ele, a escola no ensino médio foi de “*grande apoio*” para suas expressões de gênero e sexualidade.

Ryan narra sobre esses anos no ensino médio enquanto também analisa suas lembranças

Eu sei, eu sei que, é, tipo, eu fui muito privilegiado. Posso dizer assim ou, então, tive o mínimo, né? Que é o respeito. Mas eu sei que essa não é uma vivência de muitos adolescentes LGBTQIA+ por aí. Mas, na minha escola, a, o meu ensino médio foi icônico. É, eu tinha muita liberdade de ser quem eu era, de fazer as coisas que eu queria, de me divertir do jeito que eu achava melhor. Dentro das normas da escola, das normas da escola, claro. Me maquiava muito com meu amigo, a gente andava pela escola, tinha muito, muitos, como pode ser dizer? Muitas comemorações na escola, tipo, Consciência Negra, São João, a gente usava saia e a gente tinha total liberdade pra isso. Claro que existe, né, pessoas e tal que vem com os pensamentos estranhos e, querendo ou não, afeta a gente, mas, tipo, essa é, com certeza, uma minoria na minha vivência no ensino médio. E eu tive pouquíssimas, pouquíssimas lembranças negativas do meu ensino médio, tive, sou muito privilegiado por isso por ter respeito e tal, mas isso é o mínimo, né, que todos nós merecemos. Mas é isso, o meu ensino médio, ele foi ótimo (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE RYAN, MARÇO DE 2022).

Sobre sua convivência com a comunidade escolar, Ryan afirma ter sido, no geral, muito boa. Por parte das/os professoras/os ele nunca percebeu tratamento desrespeitoso, mesmo se definindo como um aluno “*virado*”. Nos momentos em que dialogamos sobre expressar seu gênero e sexualidade na escola, Ryan relata que ficava confortável sempre que

[...] entrava na escola. Quando eu botava o pé na escola era como se eu tivesse no meu território, com as minhas meninas, uma específica, que era, a gente combinava demais e... Eu sinto total liberdade de ir aos banheiros, de lanchar fora da escola, de andar por aí do jeito que eu quisesse, dentro de sala de aula, Coordenação, eu tinha total liberdade, todos tinham, na verdade, né? Total liberdade de ser quem era (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE RYAN, MARÇO DE 2022).

O jovem relata que, nessa época, recebeu as maiores informações sobre gênero e sexualidade na própria instituição. É intensa na fala dele a importância da presença do núcleo de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher na escola onde estudou. Sobre esses diálogos ele diz que veio

Justamente da escola, do núcleo de gênero. Porque o meu grupo de amigos eram do núcleo de gênero. As pessoas que eu andava eram do núcleo de gênero, aí elas me convidaram a ir ao núcleo de gênero. Foi onde eu tive o primeiro contato, as primeiras informações e, daí em diante, foi no geral porque eu não pesquisava muito sobre isso, eu não tinha entendimento, eu

não sabia o que era a diferença de gênero, a diferença entre sexualidade. Foi através do núcleo que eu, que eu comecei a saber as diferenças e as principais definições, a partir daí eu, eu comecei, por mim mesmo também, a pesquisar, mas a principal, o núcleo de tudo era dentro da escola. Dentro da escola, as discussões, as pautas, os debates, é, tinha, tinha, os professores também, principalmente, a professora de história que era professora orientadora lá do núcleo, ela trazia muito essas pautas pra vivência da sala de aula dela (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE RYAN, MARÇO DE 2022).

Entrevistar Ryan foi uma experiência de muito aprendizado, principalmente pela forma com que ele narrou suas experiências. Ryan estava confortável em relatar sobre o que viveu na escola durante o ensino médio. No nosso encontro foi possível conhecer a possibilidade de um estudante negro e gay ser feliz na escola. Ryan escolheu não usar um nome fictício quando citado nesse texto.

4.6 Isabel

Isabel estudou na mesma escola que Ryan. O contato com ela veio através de uma ex estudante da mesma instituição que é minha amiga. Em conversas informais pelo *WhatsApp* falei sobre a minha pesquisa e perguntei se ela conhecia alguma mulher trans que tivesse concluído todo o ensino médio nessa escola pública. Assim, recebi o perfil do *Instagram* de Isabel.

A jovem tem 19 anos e no momento da entrevista estava cursando o terceiro período de Letras na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Ela concluiu o ensino médio em quatro anos, pois teve reprovação no primeiro ano, em 2017, sendo assim a única estudante entrevistada que estava matriculada na escola durante o primeiro ano de pandemia da COVID-19 no Brasil, em 2020.

No começo da entrevista, quando solicitei que ela falasse sobre seu gênero e sexualidade, Isabel falou apenas sobre sua identidade “*me identifico como mulher mesmo, né? Trans, mas, é, o termo travesti também, é, serve pra mim, tudo bem. E acho que é isso*”. Em seguida ela diz que está iniciando sua carreira como professora e por isso se vê como tendo “*uma dupla experiência dentro da escola, como aluna, mas também em sala de aula enquanto professora, né?*”.

Sobre o papel da escola em suas questões de gênero e sexualidade, Isabel fala que sempre foi

[...] o de reforçar mesmo a violência, a vida toda, e no ensino médio foi que essa chave virou, né? Porque foi quando eu cheguei no ensino médio que chegou também as políticas de nome social e que o movimento estudantil tava muito em alta, né? Que foi naquela, naquela época de 2016, 2015. Como eu entrei em 2017, então, é, esse tipo de coisa tava sendo discutida, os núcleos de estudo de gênero nas escolas tavam acontecendo, então, é, no Ensino Médio foi quando deu uma guinada, né? Tudo, tudo se transformou, na verdade, então, assim, eu não tenho do que reclamar nesse sentido, eu acho que eu tive sim uma boa vivência enquanto trans, assim, no ensino médio porque não me lembro de nada de ruim ter me acontecido (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ISABEL, ABRIL DE 2022).

A jovem também narra um dos seus momentos de protagonismo na escola. Isabel por vontade própria escreveu uma carta para a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Sobre essa situação, ela explica dizendo que *“consegui um contato, na verdade, de uma, da Diretora do Núcleo de Diversidade e Direitos Humanos da Secretaria e enviei pra ela, que ela é trans, inclusive. E depois a gente ficou até amiga”*.

No texto elaborado por ela foram apresentados dados da violência contra estudantes travestis, transexuais e transgêneros. Além da exposição de algumas reivindicações, como por exemplo, que fosse garantido o direito ao uso do banheiro correspondente a identidade de gênero da/o estudante e que as informações sobre direitos já adquiridos fossem amplamente divulgadas.

Por fim, na carta, a estudante pediu que a escola onde ela estudava recebesse a visita da secretaria de educação para que assim pudesse servir de exemplo para outras. No texto, Isabel relata que na escola ela vivia plenamente seu gênero e que o respeito era incentivado por todas as pessoas, evitando assim casos frequentes de violência. A carta foi recebida e Isabel narra com orgulho os frutos da sua ação

Eu escrevi pra Secretaria de Educação uma carta e eles me convidaram a participar na Semana da Mulher de 2020 lá e eu, é, participei como palestrante em uma Formação de Professores, com professores do Agreste, e depois teve uma outra Formação, mas com professores de outro estado, de, de vários estados, né? Que se inscreveram pra participar. E aí, é, ficou acordado, inclusive, nessa, nessa formação que eu sugeri, né, foi uma sugestão minha, que se criasse o, se criasse, assim, uma divulgação do, dos direitos assim, porque muitas, muita

gente vinha atrás de mim, me perguntando sobre a questão do nome social, como fazia pra usar no colégio. Tipo, porque muita gente não sabia que, que era possível, que existia uma lei. Então, assim, muita gente começou a vir atrás de mim e foi isso. Então eu, eu acho, assim, que eu notei que existia uma falta de divulgação e aí hoje, é, não sei se tu já viu, mas depois eu posso até mandar pra tu uma foto, mas quando eu ando em ônibus, eu vejo, assim, um cartaz azul que tem escrito “Respeito tem nome”. É devido a essa formação que aconteceu em 2020, foi uma sugestão minha e aí é isso assim (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ISABEL, ABRIL DE 2022).

Isabel conta que as maiores informações sobre gênero e sexualidade ela recebeu a partir da leitura de textos acadêmicos, influenciada por amigas que já estavam na universidade. Ela segue analisando e diz que

é por isso que eu escrevia também. E a querer estar nesse lugar de, de uma estudante acadêmica um dia, se bem... Eu, atualmente, né? Hoje em dia, não me interesso por estudos de gênero, mas, assim, adquiri um certo conhecimento nesse tempo (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ISABEL, ABRIL DE 2022).

Sobre sua relação com funcionárias/os, direção e professores/as, Isabel é sucinta ao falar que nunca teve problemas, ela acredita que esse fato se deu porque o tema era bastante trabalhado na escola e diante disso reflete que *“não é que o preconceito não existisse, mas que as pessoas se sentiam intimidadas a não expor”*.

Conhecer Isabel foi um momento de encantamento e de fôlego renovado para essa pesquisa. Ela é uma mulher inteligente e de narrativas precisas. Foi emocionante ouvir uma jovem travesti falar com orgulho sobre as suas elaborações e criação de espaços de visibilidade para suas pautas relacionadas à educação.

QUINTO CAPÍTULO:

**(RE)EXISTIR É UM ATO DE CORAGEM! MEU AMOR É
REVOLUCIONÁRIO! NÓS ESTAMOS AQUI!**

Figura 7: Mural "Vale LGBT"



Fonte: Cartaz fixado na entrada da escola. Registro fotográfico por Eduarda, 2017.

Aqui olharemos mais atentamente para as maneiras pelas quais as/os jovens entrevistados nessa pesquisa produziram práticas de resistência nas redes de poder em que estavam inseridos. Entendendo também que a resistência é uma expressão do poder. Sendo assim, não vemos o poder como vilão, mas como a capacidade de produzir, como fizeram esses/as estudantes na escola. Michel Foucault em *Vigiar e Punir* fala sobre esse aspecto do poder e segundo ele

[...] temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção (FOUCAULT, 2013, p.185).

Foi uma agradável surpresa o fato de que durante as entrevistas narrativas *on-line* frequentemente as/os estudantes relataram sobre seu prazer em conviver na escola durante o ensino médio. Para a maioria dos/as jovens entrevistados a escola foi espaço de boas lembranças. No entanto, a construção desse ambiente não foi entregue para essas/es sem um processo contínuo de resistência.

Em cada encontro remoto com os/as estudantes ficava nítido que não era a intenção deles/as travar batalhas contra diretores/as, professoras/es e funcionários/as tendo a escola como palco. Apesar da violência, elas/es estavam vivendo, enquanto produziam resistência, mas também saberes, afetos, alianças.

Esses/as jovens produziram em seu tempo estratégias para construir escolas possíveis para seus corpos transitarem. Percebemos algumas dessas estratégias nas narrativas de Luiz, Thomas, Eduarda, Vinícius, Ryan e Isabel. A partir daqui esses/as 6 jovens vão se encontrar pela primeira vez nessa pesquisa por meio de categorias em comum encontradas em seus relatos.

Os/as estudantes exerceram seu poder de construção, de negociação e de resistência de várias maneiras e partindo de vários pontos diferentes. Muitas delas foram individuais, algumas delas foram clandestinas e outras compartilhadas por todas/os. Sendo assim, a nossa prioridade nesse capítulo será de mostrar as narrativas desses/as jovens *queer*, de maneira que suas formas de atuação sejam as protagonistas dessa escrita. Organizamos a análise dos dados em três categorias de práticas de resistência, são elas: 1) “ignorar um

é fácil, mas ignorar dez é babado”: a produção de resistência através da amizade; 2) “Jesus travesti, isso é pecado! Como é que a escola permite uma coisa dessa?”: caminhos de resistência no currículo; 3) “A gente discutiu com ela na hora, mas depois a gente sempre recorria à coordenação”: exigir respeito é ato de resistência

É importante notificar, que para a escrita da análise dos dados obtidos através das entrevistas precisamos estabelecer nomes fictícios para as pessoas que foram citadas pelos/as jovens colaboradores/as. Então, todos os nomes de amigos/as, professores/as, diretores/as e demais funcionários/as da escola que aparecem nas narrativas não são os nomes reais das pessoas citadas.

Alguns/mas das/os jovens estudantes *queer* durante a entrevista repetiam bastante o nome da escola em que estudaram no ensino médio. Por esse motivo, escolhemos também nomes fictícios para representar as três instituições citadas pelos/as seis estudantes. A escola que Thomas e Luiz estudaram receberá o nome de **Escola Unicórnios Coloridos**, já a escola que Eduarda e Vinícius viveram o ensino médio será chamada de **Escola Vale Encantado**, por fim, a instituição que Ryan e Isabel estudaram será citada como **Escola Arco-íris Radiante**.

5.1 “Ignorar um é fácil, mas ignorar dez é babado”: a produção de resistência através da amizade

Algumas narrativas, principalmente compartilhadas pelos estudantes Thomas e Luiz na Escola Unicórnios Coloridos me fizeram lembrar de um ensaio/narrativa elaborado por Giancarlo Cornejo cujo título é *Por uma pedagogia queer da amizade*. Cornejo (2015) escreve sobre Italo, que

[...] descreve a si mesma como um gay “andrógino” ou como uma trans “intermediária”. Ela diz que não é trans o bastante, pois não usa maquiagem ou vestido “como uma mulher”, e também não é suficientemente gay porque tem cabelo longo e generosos seios. Ela afirma ser como uma salamandra, que pode se camuflar e se habituar a qualquer contexto (CORNEJO, 2015, p. 130).

Italo viveu sua infância em um bairro operário do Peru, entre os anos de 1950 e 1960 com seus pais e irmãos. No entanto, por apresentar desde criança

desejos de habitar as fronteiras erguidas pela cisheteronormatividade ela precisou conviver com agressões verbais e físicas. Uma dessas violências foi um estupro coletivo praticado por homens mais velhos, que a encontraram na rua acompanhada de um amigo e a arrastaram para um quarto escuro, a esfaquearam e seguidamente a estupram. Sobre isso autor reflete que

Fronteiras, especialmente se forem sexuais ou de gênero, sempre são precárias. E talvez por serem precárias, essas demandas por identidades puras e bem definidas geralmente terminam em violentos – paranoicos, homo-transfóbicos e heteronormativos – rompantes (CORNEJO, 2015, p.135).

Segundo relatou para Cornejo (2015) em entrevistas, Italo não conseguiu contar para os pais o que havia ocorrido. No entanto, o autor reflete que sua reação em conseguir chegar em casa, tirar suas roupas sujas de sangue e jogá-las no lixo foi sua maneira de resistir.

Em meio a esse sofrimento algumas situações mudam na vida de Italo, quando ela conhece um grupo de crianças e adolescentes. Cornejo conta que

[...] embora Italo odiasse viver naquele bairro operário, mudou de ideia quando conheceu na rua um colorido grupo de crianças e adolescentes queer e trans. A maioria delas tinha entre dez e treze anos de idade. Elas chamavam a si mesmas de “Las trece conchitas”, que literalmente é traduzido por “As treze conchinhas”. “Concha” também se refere ao que é comumente entendido como genitália feminina. As conchitas utilizavam esse nome independente do fato de serem mais de treze. Italo lembra que costumavam ser perseguidas por homens em seus carros. Alguns dos homens provavelmente foram motivados por homo-transfobia, enquanto outros pela luxúria. E, em muitos casos, las conchitas também compartilhavam dessa luxúria. O que Italo mais gostava de sua amizade com las conchitas era a partilha diária de histórias e experiências. Essas amizades abriram possibilidades sociais, afetivas e sexuais anteriormente inacessíveis a ela. Las conchitas lhe deram o dom de suportar o inferno que sua vida havia se tornado após o estupro. Essas amizades queer eram a diferença entre morrer e se agarrar à vida (CORNEJO, 2015, p.137).

Sendo agora uma de *Las trece conchitas* Italo não foi polpada da violência, mas aprendeu a revidar, aprendeu a criar novas possibilidades para viver sua sexualidade para além das memórias do estupro. Assim como também ensinou e acolheu as demais conchinhas.

A amizade, assim, no coletivo foi também fonte de resistência das/os jovens *queer* entrevistadas/os por mim. Luiz em sua entrevista citou bastante o seu grupo de amigas/os. Por isso, em alguns momentos extrapolo meu roteiro

de entrevista narrativa *on-line* e peço para que ela explique melhor sobre esse grupo do qual fala com tanto sentimento. Segundo Luiz, seu grupo

É, é a parte melhor, assim, do ensino médio. Porque esse lugar que eu, que eu cito, né? Da, da opressão, ele, ele segrega, né? Ele separa. As pessoas que valem, das que não valem. E esse processo de segregação, essa peneira assim, faz com que sobre, né? Algumas coisas. E, e essas pessoas que sobraram são o meu grupo, sabe? São pessoas que, que passavam pelo mesmo processo assim, que identificavam essas opressões, né? E, e compartilhavam assim. Então era uma questão muito mais de acolher. Se começou comigo isso, é, a gente viu uma pessoa que tava vulnerável, assim, minimamente vulnerável, que, sei lá, passava por um, por alguma questão de, de violência ou de, até mesmo em casa, assim, a gente acolhia e, e a professora Joana Conceição tem papel fundamental nisso, fundamental. Porque ela, como professora, ela conhecia todas as turmas e, conhecendo todas as turmas, ela sabia quem eram essas pessoas e, e era batata assim: a gente via uma pessoa meio reclusa, meio excluída e essa pessoa, no futuro, ela estaria com a gente. E, assim, foi que se formou o meu grupo assim. A gente se uniu pela dor. É triste, mas, mas foi muito importante. Acho que é isso (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Percebi que o grupo se colocava como frente de resistência em vários pontos. Um deles era a importância de evitar a evasão escolar desses/as estudantes *queer*. A estudante Luiz narra momentos em que os/as integrantes do seu grupo se mobilizavam para ir até a casa das/os amigas/os quando por algum motivo esse/a estudante faltava as aulas. A intenção era de entender os motivos pelos quais houveram as faltas e fazer o/a integrante voltar para a escola.

Outra frente de resistência dessa amizade acontecia dentro da própria escola, quando precisavam circular pelos espaços dessa instituição e empiricamente notavam os possíveis focos de agressão.

Então era muito visível porque era em todo momento. Depois que eu entendi que essa, essa coisa do banheiro, né? Depois que eu entendi que isso ia acontecer sempre, eu dizia então “eu vou levar fulano, Antônia pode ir comigo no banheiro, porque isso não vai acontecer, eles não vão fazer na frente de Antônia”. Entendeu? Então evitava, então quando eu entendi que era com esse grupo que ia me proteger, que era o escudo, que era o lugar que a gente ia voltar pra se curar, é, foi, foi aí que eu entendi que a gente precisava mais ainda reivindicar esse lugar do, do grupo, assim, do, do quilombo de afeto, de, de mostrar que a gente tá junto e que se acontecer com um, o outro vai cobrar. Acho que era isso (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Luiz também fala sobre as reivindicações que surgiam a partir do seu grupo, como aquelas relacionadas ao desejo de que os/as professores/as não evitassem de falar sobre gênero e sexualidade nas aulas. Ela conta como o grupo se organizava para forçar a discussão dessas temáticas

Eu sinto que esse meu grupinho, que era bem atuante, apontava também e aí a gente entendia, tipo, “ah, fulano, quer falar disso então eu vou também”. E aí a coisa da união, né? O efeito cardume. Se um vai, todos vão. Porque fica mais forte, fica mais potente e, tipo, ignorar um é fácil, mas ignorar dez é babado. Então era mais nesse lugar, assim, da resistência mesmo, de bater nessa, nesse, nessa ponta dessa faca até dar algum resultado. E dava. E dava. E deu. Porque acho que só o incômodo de ter tido uma geração que falou tanto disso reverberou nas outras. Sabe? Acho que foi isso (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Thomas também reforça a importância de viver entre amigos/as no ensino médio. *“Eu, eu tive uma rede de apoio de amigos assim, a gente era muito unido e todo mundo se apoiava, sabe?”* Os/as amigos/as se fortaleciam através do compartilhamento dos sofrimentos, mas também dos momentos de felicidade *“Pra comemorar aniversário também, enfim, era uma coisa muito de boa e aí minha motivação pra estar lá era isso, sabe? Era, era os meus amigos, era querer terminar, né? O Ensino Médio”*.

Thomas transicionou enquanto estava no ensino médio, então carrega com ele experiências de um corpo trans masculino. Diante disso, seu grupo de amizade *queer* também viveu com ele momentos em que precisou intervir e dialogar com o poder normalizador na figura de professoras/es errando o seu nome social. Ele lembra que *“quando o professor errava o nome aí ou os meus amigos corrigiam eles, né? Pra eu não ter que ficar gastando a minha saliva tendo que falar o tempo todo. E aí, ou, então, eles mesmos se corrigiam, né?”*.

Vinícius também relata sobre essa intervenção por parte das suas amigas de sala quando algum/a educador/a não o chamava pelo nome que ele de fato se identificava. O jovem fala sobre a importância de compartilhar informações com suas/seus amigas/as, para que, segundo ele, não reproduzisse o machismo *“Comecei a ter mais amigos gays na Escola Vale Encantado e isso melhorou bastante, porque o diálogo era sempre frequente e a gente conseguia fazer uma troca muito boa. Entende? Aí foi esclarecendo toda a minha mente e tal”*.

Por meio dessa troca de saberes na escola através de sua rede de amizade, Vinícius teve a possibilidade de conquistar o direito ao nome social no SIEPE e no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM já que essas informações foram repassadas por uma estudante.

A amizade como perspectiva de resistência conecta as falas de Eduarda e Ryan, mesmo que eles não se conheçam. Ambos obtiveram através da amizade dentro da escola caminhos para se autoconhecer e fortalecer sua identidade. Ryan diz que *“as pessoas com quem eu andava no meu Ensino Médio tiveram um papel importantíssimo pra isso, pra minha aceitação, pra minha identidade de gênero”*.

Eduarda narra o episódio em que sua turma produziu um cartaz com a temática LGBT.

A gente até colocou um cartaz na entrada da escola enorme: “Vale LGBT”, que foi produzido por uma turma inteira, que só tinha eu, é, lésbica e o meu amigo gay. Toda turma produziu aquilo ali, então a gente não era invisível na escola e isso, a gente já tinha mais essa consciência de ter vindo, é, estar há mais tempo na escola e as pessoas mais novas iam chegando, iam vendo aquilo ali, eles ficavam admirados (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Sobre suas/seus amigas/os, a estudante relata que conseguiu entender melhor sua identidade lésbica a partir do acolhimento delas/es

E isso me fazia muito, isso me fazia muito bem, que era, tipo, eu tava na escola, era o meu ambiente confortável, que a gente passava o dia todo no ensino médio, estar ali era bom demais, era acolhedor, era chegar lá e falar sobre questões, questões da minha vida sexual e, tipo, com qualquer pessoa que estava ali no grupo, não tinha “ah, eu não posso falar tal coisa com essa pessoa porque ela não gosta ou porque ela vai achar ruim ou vai me censurar”. Era tudo muito aberto, era tudo muito leve. Isso me ajudou a começar a ficar mais leve, porque eu, na questão, eu era a pesada assim, eu que não me aceitava, eu que não queria estar falando aquilo ali, estar passando por tais coisas e eles chegavam e diziam “não, ó, é normal, tá tudo bem, a gente tá aqui” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Quando questionada sobre suas motivações para concluir o ensino básico, Eduarda, se emociona ao falar do seu melhor amigo. A jovem confessa que sem ele não conseguiria finalizar esse ciclo da sua vida

Ele é muito forte, ele é muito forte. E ele sempre foi um homem gay, um menino gay, todo cheio de pinta. Aí todo mundo sabia

que ele era gay, mas ele nunca abriu a boca pra dizer “ó, eu sou gay”. E ele era a minha maior inspiração. Que ele, tipo, eu não preciso, ele falava “amiga, eu não preciso dizer que eu sou gay, tá na minha cara, eu sou gay, então quem, quem quer me questionar isso, tipo, é, a gente sabe que tem algo a mais porque ninguém vai chegar pra mim e perguntar ‘tu é gay, ou não é?’, tem, vai ter sempre algo a mais”. E a gente buscava que não tivesse esse algo a mais (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Essas/es jovens *queer* viveram a escola de um modo que nenhum/a outro/a estudante viveu. Suas narrativas carregam tanto sentimento e desejo de transformar a escola a partir dos seus corpos que conseguiram elaborar novas maneiras, questionamentos e rupturas nesse espaço. Um novo jeito de estar nesse lugar precisou ser inventado.

Michel Foucault não chegou a fazer uma arqueologia da amizade, mas em suas últimas aulas e entrevistas deu indicação dos seus estudos em relação ao tema. Em entrevista a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, em 1981, o autor fala da amizade enquanto modo de vida. Mesmo pensando sobre a amizade entre homens homossexuais nos anos de 1980, ele não esgotou outras possibilidades de aplicação dos modos de vida.

Esta noção de modo de vida me parece importante. Não seria preciso introduzir uma diversificação outra que não aquela devida às classes sociais, às diferenças de profissão, de níveis culturais, uma diversificação que seria também uma forma de relação e que seria o “modo de vida”? Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética. Acredito que ser gay não seja se identificar aos traços psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual, mas buscar definir e desenvolver um modo de vida (FOUCAULT, 1981, p.3).

Nesse momento, Michel Foucault (1981) buscava imaginar a homossexualidade masculina construindo maneiras de viver através da relação com o outro, que poderia apresentar elementos eróticos ou não. A intenção era romper com relações institucionalizadas e nesse vazio elaborar jeitos de ser e estar no mundo. A amizade assim se coloca enquanto resistência ao poder. Para Francisco Ortega:

O poder é um jogo estratégico. A nova ética da amizade procura jogar dentro das relações de poder com um mínimo de dominação e criar um tipo de relacionamento intenso e móvel,

que não permita que as relações de poder se transformem em estado de dominação. Precisamente este jogo com o poder (entendido como possibilidade de dirigir e mudar o comportamento do outro) torna a amizade algo fascinante. Uma concepção de amizade como a foucaultiana contradiz a ideia comum na sociologia e na filosofia social de que a amizade representa uma relação voluntária baseada na transparência da comunicação e verdade da informação. Desigualdade, hierarquias e rupturas são componentes importantes da amizade (ORTEGA, 1999, p.168).

Para as/os estudantes entrevistadas/os, viver a escola como uma instituição possível de ser e estar só aconteceu dentro do amaranhado de afetos, saberes, sentimentos, desejos e amor produzidos pela amizade. De acordo com Ortega (1999, p. 171) “esses novos tipos de relacionamento e de sociedade multiformes, compreendidos sob a noção de amizade, opõem-se às formas de relações prescritas e normalizadas”.

Qual força que se colocou frente a norma e não deixou Eduarda desistir do ensino médio? Qual a energia capaz de conduzir Luiz até o banheiro mesmo depois de sofrer inúmeras violências? Que resistência é essa que reiterava a importância do nome de Thomas e Vinícius em sala de aula? Que sentimento auxiliou Ryan ao encontro da sua identidade? A amizade como modo vida.

Esses/as jovens *queer* criaram através dos seus laços a possibilidade da sua própria existência na escola. Isso porque, “estas relações instauram um curto-circuito e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito”. (FOUCAULT, 1981, p.2). Esses corpos teriam com certeza outros destinos se não tivessem se agrupado através de suas diferenças e constituído um modo de vida na escola.

5.2 “Jesus travesti, isso é pecado! Como é que a escola permite uma coisa dessa?”: caminhos de resistência no currículo

As/os jovens entrevistadas/os apresentaram também outras maneiras de impor resistência às violências e a falta de representatividade nos temas discutidos em sala de aula. Dessa vez, veremos como esses/as estudantes produziram fraturas no currículo da escola.

Mas antes, quem escolhe o conteúdo que deve ser ensinado na escola? Quais os propósitos dessa seleção? E, principalmente, o que deve ser ensinado?

Essas perguntas nos conduzem a entender o que seria o currículo na educação. Thomas Tadeu da Silva (1999) elabora essas questões na medida em que vai repassando como essas perguntas foram respondidas nas Teorias do Currículo.

O autor nos apresenta como o currículo foi sendo construído a partir de intenções diferentes com o passar do tempo. Ele organiza sua análise em Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teoria Pós-críticas. Cada forma de responder “*o que ensinar?*” carrega também “descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 1999, p. 15).

Aqui entendemos o currículo sob a lente pós-estruturalista, pois concordamos “que o currículo é também uma questão de poder” (SILVA, 1999, p. 16). Além de estar envolvido com a identidade e da subjetividade. Elaborando seus tráfegos de identidades, subjetividades e saberes as/os jovens estudantes entrevistados negociaram com o poder impregnado nesse currículo e criaram modos de resistir através da exposição dos seus desejos.

Luiz relata que apesar de a maioria dos/as professores/as não darem a oportunidade para debates sobre questões sexuais e de gênero na escola, as/os estudantes forçavam essa situação sempre que ocorria algum evento programado no calendário escolar

A gente teve poucos educadores que apoiavam a gente enquanto movimento assim. Mas os poucos que a gente teve, é, nos ofereciam, é, a educação como solução, então qualquer oportunidade que tivesse de falar sobre isso, a gente estaria falando. Fosse num trabalho dentro de sala ou fosse, sei lá, no dia da Consciência Negra, a gente faria um recorte sobre LGBTs negros. É, não sei, é, no próprio dia, né? No próprio dia do Orgulho, a gente, a gente fazia eventos e a gente sempre estava se colocando à disposição dessas agendas pra educar as pessoas e, principalmente, acho que quando acontecia esses, esses incidentes de violência, né? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

É recorrente na fala dos/as estudantes essa necessidade de educar as outras pessoas da comunidade escolar sobre a vivência dos seus corpos dissidentes. Quando sentiam que aquela instituição, aquelas aulas e aquele currículo não falavam sobre a sua existência, esses/as jovens entravam no palco para conduzir verdadeiras aulas elaboradas a partir das suas experiências e desejos.

Sobre isso, Luiz narrou uma vivência interessante, em que ela buscou através da produção de uma peça de teatro junto com seu grupo de amigos/as levantar reflexões sobre gênero e sexualidade. A jovem narra todo o contexto da seguinte maneira

Antes de você entrar na instituição, a gente fez uma peça. Perigosíssimo. A gente não entendia o que tava fazendo, a gente não entendia, de verdade. Eu não faria hoje, juro. É, a gente tinha um grupo evangélico muito atuante dentro da instituição e a gente tinha, é, alunos que não entendiam sobre nada. Nem sobre contexto religioso, nem sobre o movimento LGBT e nem porque existia essa rinha entre os dois. Então eu, muito, é, vinda de um contexto de teatro, né? Eu estudo Design hoje, mas a minha vontade, no ensino médio, era estudar Artes Cênicas. Então eu, toda oportunidade que tinha de, de fazer alguma coisa voltada pra arte, eu ia fazer e aí a gente criou uma peça inspirada em uma performance de Ikaro Kadoshi, que a gente colocava, é, Jesus enquanto um, uma pessoa transvestigênera atuando na linha de feminilidade assim, né? E que perigo! Porque a reação foi instantânea. A gente apresentou pro primeiro ano, a gente apresentou para esse segundo ano e aí, no terceiro ano, a reação foi tão extrema de violência que a gente teve cadeira quebrada, por exemplo. Eu nunca tinha vivido isso. Sabe? Nunca. E aí o mundo parou porque, é, grito, correria e, e a gente tentando se proteger assim. E aí, aí o que é que a gente vai fazer enquanto, é, quando a gente tá sendo sujeito a uma violência, né? A gente vai reivindicar à gestão. Né? E aí o que é que essa gestão faz assim? A gestão diz “vocês erraram. Por que que vocês trouxeram isso pra cá? Vocês, vocês não imaginaram que isso daria assim?”. Só que antes disso, a gente tinha pedido aval deles, sabe? A gente disse “vem aqui assistir os nossos ensaios, vem saber do que se trata a nossa, a nossa peça”. E, e sempre rolou essa questão do desinteresse. Então eles não foram. E aí, quando a gente apresentou isso pros outros alunos, foi esse reboiço todo que eu disse e a minha reação que é o que você quer saber, né isso? É... (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Depois de explicar o contexto da peça teatral, Luiz, seguiu contanto seus sentimentos e práticas de resistência após as atitudes violentas da plateia de estudantes da escola. Sobre suas reações, ela diz que

Primeira. A primeira foi querer sair daquele contexto e não conseguir. Eu lembro que esse dia, a minha mãe, ela teve que me buscar na escola porque eu tinha medo de sair e de apanhar dos outros alunos então o, o pessoal que participou da peça ficou muito queimado, assim, entre os outros alunos, ouvindo coisas absurdas quando passavam no corredor e tal e eu simplesmente fiquei escondida, assim, com Joana Conceição me, me consolando assim. Porque partiu de mim, né? Eu escrevi a peça então eu tinha mais responsabilidade e pra ninguém me ver, pra que, sei lá, essa violência verbal não passasse a ser

física, sabe? Então o meu, a minha primeira reação foi essa de me proteger. E a de segundo foi de muita tristeza, assim, porque essa coisa do material, né? Eu tava vivendo uma situação de violência efetiva agora dessa vez. E aí eu entendia o porquê isso se dava, eu entendia que isso tinha a ver com o contexto religioso, eu entendia que isso tinha a ver porque o meu corpo e as minhas ideias contrariavam o status quo, né? O que se entende enquanto certo, enquanto válido e aí doeu, foi, foi de muita tristeza, de muita violência, mas de muita reação. Reação na mesma hora assim. Se nesse dia eu fui escoltada pela minha mãe até em casa, no outro dia ela disse “é melhor você ficar em casa”. E eu fiquei. Só que no terceiro dia não dava pra ficar em casa, né? Então enfrentar esse contexto da escola de novo foi, ou, ou era de, de peito de aço, de peito aberto, assim, com muita força, com, reivindicando as minhas coisas, ou era de me esconder e fazer o que eles querem, né? Que é nos silenciar. Então não foi pra esse lugar. A gente tinha o apoio de uma professora chamada Guilhermina, que ela falou que a escola tinha que fazer alguma coisa sobre isso, e, e ela queria acionar órgãos e tudo assim. Ela disse “a gente vai ter que arrumar um advogado”. Era nesse nível. E ela dava muito apoio a gente. Ela dizia “vocês não tão pensando errado, vocês não tão fazendo nada de errado, vocês tão falando sobre vocês e falar sobre vocês não é um crime”. Sabe? E, e se não fosse esse apoio, talvez eu pudesse cair nesse lugar do, do ficar em silêncio. Esse burburinho foi tamanho que eu ia comprar pão, como eu disse, né? Eu estudo perto, eu moro perto da escola, eu ia comprar pão e eu, na fila da padaria, ouvia duas mães, assim, conversando, tipo, “você viu na Escola Unicórnios Coloridos o que fizeram? Jesus travesti, isso é pecado! Como é que a escola permite uma coisa dessa?” E, e foi o meu primeiro lugar, assim, com essa coisa do, do corpo público, né? De todo mundo falando de uma coisa que eu fiz e, ainda mais, falando mal, sabe? Então foi, foi uma loucura, uma loucura assim e, pra todo mundo que viveu isso. Thomas, que é o meu amigo trans, assim, é, é uma pessoa trans também tá me educando muito nesse sentido, sobre essas coisas hoje em dia, é, principalmente sobre o meu entendimento hoje, né? É, ele também tava lá, ele não era tão meu amigo quanto é hoje, mas até ele, assim, reverberou muito em quem era ele. Porque se antes ele era recluso e queria ocupar um lugar de passabilidade e não falar sobre transexualidade, agora ele entendeu o que tinha que ser feito, e aí ele migra de uma turma pra minha e pra somar nesse grupo. Acho que foi isso. Foi um divisor de águas, tanto no sentido de, de violência, de a gente precisar reagir enquanto a isso, tá triste, mas tem que ir com tristeza mesmo e, e tanto pra unir, assim, quem, quem tinha que somar, somou nesse período. Acho que é isso. Respondi? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Quando encontrei Thomas para a entrevista ele também relatou brevemente sobre a peça em que participou com Luiz. Foi marcante para eles/as esse momento de enfrentamento da violência, no entanto, é perceptível o orgulho com que relatam. Thomas lembra que a peça não foi bem recebida

pelos/as estudantes evangélicos da escola porque “*tinha Jesus na peça e aí colocaram, e Jesus era travesti. Jesus era travesti. Aí ferrou tudo.*” Ele lembra que esses estudantes gritavam é

“blasfêmia”, não sei o quê na cara da gente, saíram chutando cadeira, não sei o quê e ficou aquele clima pesadão assim. Aí eu “meu Deus, isso aconteceu aqui, velho”. E todo mundo ficou chocado, passado que ficou um clima assim, teve gente que passou mal depois, que tava participando da peça, ficou um clima bem pesado assim (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

Em determinado momento da entrevista perguntei para Thomas sobre os momentos em que ele se sentiu importante na escola. A sua resposta envolve a amizade e as rupturas que seu grupo trazia ao currículo. Para Thomas, os momentos em que se sentiu essencial na escola foram aqueles em que pôde participar das atividades elaboradas por sua amiga Luiz, como por exemplo os desfiles.

Na narrativa de Thomas também é possível perceber seu desejo de trazer conhecimento para os/as outros/as jovens da escola, de acreditar que através da informação seu corpo poderia transitar na escola sem questionamentos. Sobre esses momentos ele diz que

Faziam eu sentir que, que era um espaço que eu estava podendo andar, né? Tranquilo. E, e que, pelo menos, eu queria que, que as pessoas, é, entendessem, né? O que tava se passando ali, né? Não só sobre eu, eu me sentir legal por estar ali e tal, né, importante, me sentir importante, mas eu queria que funcionasse, né? Que, se fosse pra falar sobre alguma coisa, sobre gênero, sobre, sobre sexualidade, que falasse e que, que as pessoas entendessem, né? Mas, às vezes, não rolava de, de todo mundo entender, de compreender, mas a gente encheu o saco dos crente [sic] na escola falando sobre essas coisas e eu acho que, pelo menos, eles conseguiram entender alguma coisa que, que preste, né? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

Eu percebi que o uso da arte foi uma estratégia importante nessas fraturas do currículo por Thomas e Luiz na Escola Unicórnios Coloridos. Então já no final do meu encontro com Luiz eu saio do roteiro da entrevista e peço que ela me fale se a arte teve relevância para ela nesse momento do ensino médio. A jovem responde

Nossa, 100%, 100% assim. Muitas vezes, eu dizia “poxa, eu não, não tô afim de ir pra escola, de, de, viver as mesmas coisas, de ver que amigas minhas não vão poder usar o banheiro, de ver

que, é, amigos meus vão, vão ser violentados na fila do lanche e, e eu também posso ser, então eu não quero ir pra escola”. Só que, no grupo do WhatsApp, tava lá “ensaio marcado de tal peça”, então, mesmo não querendo, eu tinha que ir pra ministrar X ensaio. Então a arte, ela teve papel fundamental na minha frequência, por exemplo, de ir pra escola. Às vezes, sem vontade, mas entendendo que eu precisava ir pra ensaiar com as pessoas porque eu tinha uma responsabilidade de, de falar sobre as coisas que eu queria falar. Acho que é isso. 100% assim. E, até hoje assim, no contexto acadêmico, né? Saindo um pouco do Ensino Médio, a arte tem tido isso assim. Os momentos de respiro e de reconexão com o que eu quero pra minha vida se dá quando eu tô criando algo voltado à arte. Porque a gente sabe que a burocracia acadêmica é muito grande, muito grande, um, um erro numa citação é plágio e aí isso desestimula, só que a arte que me, me faz voltar pra esse lugar e no Ensino Médio também foi. De “eu tenho que terminar aquele projeto, eu tenho que terminar aquela máscara, eu tenho que terminar aquela roupa, eu tenho tal evento, então eu preciso estar lá” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Na Escola Arco-íris Radiante, Isabel também movimentou o currículo a partir das provocações que a sua carta levou a Secretaria de Educação de Pernambuco. Depois de voluntariamente ter enviado esse texto com propostas de políticas públicas para estudantes trans, Isabel diz o quanto ficou satisfeita ao ter percebido os frutos da sua ação. Sobre o momento em que mais se sentiu importante na escola, ela fala

[...] minha ida à Secretaria e da minha sugestão ter sido atendida. Eu, nossa, eu fico passada assim quando eu entro no, no ônibus e vejo o cartaz. Não sei se isso é realmente eficaz na, na divulgação do direito do nome social, mas eu senti, assim, que eu tenho uma intervenção minha na cidade (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ISABEL, ABRIL DE 2022).

A estudante Eduarda também trouxe narrativas de intervenções e resistência no currículo através das práticas que foram desenvolvidas por ela, seus/suas amigos/as e professoras parceiras na Escola Vale Encantado. É recorrente na sua fala a participação em um projeto orientado pela professora de História que tinha como objetivo o diálogo sobre questões de gênero e sexualidade.

Com o projeto, os/as próprios/as jovens apresentavam essas temáticas para outros estudantes, principalmente para aqueles/as que estavam chegando na escola. Eduarda fala sobre as suas impressões em relação a essa atividade

Então a gente falar pra gente, com pessoas que tiveram praticamente na nossa idade, mas vinham de realidades, de escolas totalmente diferentes foi extremamente importante. Porque, cada vez que a gente falava, a gente pesquisava, a gente estudava sobre, a gente se conhecia mais, a gente entendia mais quem a gente era, qual era o nosso lugar no mundo ali e, mas também nem tudo foi flores. A gente, nesse projeto, a gente enfrentou muito preconceito, mas preconceito de fora, não da escola. Eram pais de alunos chegando e botando o dedo na nossa cara lá, um bando de adolescentes, o pessoal lá dizendo “não, isso é uma baixaria”, dizendo que a gente tava indo contra os valores de uma escola, que tava produzindo, até pornografia acusaram a gente de, de incitar a pornografia (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

A repressão ao projeto é fator marcante na narrativa da jovem, contudo, é a partir desse momento que seu desejo de continuar falando sobre as temáticas de gênero e sexualidade fica mais intenso. Ela reflete sobre isso e explica

Foi padre, foi vereadora, foi pais, queriam exorcizar a Escola Vale Encantado por conta do nosso projeto. E isso, e isso me deu, deu ainda mais força pra gente que tava ali dentro, pra, tipo, “pô, bora continuar, eu vou falar, eu quero, eu não quero ser...”. A gente não queria ser protagonista de algo, a gente só queria, tipo, ter o mesmo direito. Eu quero ter o mesmo direito de andar com a minha namorada e não ouvir gracinha de um menino que tem 15 anos, falando que Bolsonaro vai matar gente, que Bolsonaro vai acabar com a gente (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Além de participar desse projeto, Eduarda também relata sobre sua conexão com a arte. Segundo a jovem, esse fato era estimulado pela escola e diante disso ela sempre buscava uma forma de expressar os seus desejos e saberes sobre gênero e sexualidade

A gente sempre, a escola sempre incentivou muito a arte lá... Da gente fazer arte. Seja com o corpo, seja escrevendo, em tudo. Em todos os âmbitos da arte a gente trabalhava isso lá. Então, eu sempre, é... tinha, como é o nome? Competição de contos. O melhor conto ganhava tal prêmio. Todo semestre tinha isso. Então, eu sempre escrevia contos lésbicos. Eu sempre escrevia sobre questões que eu passava. Sobre questões com os meus amigos, sobre o nosso íntimo ali. Pessoal escrevia sobre questões normais, héteros deles... Então, eu também escrevi a minha, então era, era muito normal. Era, era gostoso de chegar lá e o pessoal está lendo, e eles sempre liam lá na frente. Aí lia de todo mundo e lia o meu também, que era diferente de todo mundo, mas contava a minha história sem qualquer peso, assim, sem qualquer discriminação ali, e falava: “não, esse conto é de Eduarda. Quem está escrevendo é ela”.

Eu não tive que me esconder. A arte lá na escola me fazia liberar quem eu era, e era isso aqui. Eu estou escrevendo o que eu sou. Eu estou escrevendo o que eu vivo. Coisa que eu não leio por aí, não é tão fácil achar contos de mulher lésbica. E eu escrevia dentro de uma escola estadual com várias, com pessoas totalmente diferentes. E nunca teve peso, nunca teve um comentário diferente assim, não na minha frente. E eu sempre fui, eu sempre gostei de escrever, e eu também, eu fazia peças, escrevia as peças que o pessoal ia lá representar. Então, em todas as peças, eu incluía alguma questão de gênero, alguma questão de sexualidade que era eu que estava escrevendo (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

É permitido que contos lésbicos sejam protagonistas de concursos na escola? Onde já se viu uma jovem trans participar de momentos de formação que invertem a lógica professor/a – estudante? Como entender que entre todos os mecanismos de normalização foi a arte que ajudou a impedir a evasão escolar? É possível imaginar que o filho de Deus não teria vindo ao mundo num corpo lido enquanto masculino? Poderíamos imaginar que aquele sangue que jorrava dos açoites na cruz é o sangue travesti?

Pelas narrativas das vivências elaboradas dentro da escola acredito que esses/as estudantes resistiram por meio da pressão que fizeram sobre o currículo estabelecido nas instituições educacionais. E mais do que isso, os questionamentos advindos das suas práticas dão pistas para se pensar na possibilidade de uma “*Pedagogia Queer*”. Nesse sentido, entendemos que

Um currículo inspirado na teoria queer é um currículo que força a epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria queer – essa coisa “estranha” – é a diferença que pode fazer a diferença no currículo (SILVA, 1999, p.109).

5.3 “A gente discutiu com ela na hora, mas depois a gente sempre recorria à coordenação”: exigir respeito é ato de resistência

Houve uma prática de resistência que esteve presente na narrativa de todos/as os/as estudantes entrevistados/as: o diálogo com a gestão da escola. Seja para exigir direitos como o uso do nome social nos documentos oficiais, seja para traçar um caminho de parceria com os/as responsáveis pela instituição

ou para denunciar violências vividas dentro daquele espaço. Luiz explica que em momentos de ocorrência de violência

Que a gente identificava com outras pessoas ou com a gente, a gente ia até a gestão e não que isso fosse, é, ter um efeito efetivo, né? Não que isso fosse ser solucionado, não que isso fosse ganhar uma proporção, mas era mais no, no sentido de registrar estatística, sabe? Construir dados. Porque se a gente sabe que X pessoas, X pessoas foram violentadas hoje aqui, a gente tem que agir mediante a isso. Isso não pode continuar acontecendo. Então era mais nesse lugar. A gente entendia que não ia ser solucionado, mas a gente achava importante registrar esses dados (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE LUIZ, DEZEMBRO DE 2021).

Essa maneira de exigir atitudes de quem está na escola para resolver conflitos mostra o quanto esses/as estudantes estavam cientes do seu papel político de fazer do espaço onde estavam cursando o ensino médio um lugar onde todas as pessoas tivessem suas necessidades ouvidas.

Eduarda narra um episódio em que sofreu homofobia por parte de uma pessoa que trabalhava na coordenação da escola e precisou junto com a namorada exigir que aquela situação mudasse.

Quando eu comecei a namorar na escola, é, isso começou a ficar um pouco mais, o preconceito começou a ficar um pouco mais evidente e eu comecei a entender mais como as coisas funcionavam, como preconceito, davam, funcionava aqui, porque a gente não podia beijar. Teve uma, uma pessoa da coordenação, que não ficou muito tempo, não era alguém do staff, ela, a gente tava se beijando e, tipo, um beijo, um beijo rápido, assim, não era algo escandalizador que, que o pessoal fazia, como fazia na escola. Ela foi e chegou pra gente e pediu pra gente diminuir os nossos afetos e ela falou exatamente assim, “vocês têm como diminuir o afeto de vocês?” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

Diante dessa repressão, Eduarda conta “quando eu senti aquilo realmente, era pra mim, uma reação, preconceito diretamente pra mim, eu fiquei sem reação. Foi algo que eu disse “caramba, isso realmente existe”. Após o choque inicial, a presença da sua namorada leva Eduarda a ser incisiva com essa profissional. A jovem conta que conduziu a situação até a direção da escola exigindo que medidas fossem tomadas

Aí a gente foi, brigou, a gente foi pra coordenação, é, exigiu que ela tivesse na reunião que a gente queria com a diretora, que a gente queria ter com a diretora. Aí a professora Vitória acompanhou a gente e a gente deixou claro, quando ela chegou

lá, ela disse na nossa cara que não tinha, que não era preconceito, que era só pra um controle da escola, que era muito adolescente, que sabia que o hormônio tava a flor da pele. Só que ela só pediu pra gente. E a gente tinha total consciência do porquê ela tinha pedido, então a gente foi, reagiu, disse que a gente não iria aceitar e queria alguma providência da diretora. A gente discutiu com ela na hora, mas depois a gente sempre recorria à coordenação. A gente tinha essa porta aberta com a coordenação, chegar e dizer “ó, não gostei disso, pô, a senhora precisa resolver tal coisa”. E aquilo foi enrolando, mas ela foi, foi retirada antes do tempo da escola por conta do que ela fez com a gente, que ela, a gente já tinha percebido olhares dela, mas nada falado, nada explícito. Então, a partir do momento que ela fez, a gente buscou as medidas que eram necessárias, falar com coordenação de “ó, acaba com isso”. Não era algo “ai, aconteceu e tá tudo bem”, era algo que não, precisa, a gente era muito clara, eu, a minha namorada, era, a gente não quer passar por isso. A gente, é, sempre foi muito reativa nas nossas reações. Eu não vou passar por isso. Eu não vou ouvir tal coisa aqui dentro. A gente era, a gente brigava, a gente falava, a gente debatia, “não, tal coisa tá acontecendo com a gente, é por conta disso aqui. Então bora resolver?” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE EDUARDA, FEVEREIRO DE 2022).

O estudante Ryan relata que além das “*piadinhas*” ele não lembra de ter vivido outras violências graves. No entanto, explica que a única vez que viveu uma situação de homofobia mais intensa no banheiro da escola ele logo recorreu “*a quem tava acima da gente, né? Que era a direção e tal*”. O jovem narra assim o ocorrido e sua estratégia para buscar uma solução

Eu lembro que no primeiro ano, no primeiro ano do Ensino Médio, assim que cheguei lá na escola, todo mundo, né? Ensino médio e tal passa o dia todo na escola, aí eu lembro que eu fui escovar os dentes e eu entrei no banheiro masculino, aí quando eu ia chegando no banheiro – já estava cheio de meninos lá dentro – quando eu ia chegando, eles fecharam a porta e disseram que esse, que aquele não era o meu banheiro, aí imediatamente eu fui à, à gestão da escola que era extremamente, é, compreensiva com essas relações e tem que ser, né, na verdade. Aí a direção da escola foi lá, tomou as, as devidas, como é que se... as devidas providências (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE RYAN, MARÇO DE 2022).

Vinícius é outro estudante que cita ter recorrido a gestão da escola. No caso dele a reivindicação era a inserção do seu nome social no diário de classe usado pela Secretaria de Educação do Estado. Algo parecido aconteceu com Thomas. No entanto, diferente de Vinícius, foi uma sugestão do próprio gestor da Escola Unicórnios Coloridos a alteração do nome de Thomas no sistema.

O jovem estudante diz que por conta disso, inclusive, começou a mudar seu nome em outros documentos. Além disso, na entrevista é perceptível a parceria que a gestão buscava firmar com Thomas. Ele narra que

Isso só aconteceu no terceiro ano. E foi até o ano que eu comecei a mudar meus documentos e tudo mais também. É, e aí essa gestão, a gestão, eles sempre mantinham, né? Esse contato comigo e, e sempre eram muito cuidadosos também. E sempre quando tinha alguma queixa, né? De algum professor, eles pediam, né? Pra que eu fosse falar lá pra, pra que eles ficassem mais atentos e, e conversasse, né? Com o, com o professor (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

Thomas também relata um episódio em que precisou recorrer à gestão da escola para intervir em uma situação de violência

Teve uma vez que eu tava passando no corredor e aí me deram um tapa, do nada assim, a brincadeira, aí eles tinham uma brincadeira que era ficava, o corredor, aquele corredor pro, pro refeitório, aí tinha, eles ficavam, ficava uma galera pra um lado e depois, e outra galera pro outro, né? Assim, e ficava só o meinho, assim, pra passar. Aí teve uma vez que eu passei ali, eu tava já, já não tava legal, já tava estressado, e aí eu passei, aí o menino da minha sala mesmo, ele pegou e me deu o tapa assim. Aí eu “bicho, você é doido, é?”, aí a gente brigou assim, uma leve briga assim, de corporal assim, né? E aí eu “pô...”, fiquei, fiquei triste, fiquei e aí eu peguei, fui lá na direção e aí o diretor disse que ele ia limpar não sei o que lá na escola, teve que limpar lá, passar o dia limpando, aí eu “massa, véi, massa. Pelo menos é alguma coisa, né?”. Mas se eu fosse diretor daquela escola, eu daria o máximo assim, uma suspensãozinha, né? Pro carinha, né? Pra ele se ligar, né? (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE THOMAS, DEZEMBRO DE 2021).

Nos relatos de Isabel a gestão da escola é positivamente presente. A jovem conta que não viveu momentos de violência na instituição em que esteve durante o ensino médio. No entanto, quando a estudante fala sobre o melhor jeito para lidar com uma agressão na escola ela diz:

[...] assim, é, não acredito que exista o melhor jeito de lidar pessoalmente, mas eu acredito que a ajuda de quem tá acima, no caso a gestão, é o principal porque se gestão se omite à situação, ela vai perpetuar” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE ISABEL, ABRIL DE 2022).

Fica evidente que o diálogo entre a direção da escola e os/as estudantes é capaz de antecipar e evitar situações de violência, além de permitir que jovens dissidentes do sexo-gênero exponham suas demandas. É importante também,

perceber o quanto esses/as jovens estavam cientes dos seus direitos na hora de exigir que eles fossem cumpridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nasceu a partir do desejo de entender como estudantes dissidentes do regime sexo-gênero elaboraram estratégias para permanecer na escola apesar de violências cisheterormativas. Por meio da criação de um roteiro de entrevista narrativa *on-line* e encontros virtuais com 6 estudantes *queer* conseguimos traçar algumas linhas de pensamento a partir das suas narrativas.

A maioria dos/as jovens entrevistadas/os viveram momentos de violência no espaço da escola pública de Pernambuco. No entanto, de maneira geral, nas narrativas é perceptível o quanto que esses/as jovens amaram estar na escola durante o ensino médio. Eu tive a oportunidade de encontrar estudantes que apesar dos descompassos não desistiram de chamar a escola para o diálogo. Analiso também que os modos de resistência desses/as estudantes não ocorreram simplesmente no sentido de elaborar estratégias para viver melhor na escola ou de reagir às situações de violência. As/os jovens foram além, elas/es produziram conhecimento, anteciparam situações, criaram momentos de aprendizados e foram indispensáveis na construção de saberes na escola.

Nas narrativas obtidas através das entrevistas foram citadas diversas maneiras de resistir e negociar com o poder na escola. No entanto, escolhemos organizar três categorias de análise. Essas categorias foram escolhidas por terem sido narradas pela maioria das/os estudantes e por ao mesmo tempo apresentavam uma maior riqueza de detalhes.

Primeiro percebemos que os/as estudantes criaram suas estratégias de resistência através de um emaranhado de afetos, amor e lealdade proporcionado pela amizade. A amizade como modo de vida fez com que alguns/mas desses/as estudantes não desistissem da escola e aprendessem uns/umas com os/as outros/as. Dentro dessas redes eles/as se reconheceram, elaboraram seus gêneros e tráfegos, além de viverem a suas sexualidades.

Os laços de amizade experienciados por esses/as estudantes na escola apresentaram uma grande força política e por meio dela eles/as conseguiram expressar suas demandas. Através da amizade como modo de vida esses/as estudantes se transformaram, transformaram o outro e também o espaço onde estudaram.

Analizamos como segunda categoria de resistência a pressão feita por esses/as estudantes para romperem com um currículo que não os/as representava. Nos dados obtidos com as entrevistas, percebemos que os/as jovens não se acomodavam quando as questões de gênero e sexualidade não eram discutidas nas salas de aula.

Como resposta a possível falta de informações dos/as colegas e das/os professores/as, esses/as estudantes *queer* buscaram, através de intervenções artísticas construir conhecimento dentro da escola. Inclusive, essa construção de saberes vinha também a cada momento em que esses/as jovens insistiam em colocar seus corpos dentro dessas instituições educacionais.

A terceira categoria que emergiu a partir das narrativas está posta na relação estabelecida entre as/os estudantes colaboradoras/es dessa pesquisa e a direção da escola em que estiveram durante o ensino médio. Para além de denunciar as violências que sofreram nos espaços da instituição, por inúmeras vezes os/as jovens precisaram estabelecer diálogos com a gestão para terem suas demandas atendidas.

O fato de saber a quem recorrer em momentos de violência é uma maneira de resistir. Além disso, quando exigem diálogos com a direção da escola esses corpos se colocam enquanto politicamente conscientes dos seus direitos nas instituições de ensino médio. Vale salientar que na maioria das narrativas a comunicação com os/as diretores/as não foi um problema, mesmo que algumas necessidades não tenham sido atendidas.

Concluo afirmando que os/as jovens entrevistados/as extrapolaram os limites dos objetivos dessa pesquisa. Isso porque, eles não só narraram sobre a criação de estratégias de resistências dentro da escola, mas principalmente relataram sobre como elaboraram novas formas de ser e estar nesse espaço.

Luiz, Thomas, Eduarda, Vinícius, Ryan e Isabel são jovens que nunca deixaram de acreditar na educação. São estudantes que em suas narrativas mostram que ajudaram a transformar o espaço onde estiveram. Partindo dos seus corpos e desejos eles/as sabem que impactaram a realidade em que viveram.

A partir dos relatos conseguimos encaixar algumas peças do quebra-cabeça que é pensar em uma educação voltada para as diferenças. As peças estão à nossa disposição. Ouvindo esses/as estudantes entendemos que uma

educação baseada no afeto e na amizade é um bom caminho para a superação de discriminações. Estabelecer o diálogo entre os/as integrantes da comunidade escolar contribui para o fortalecimento das relações nesse espaço. Proporcionar que os/as estudantes falem sobre suas experiências faz a escola respirar.

Por fim, entendo que observar mais atentamente os caminhos de resistência construídos pela amizade entre estudantes é uma problematização que não se esgota nessa pesquisa. A partir daqui é importante entender cada vez mais como essas redes de afeto se constituem, atuam e interagem para fazer frente ao poder.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5 e 6, p.25 – 36, 1997.
- ACONTECE (Arte e Política LGBTI+); ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021**. Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2022.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade**. Universidade do Rio Grande do Norte, 2008.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- AUSTIN, J. L. **Quando Dizer é Fazer – Palavras e Ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CORNEJO, Giancarlo. Por uma pedagogia queer da amizade. Tradução: Juliana Frota da Justa Coelho. **Revista Áskesis**, São Carlos/SP, v. 4, n. 1, p. 130-142, 2015.

- FÉLIZ DA SILVA, Jeane. “**Quer teclar?**”: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2012.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. **Da amizade como modo de vida**. [Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux]. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Gai Pied, n. 25, p. 1-5, 1981. Título original: De l'amitié comme mode de vie. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. 41ª ed. Editora Vozes, 2013.
- GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- JESUS, Denise Meyrelles d. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.p.90-113.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes.(Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NUNES, J.B.C. Pesquisas *Online*. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.122, p.283-303, maio/ago, 2004.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PEIXOTO, J. **A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.
- PRECIADO. Paul B. **Quem defende a criança queer?** Libération. 2013.
- REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. **Descolonizar a sexualidade**: Teoria queer of Colour e trânsitos para o Sul. *Cadernos Pagu*, n. 53, 2018.
- SCHÜTZ, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 238-253.
- SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, v.15, n.2, jul./dez, 1990.
- SECRETÁRIA de Defesa Social. **Números de vítimas de crimes identificadas como sendo do gripe LGBT em Pernambuco – JAN2019 a MAR2021**. Recife, PE: SDS, 2021. Disponível em: <https://marcozero.org/violencia-contra-pessoas-lgbtqia-dispara-em-pernambuco/>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo**: a invenção de modos de vida transviados. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDARTE, Paco. **Ética Bixa**: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: N-1 edições, 2019.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.).

O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -TCLE

Eu, _____,
CPF _____, voluntariamente autorizo a minha colaboração na pesquisa intitulada “PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES DISSIDENTES DO REGIME SEXO-GÊNERO: EXPERIÊNCIAS PARA UMA ESCOLA POSSÍVEL DE SER E ESTAR”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (FUNDAJ/UFRPE), de autoria da pesquisadora Lilian Carla da Silva Freitas, CPF 096.836.434-93, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza.

Resumo: Para além das violências experienciadas por estudantes que apresentam gênero e sexualidades dissidentes no Brasil, este estudo busca perceber as potencialidades de jovens *queer* ao negociar com a norma sua permanência na escola. Assim, o objetivo é analisar as práticas de resistência produzidas por estudantes do ensino médio de escolas pernambucanas que apresentam gênero e sexualidades desviantes.

Ao assinar esse termo, eu certifico que

- Sou maior de idade e concluí o ensino médio em uma escola da rede pública de Pernambuco.
- Fui informado/a sobre o tema, os objetivos e a relevância dessa pesquisa e estou confortável para colaborar.
- Os dados coletados a partir da minha participação serão usados exclusivamente para fins acadêmicos. Sendo assim, não acarretarão em danos ou retornos financeiros para mim.
- A pesquisadora poderá utilizar nesse trabalho e em eventos acadêmicos, por tempo indeterminado, materiais voluntariamente cedidos por mim como, por exemplo, textos e imagens.

- Posso entrar em contato com a pesquisadora e solucionar dúvidas sobre a pesquisa e a minha participação durante toda a elaboração desse trabalho.
- Estou livre para desistir de colaborar com essa pesquisa mediante aviso prévio e conversa com a pesquisadora.
- Estou ciente que os dados obtidos para a construção desse trabalho a partir da minha colaboração ficarão sob os cuidados e a guarda da responsável pela pesquisa.
- Sou livre para solicitar à pesquisadora arquivos com os recortes das minhas contribuições que farão parte da escrita desse trabalho. Além, de poder requerer uma cópia do texto final para leitura.

() Concordo com as informações acima e desejo revelar a minha identidade na apresentação dos dados dessa pesquisa.

() Concordo com as informações acima e desejo usar um nome fictício na apresentação dos dados dessa pesquisa.

Declaro que entendi e estou de acordo com todas as informações presentes nesse documento assim como àquelas repassadas pela pesquisadora.

Responsável pela pesquisa: Lilian Carla da Silva Freitas

Contato

E-mail: lilian.carlasf@gmail.com

Telefone/ *WhatsApp*: (81) 9 9541-6624

Recife, _____ de _____ de 2022

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA ON-LINE

1. Relate sobre como você se percebe e se sente em relação ao seu gênero e sexualidade.
2. Fale sobre o papel da escola nas suas vivências de gênero e sexualidade.
3. Conte sobre seu ensino médio: alegrias, aprendizados, tristezas, momentos marcantes, superações, etc.
4. Descreva sobre as suas motivações para concluir o ensino médio.
5. Conte como você lidava com suas questões de gênero e/ou sexualidade quando estava no ensino médio.
6. Relate sobre quais eram as suas fontes de informações sobre gênero e sexualidade na escola durante o ensino médio.
7. Fale como você se sentia em relação a convivência com professores/as, colegas e funcionários/as da/s escola/s em que estudou no ensino médio.
8. Relate como você se expressava diante das situações e/ou problemas envolvendo o seu gênero e/ou sexualidade durante o ensino médio.
9. Caso tenha passado por alguma violência relacionada ao seu gênero e/ou sexualidade no ensino médio descreva qual/ quais foram as suas reações diante do ocorrido.
10. Se você contou com o apoio de alguém da comunidade escolar (professor/a, gestores/as, funcionários/as, amigos/as) para superar possíveis violências de gênero e/ou sexualidade descreva como era essa relação e quais situações foram mais marcantes para você.
11. Descreva como seria para você a melhor maneira de lidar com um momento de discriminação/violência por conta do seu gênero e/ou sexualidade no ensino médio.
12. Descreva momentos em que você esteve confortável para expressar seu gênero e/ou sexualidade no ensino médio.
13. Relate ações ou atividades em que você se sentiu importante para a escola. Fique livre para ilustrar, enviar fotos e/ou vídeos, se houver.
14. Caso tenha necessitado reivindicar alguma ação da escola ou expor suas ideias descreva quais atitudes você tomou.

15. Conte sobre o que você percebe que aprendeu no ensino médio sobre gênero e sexualidade.

17. Fale sobre o que você percebe que a escola (gestores/as, professores/as, funcionários/as) aprendeu com você e a sua presença no ensino médio.

18. Fale sobre como você acha que sua presença no ensino médio impactou a realidade da/s escolas em que você esteve.