

LUDYMILA NASCIMENTO DE SOUZA

**NARRATIVAS DE VIDA: SUBJETIVIDADES LGBTQIA+ DE ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Daniela Alves de Alves

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S729n Souza, Ludymila Nascimento de, 1994-
2022 “Narrativas de vida : subjetividades LGBTQIA+ de
estudantes de Ciências Sociais / Ludymila Nascimento de Souza.
– Viçosa, MG, 2022.
1 dissertação eletrônica (121 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Daniela Alves de Alves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2022.

Referências bibliográficas: f. 113-117.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.476>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Subjetividades. 2. Pessoas LGBTQIA+. 3. Ciências
sociais. 4. Estudantes universitários. 5. Memória coletiva.
I. Alves, Daniela Alves de, 1975-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 401.41

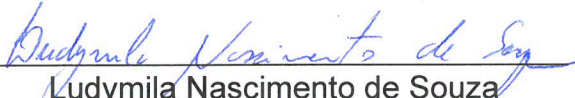
LUDYMILA NASCIMENTO DE SOUZA


**NARRATIVAS DE VIDA: SUBJETIVIDADES LGBTQIA+ DE ESTUDANTES DE
CIÊNCIAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 12 de maio de 2022.

Assentimento:


Ludymila Nascimento de Souza
Autora


Daniela Alves de Alves
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer:

À CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

À Universidade Federal de Viçosa, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Pós Graduação em Educação e sua equipe administrativa e pedagógica pela formação e crescimento intelectual proporcionados durante a graduação e o mestrado.

À Daniela Alves, minha orientadora, que acreditou em minha pesquisa e me orientou com zelo. Agradeço pelos valiosos conhecimentos compartilhados e pelas respeitadas contribuições fornecidas à minha formação e a esta dissertação. Pela infinita paciência, empatia e gentileza. Muito obrigada.

Ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Viçosa e sua equipe administrativa e pedagógica, por permitir realizar minha pesquisa com estudantes do curso e por ter sido meu lar durante a graduação.

À minha mãe Lucilia, uma mulher de fé e sabedoria, pelo amor, cuidado, incentivo, orações e por me ensinar tamanha compaixão e humildade. Palavras são ineficientes para exprimir minha admiração e meu amor.

Ao meu pai Neylton, pelo amor, incentivo, orações, pela força e por investir em meus estudos. Sei que abdicou de muitas coisas para me proporcionar um ensino de qualidade. Agradeço pelos ensinamentos cotidianos, pelo exemplo de luta, humildade e compaixão.

À minha irmã Luciana, por ser minha segunda mãe, pela inspiração, por também me ensinar a ter garra e determinação. Pelo incentivo pela leitura, pelo zelo com meus estudos e por ter acreditado, confiado e apostado em mim em cada instante desses

meus 27 anos. Ao meu cunhado Ragosino, pelo companheirismo, por acreditar em mim e por ser meu alívio cômico.

Às minhas amigas e meus amigos: Diocélio, Amanda, Taynara, Samy, Kywan, Gustavo, Elisa, Hellen, Ana Beatriz, Nathália, Warley, agradeço pelo apoio, por acompanhar e compartilhar alegrias, tristezas, angústias e vitórias, por serem minha família em Viçosa. À Hiará, Ana Paula, Caio e Lívia, pela valiosa amizade, parceria e companheirismo construídos durante o processo do mestrado.

Às pessoas que abriram o coração e me contaram suas histórias de vida, suas alegrias, suas angústias, agradeço a disponibilidade, confiança, pelos atravessamentos e por ajudarem a construir essa pesquisa. À Kayla Lucas França, que apesar de não estar mais nesse plano conosco, também faz parte da construção dessa dissertação, hasta siempre.

Por fim, não menos importante, agradecer a Deus, independente de denominações religiosas, tem sido minha Grande Companhia Espiritual, trazendo paz, serenidade, confiança, fé, cuidado e conforto.

Gratidão!

*“E flutua, flutua
Ninguém vai poder querer nos dizer como amar”
Flutua – Johnny Hooker (part. Liniker)*

RESUMO

SOUZA, Ludymila Nascimento de, M.Sc, Universidade Federal de Viçosa, maio de 2022. **Narrativas de vida: subjetividades LGBTQIA+ de estudantes de Ciências Sociais**. Orientadora: Daniela Alves de Alves.

A presente dissertação analisa narrativas de vida de estudantes LGBTQIA+ do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Alinha-se a uma perspectiva pós-crítica da educação, por preconizar os processos subjetivos ao produzir tais narrativas como uma possibilidade de autorreflexão. As análises foram construídas a partir da perspectiva da problematização com o intuito de compreender e problematizar os modos como os sujeitos se produzem subjetivamente dentro de relações e exercícios de poder, discute-se sobre as “gangorras” existentes entre os processos de assujeitamento e singularização nos âmbitos de gênero e sexualidade. Das narrativas, além da dimensão universitária, surgiram apontamentos sobre relações familiares, escolares e religiosas. Os núcleos familiares, ao mesmo tempo que se configuraram como experiências violentas simbolicamente, também resultaram em estratégias de luta e resistências. Em algumas narrativas, o discurso religioso também impactou a esfera familiar ao propor condutas normativas. A escola como um espaço também atravessado por normas e relações de poder, em alguns casos se apresentou como um espaço discriminatório e opressivo. Em outros casos, também foi positivo para as produções subjetivas singularizantes, já que os círculos sociais e os vínculos afetivos se tornaram importantes para o sentimento de reconhecimento e pertencimento de estudantes LGBTQIA+. Já no âmbito universitário, observa-se que tanto a universidade como o curso de ciências sociais, em algumas narrativas apareceu como um espaço produtor de subjetividades singularizantes, já que de forma significativa apresenta um ambiente que proporciona círculos sociais e esferas de acolhimento, apoio e pertencimento para estudantes LGBTQIA+. Já na dimensão curricular, observa-se que as produções singularizantes independem de disciplinas e currículo, já que estes se apresentam defasados e sem atender as demandas relacionadas às produções de subjetividades LGBTQIA+.

Palavras-chave: Subjetividades. LGBTQIA. Ciências sociais. Universidade. Narrativas de vida.

ABSTRACT

SOUZA, Ludymila Nascimento de, M.Sc, Universidade Federal de Viçosa, May, 2022. **Life narratives: subjectivities of LGBTQIA+ Social Science students.** Adviser: Daniela Alves de Alves.

The present dissertation analyzes the life narratives of LGBTQIA+ students from the Social Sciences course at the Federal University of Viçosa (UFV). It is aligned with a post-criticism perspective of education, by advocating subjective processes When producing such narratives as a possibility of self-reflection. The analyses were built from the perspective of problematization with the intent to understand and problematize the ways in which the subjects produce themselves subjectively within relations and exercises of power, discuss about the “swings” between the process of subjection, and singularization in the scope of gender and sexuality. From the narratives, besides the university dimension, notes emerged about the relationships in the family, school, and religion. The family nucleus, while configured symbolically as violent experiences, also resulted in strategies of fight and resistance. In some narratives, the religious discourse also impacted the family sphere by proposing normative conduct. The school, as a space also crossed by norms and relations of power, in some cases presented itself as a discriminatory and oppressive space. In other cases, it was also positive for singularizing subjective Productions, since social circles and affective bonds became important for the LGBTQIA+ students' feelings of recognition and belonging. As for the university environment, it is observed that both the university and the Social Science course, in some narratives, appeared as a space that produces singularizing subjectivities, since it significantly presents an environment that provides social circles and spheres of welcoming, support, and belonging for the LGBTQIA+ students. In the curricular dimension, it is observed that the singularizing productions are independent of disciplines and curriculum, since They are outdated and do not meet the demands related to the production of LGBTQIA+ subjectivities.

Keywords: Subjectivities. LGBTQIA+. Social sciences. University. Life narratives.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
	CAPÍTULO 1 – Percurso Teórico Metodológico	15
1.1	Pesquisas pós-críticas.....	17
1.2	A produção de narrativas em contexto pandêmico.....	22
	CAPÍTULO 2 - A sexualidade entre assujeitamento e singularidades: espaços sociais, narrativas, práticas e performatividades.....	29
2.1	O sujeito dentro das relações de poder e a experiência como constitutiva das produções subjetivas.....	32
2.2	Gênero e sexualidade enquanto campos de problematização	46
2.3	A experiência escolar, a vida universitária e as ciências sociais como potências de diferentes experiências	55
	CAPÍTULO 3 - “Então a gente se sente livre para ser quem a gente quer ser”	64
3.1	“[...] e querendo ou não, isso foi um reflexo da família”	66
3.2	“eu sempre tive consciência de que eu era uma pessoa “atípica” e que o espaço não tava preparado esse tipo de gente sabe?”.....	79
3.3	“viver aqui é um momento que eu me sinto sufocado porque eu não consigo ser quem eu sou [...]”	84
3.4	“[...] foi mais no meu processo na faculdade que eu descobri que na verdade eu não era hétero e nem era bi (...)”.....	89
3.5	“Então não era uma coisa que partia dos professores do curso sabe? Era uma coisa que se o aluno tivesse interesse, ele ia pesquisar”	100
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
	APÊNDICES.....	118

1 APRESENTAÇÃO

Essa dissertação é fruto de minhas reflexões acerca de minha própria produção subjetiva. Em movimentos de idas e voltas em minha memória, revisitei os atravessamentos ocasionados pelas relações sociais em que estive inserida. Sempre que lembro de minha infância, percebo como sentia que minha performatividade¹ não era a idealizada como as de outras meninas com as quais convivia na escola. As brincadeiras, o modo de vestir, a companhia de apenas meninos eram experiências bem distintas das meninas da minha idade. Nas brincadeiras de bairro quase sempre era excluída, até porque eram as mesmas crianças da escola. A partir de certo momento, talvez inconscientemente ou até conscientemente, passei a brincar sozinha e criei apreço por quebra-cabeças, jogos de computador e me dedicava à leitura como os quadrinhos da turma da Mônica. Me encontrei em minhas próprias brincadeiras.

As roupas designadas como femininas nunca foram minhas escolhas, apesar de que em certos momentos, as relações sociais praticamente me obrigavam a performatizar a feminilidade, já que não estar dentro de um padrão, era como assinar um atestado para ser excluída socialmente. Em meio a essas experiências, fui crescendo, resistindo, lutando e criando minha própria personalidade. Minha família já tinha cansado de tentar me adequar ao padrão e passaram a deixar eu ser uma criança mais livre. Apesar de não ter a mínima ideia do que era o conceito de cisheteronormatividade², sabia o que era designado como feminino e masculino e que o normal para a sociedade era a união entre homens e mulheres. Por isso, eu já sabia que não me adequava ao padrão. Passei a infância sem saber o porquê existia essa normatização, até chegar na adolescência. Aos 14 anos sai de Manhumirim/MG, uma cidadezinha de um pouco mais de 20 mil habitantes e me mudei para Viçosa/MG. Foi uma mudança radical, mesmo meus pais me acompanhando. Como passei a infância em uma cidade muito menor e conservadora, Viçosa era uma realidade bem distinta e, apesar de também ser considerada como interior, ainda era uma cidade maior e com uma dinâmica que eu considero menos conservadora e estática, devido à

¹ Conceito utilizado por Butler (2021) para se referir às ações de gênero estabelecidas socialmente como forma de legitimação dos corpos. O conceito será melhor trabalhado posteriormente no texto.

² Conceito que se refere à normatização das categorias cisgêneros (pessoas que se identificam com o gênero denominado ao nascimento) e a heterossexuais (pessoas que se relacionam com pessoas do gênero oposto).

existência da universidade que traz uma maior circulação de pessoas. Na escola, sempre apareciam adolescentes de outros lugares e por isso, eu não me sentia deslocada por ser de fora da cidade. Fiz novas amizades e já não me importava de performatar fora do padrão, mesmo continuando a sofrer bullying por parte de alguns adolescentes. Na época do ensino médio, comecei a ter alguma ideia sobre sexualidade, mas não era algo discutido nas escolas que estudei em minha cidade natal e nem na escola que estudei em Viçosa. Entre 2008 e 2010, tudo que aprendi e descobri sobre sexualidade, foi por interesse próprio. Foi uma época em que a internet já era acessível e, de alguma forma, os assuntos eram debatidos.

Neste mesmo período, durante o ensino médio, estive em contato com estudantes do curso de Ciências Sociais que faziam parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e descobri, de fato, a Sociologia. O PIBID foi um divisor de águas na minha escolha de graduação, pois apresentava não só a clássica Sociologia, como a Antropologia e a Ciência Política, de uma forma didática bem distinta da qual eu estava acostumada. Por mudar aquela clássica dinâmica de “cuspe e giz”, o PIBID modificou meu olhar para as Ciências Sociais. Ao chegar o momento de escolher minha graduação, perdida sem saber o que escolher, meus melhores amigos me lembraram sobre o curso e o quanto eu me interessava pelas aulas. E de fato, era o que combinava comigo.

Posso dizer que foram nessas circunstâncias que começaram minhas maiores e mais significativas experiências e quando tive o contato real com discussões sobre gênero e sexualidade. Me encontrei dentro de certos grupos e fui gradativamente me produzindo subjetivamente dentro daquilo que eu me sentia confortável e pertencente. Meu círculo de amizades, as experiências dentro do espaço universitário, dentro do curso de Ciências Sociais e as discussões levantadas por docentes e discentes em meio às disciplinas a cada dia me ensinavam um pouco mais.

Foi um momento decisivo para mim, onde tive consciência sobre minha orientação sexual, minha própria produção subjetiva, meus sentimentos e grupos aos quais eu pertencia. Através dos atravessamentos, questionamentos e inquietações provenientes das relações sociais como um todo e das amizades LGBTQIA+, além dos lugares e festas que frequentava, fui paulatinamente me produzindo. Posso dizer que uma das experiências ímpares, dentro do curso, aconteceu quando me deparei com a discussão do livro “Sexo e temperamento em três sociedades primitivas” da

antropóloga Margareth Mead. A discussão fazia parte da disciplina Antropologia 3 e era ministrada por uma professora que pesquisa gênero e teoria feminista. A partir daí, fui adiante, mergulhando nos textos feministas e nas discussões sobre gênero e sexualidade. Conseqüentemente, o contato com as discussões teóricas foram experiências que também me afetaram.

Foram nesses atravessamentos que criei mais força para resistir, refletir e compreender que poderia subverter ao que esperavam de mim como mulher. A primeira mudança foi raspar meu cabelo, algo simbólico para uma adolescente/jovem adulta, pois o cabelo tem ainda muito importância como parte constitutiva da feminilidade. Aos poucos, fui mudando ainda mais meu guarda roupa e vestia minhas roupas sem a culpa de estar fora da feminilidade e após, muitas inquietações, crises e em um dado momento de coragem, tive a conversa para me “assumir” como lésbica para minha mãe. Durante a graduação, passei por todas as indagações, cogitando ser bissexual, transexual e, por fim, me compreendi como uma mulher lésbica que subverte a feminilidade imposta e esperada pela sociedade. Porém, hoje, ao ser atravessada pela construção dessa dissertação, compreendo que ainda estou me produzindo subjetivamente em relação a gênero.

Nos anos que estive no curso de Ciências Sociais, atuei como bolsista do PIBID e, posteriormente no estágio obrigatório, me propus levar um pouco das discussões de gênero e sexualidade para a escola. Meu intuito era proporcionar acesso a conhecimentos e debates que acredito que em minha experiência escolar seriam extremamente importantes e tornariam minhas crises e inquietações mais brandas.

O que quero dizer com esta narrativa? Minhas experiências, vivências e atravessamentos advindos da mudança de uma cidade mais conservadora, a troca de escola, a mudança das dinâmicas das aulas de Sociologia, a vivência no espaço universitário e o conhecimento teórico do curso de Ciências Sociais me propiciaram produções subjetivas que foram importantíssimas para minha singularização. Além do contato com o conhecimento científico e as discussões sobre gênero e sexualidade, tive pessoas que foram indispensáveis em todo esse processo. A vivência pelos espaços do campus, os barzinhos e festas que frequentei, as esferas sociais nas quais estive presente além de serem parte do meu processo de singularização, foram um elemento indispensável para que eu me sentisse pertencente e livre.

A partir disso, sempre indaguei: será que isso aconteceu só comigo ou também com outras pessoas? Foram nessas indagações e nos movimentos reflexivos de como não somente minha formação acadêmica, mas também os espaços nos quais estive presente fora e dentro do campus que contribuíram, parafraseando o compositor Caetano Veloso, para a “dor e a delícia” de ser quem sou.

Por isso, a presente pesquisa se trata de uma *pesquisa-experiência* já que nasce da problematização das minhas próprias experiências e é produzida de maneira contextualmente localizada. Além disso, esta pesquisa é conduzida na contramão da ideia de distanciamento do objeto de pesquisa em busca de uma ciência neutra, objetiva e universal. Pressupondo, a partir de leituras de Sandra Harding, Donna Haraway e outras autoras feministas, que produzir objetividade é produzir conhecimento localizado, reflexivo e transformador. E como Larrosa (2020) apresenta em seu livro *Tremores: Escritos sobre a experiência*, me dispus a pensar essa pesquisa como algo a mais que produzir conhecimento, mas abrir a possibilidade para que as experiências das pessoas envolvidas que auxiliaram a construir esse estudo, alcancem e ressoem em outras vivências e em outras inquietações. A leitura de Larrosa nos inspira ao dizer que escrevemos para transformar tudo que já produzimos e não apenas para transmitir o que já foi escrito. Por isso, produzir conhecimento se faz necessário para problematizar, subverter, resistir e transformar o que já existe.

A partir disso, é necessário delinear o objetivo geral do estudo que consiste em identificar de que modos a produção de subjetividade de estudantes LGBTQIA+ é afetada durante a graduação em ciências sociais. A partir do objetivo principal, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- 1- Examinar as narrativas de vida de estudantes LGBTQIA+ do curso de ciências sociais;
- 2- Compreender como os estudantes LGBTQIA+ produzem singularização a partir da relação com as disciplinas do currículo de ciências sociais que de alguma forma discutem a sexualidade;
- 3- Compreender como a presença de estudantes LGBTQIA+ impacta as discussões sobre sexualidade nas disciplinas do curso de ciências sociais.

A organização da dissertação consiste da divisão de três capítulos, sendo os dois primeiros referentes ao referencial teórico:

- a) Capítulo 1 - Discute o percurso teórico metodológico e a construção de narrativas

em contexto pandêmico. A primeira subseção desenvolve as perspectivas das teorias pós-críticas que evidenciam o “sair do armário científico” e prezam por politizar a produção do conhecimento. O interesse pelas narrativas parciais, locais e particulares demonstram a importância da produção de narrativas de vida, por preconizar o investimento nas produções subjetivas dos sujeitos. O ato de narrar aparece como um atravessamento já que o próprio processo possibilita um momento reflexivo.

A segunda subseção apresenta todo o processo empírico, as dificuldades de se produzir narrativas de vida durante a pandemia e a metodologia de análise. As narrativas foram produzidas em um movimento colaborativo entre a pesquisadora e as pessoas participantes por meio da plataforma virtual Google Meet. Por se tratar de um assunto tabu como gênero e sexualidade, houveram algumas implicações por serem gravadas no ambiente familiar. Além disso, a conectividade e sua instabilidade durante as chamadas de vídeo foram uma limitação durante os encontros virtuais. Também se apresenta o conceito de problematização, método utilizado em nossas análises narrativas.

b) Capítulo 2 – Desenvolve-se um conjunto de teorizações sobre as produções de subjetividades imersas nas relações de poder, logo após, discute-se gênero e sexualidade enquanto campos de problematização. Apresenta-se a escola e a universidade enquanto espaços sociais. Foram articulados os estudos foucaultianos sobre as diversas formas como o sujeito se produz subjetivamente dentro de relações e exercícios de poder juntamente com a dimensão das produções subjetivas singularizantes, discutida por meio de Guattari e Rolnik (1996). Em articulação com os pensamentos foucaultianos, discute-se gênero e sexualidade enquanto campos de problematização por meio das autoras Butler, Scott e Dorlin juntamente com as discussões intersseccionais, levando em conta a importância do pensamento Sul Global. Também é mobilizada a discussão acerca da experiência como transformadora

Por fim, discute-se a vida universitária e as ciências sociais com o pressuposto de que mesmo sendo uma via de mão dupla, a universidade mesmo possuindo seu caráter opressor como toda instituição social, também apresenta a potencialidade de produzir sujeitos críticos, reflexivos e singulares. No que diz respeito ao curso, o pressuposto é que este possui uma dimensão reflexiva própria que pode configurar um elemento importante para a transformação da própria realidade de discentes.

Posteriormente à discussão teórica, apresentamos as análises narrativas no Capítulo 3 que é constituído em cinco subseções:

A primeira apresenta os modos como as subjetividades são produzidas nas relações familiares. Apontamos como os exercícios de poder presentes na convivência familiar tendem a propor normas, porém as pessoas encontram estratégias para expandir os limites das opressões vivenciadas e se produzir de forma singularizante.

A segunda subseção, disserta sobre o ambiente escolar como institucional e de carácter dual, enquanto espaço tanto de reprodução normativa quanto de reflexão e produção singularizante sobre as concepções de gênero e sexualidade.

Na terceira, discute-se sobre as experiências de residir em cidades interioranas que se caracterizam pelos processos de vigilância e policiamento na busca pela normatização.

Na quarta, aborda-se como o espaço universitário e do curso de ciências sociais podem atuar como um ambiente social de diversidade e que oportuniza vínculos afetivos de acolhimento e representatividade em alguns casos.

E por fim, a quinta, refere-se ao currículo do curso de ciências sociais e as discussões teóricas como potências para a singularização de estudantes LGBTQIA+.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – Percurso Teórico Metodológico

O presente capítulo apresenta o percurso teórico metodológico utilizado na pesquisa sob uma perspectiva pós-crítica desde as teorias até os procedimentos metodológicos adotados para a produção das narrativas de vida.

No item 1.1 intitulado como “*Pesquisas Pós-Críticas*” à luz das autoras Denise Gastaldo, Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2021), entre outras, desenvolvem-se as definições das teorias pós-críticas e suas aproximações e distanciamentos das chamadas teorias críticas. A perspectiva pós-crítica se distingue por evidenciar a importância do “sair do armário científico”, politizar a produção do conhecimento, pelo interesse pelas narrativas parciais, locais e particulares e pelo investimento nas produções subjetivas dos sujeitos. Ao potencializar a reflexão das produções subjetivas, das relações de poder e dos processos de singularização, as narrativas se aliam a uma concepção pós-crítica, preconizando os modos de subjetivação, ou seja, as formas como as experiências e práticas vividas estabelecem as relações que os sujeitos mantêm consigo mesmos (PARAÍSO, 2012).

Em relação às experiências, Larrosa (2020) ressalta a dimensão da experiência como importante para as narrativas de vida a partir de três princípios: o princípio da reflexividade, o princípio da subjetividade e da transformação. Deste modo, as narrativas de vida apresentam as experiências a partir de um movimento subjetivo de atravessamento que produz efeitos no sujeito da experiência ao mesmo tempo que apresenta a possibilidade deste sujeito afetado, se abrir ao próprio processo de transformação.

No item 1.2 chamado “*A produção de narrativas em contexto pandêmico*” apresentamos o processo empírico, os critérios utilizados para a escolha das pessoas participantes, seus perfis e por fim o método das análises narrativas.

Devido ao isolamento decorrente da pandemia do coronavírus (COVID-19), as narrativas foram produzidas conjuntamente com a pesquisadora e as pessoas participantes por meio da plataforma virtual Google Meet. As principais implicações foram a falta de privacidade e liberdade devido as pessoas participantes estarem no ambiente familiar e da narrativa se configurar como um tabu em algumas composições familiares. Além disso, a instabilidade da internet durante as chamadas de vídeo

também se apresentou como uma limitação. Por fim, apresenta-se a noção de problematização utilizada para as análises narrativas, que entra em consonância com as pesquisas pós-críticas, com o intuito de compreender e problematizar a maneira como os sujeitos se produzem subjetivamente.

1.1 Pesquisas pós-críticas

A presente pesquisa alinha-se a uma perspectiva pós-crítica por se propor a investir e dar devida importância às experiências e às produções de subjetividades LGBTIQA+. As teorias pós-críticas apresentam aproximações com as teorias críticas (PACHECO, 2016), já que também buscam desconstruir os pressupostos positivistas, baseados na neutralidade acadêmica e ambas se propõem a analisar as particularidades das relações sociais. Segundo Silva (2011), as teorizações críticas da educação buscam investir nas discussões sobre ideologia, reprodução cultural e social, classes sociais, relações sociais de produção, emancipação, entre outros. Já as teorias pós-críticas, focam nos debates acerca de identidade, alteridade, subjetividade, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Portanto, elas se distinguem por apresentarem enfoques diferentes, além de que as pós-críticas buscam investir nas narrativas parciais, locais e particulares (PARAÍSO, 2004, p. 288). Além da produção de conhecimento contextualmente localizado, uma das características primordiais da perspectiva pós-crítica é a explicitação do papel de pesquisador/a, nomeada como “sair do armário científico” (GASTALDO, 2012). A autora complementa:

É assim que a pesquisa qualitativa pós-crítica pode explicar sua relevância: como uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar. (GASTALDO, 2012, p. 13)

Desta maneira, outro ponto que caracteriza o presente estudo como pós-crítico, assim como ressaltado por Gastaldo (2012), se refere ao meu papel como pesquisadora. Minhas inquietações, experiências e minha produção subjetiva também foram ferramentas que possibilitaram produzir esse conhecimento contextualmente localizado. E é essa característica que proporciona à presente pesquisa ser uma *pesquisa-experiência*. Para Fernandes (2011) “a *pesquisa-experiência* provoca o pesquisador a instituir uma atitude problematizadora com seu próprio percurso, com sua prática, com as escolhas teóricas e metodológicas que faz e com aquilo que pensa, sabe e inventa sobre seu projeto de pesquisa” (FERNANDES, 2011, p. 123).

Castro (2014) ressalta que “qualquer possibilidade de ‘neutralidade’ ou ‘separação’ entre eu – pesquisador – e o ‘campo de pesquisa’ se anulam” (CASTRO, 2014, p. 16). O autor complementa:

Pesquisa-experiência: produção de experiência com a pesquisa. Fazer perguntas, construir questionamentos, instigar-se com certas questões, movimentar-se por perspectivas *teórico metodológicas*, por estratégias investigativas, por leituras, por relações com o contexto de investigação e com os sujeitos que compõem, com o/a pesquisador/a, a pesquisa. Experiência, não um experimento científico. Deixar desfazerem-se certezas, saberes, pressupostos, construir outros, provisórios, no movimento. (CASTRO, 2014, p. 21)

Deste modo, ao mesmo tempo que a pesquisa nasce dos atravessamentos e das experiências de quem pesquisa, também produz experiência durante a movimentação do pesquisar. Além de que como pesquisadoras/es trazemos histórias marcadas pelas instituições que trabalhamos, pelas narrativas que construímos no contexto social que fazemos parte (CLANDININ E CONNELLY, 2011).

Por isso, para as pesquisas pós-críticas, as rupturas se fazem necessárias para que seja possível produzir e ressignificar as práticas já existentes e inventar novos percursos metodológicos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos. É necessário, em síntese, numa inspiração nietzschiana, “lançar-nos além de nós”, para que algo novo possa aparecer (PARAÍSO, 2012, p. 42). Portanto, pensar minha experiência como ponto de partida para problematizar as produções subjetivas LGBTQIA+ no curso de Ciências Sociais e na UFV, também requer uma ruptura e uma complexificação a fim de reconhecer que é necessário “lançar-nos além de nós” e descobrir novas e múltiplas produções subjetivas.

A princípio, é importante dizer que a maior parte das correntes teóricas que são denominadas como pós-críticas não se referem a um método de pesquisa. Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso em seu livro *Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação* (2012) afirmam que a metodologia nas pesquisas pós-críticas é pensada de maneira mais livre, por isso,

[...] construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos

movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a "paralisia" das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17)

Portanto, na presente pesquisa, a visão pós-crítica se faz necessário para se afastar do que é rígido e se aproximar de uma visão problematizadora, pois é necessário interrogar, romper com o conhecimento já existente para que possamos usufruir das múltiplas particularidades das experiências e conhecer cada espaço de produção subjetiva de luta, de enfrentamento e de resistência. Para Paraíso (2012), é necessário focar em como as práticas experienciadas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma, ou seja, nos modos de subjetivação.

A própria subjetividade, que tem ganhado destaque em nossas pesquisas pós-críticas, é entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados. Com essas noções de sujeito e subjetividade e essa compreensão de subjetivação, conduzimos nossas pesquisas e buscamos estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente produz sujeitos de determinados tipos. (PARAÍSO, 2012, p. 29-30)

Logo, o objetivo principal da presente pesquisa nos trouxe a possibilidade de articular métodos, assim como fazer uma "bricolagem" de autores clássicos e atuais para compreender, problematizar, desconstruir e transpassar as noções teóricas já pensadas. O procedimento metodológico facilita o foco nas produções subjetivas individuais e situadas em um contexto histórico singular ao mesmo tempo que essa análise leva à investigação das macros relações, coexistentemente.

Por isso, através da perspectiva de investir na produção de subjetividade, a proposta metodológica foi de fabricar narrativas de vida conjuntamente com participantes. Com o pressuposto de que o processo de narrar abre a possibilidade de reflexão e problematização das relações de poder e suas normas, das experiências e das produções subjetivas. Configura-se como uma maneira de pessoas pensarem a si mesmas e suas relações com os outros e o mundo, para abrir a possibilidade de pensar e agir diferentemente, constituir uma ética e uma estética da existência (FOUCAULT, 2006).

As narrativas de vida se configuram tanto como objeto de estudo quanto como método de investigação (CLANDININ E CONNELLY, 2011) e se apresentam como

uma fabricação conjunta e colaborativa, pois emergem da interação e da troca entre quem pesquisa e quem narra. Não possui a intenção de transmitir informações, mas de produzir conhecimento a partir do compartilhamento de experiências. Segundo Daniel Bertaux (2010),

a narrativa de vida não é um discurso qualquer: é um discurso narrativo que se esforça para contar uma história real e que, além disso, diferentemente da autobiografia escrita, é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa. (BERTAUX, 2010, p. 89)

Por isso, quem pesquisa orienta para que sejam narradas partes de experiências vividas, percepções, opiniões, etc, sem o intuito de problematizar todas as experiências compartilhadas, mas problematizar aquelas que se conectem com o objetivo da pesquisa. Se configura como uma comunicação que passa pela dimensão não-verbal (gestos, expressões faciais), pela para-linguística (as entonações de voz, pausas, silêncios, entre outros) e pelas próprias palavras. A dimensão para-linguística é fundamental para a compreensão do não-dito, já que no processo de análise de narrativas, explora-se não apenas o que foi dito, mas “como” foi dito (MUYLAERT, et al., 2014). Logo, produzir narrativas e trabalhar na reconstrução dessas histórias vividas é retornar às experiências em um dado momento fazendo com que se tome consciência das forças dos fenômenos sociais ou no caso, das relações de poder, produções subjetivas e processos de singularização. Souza (2006) explica que

A escrita da narrativa potencializa no sujeito o contato com a sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora porque remete o sujeito para uma posição de aprendiz e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Desta forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendradas nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (SOUZA, 2006, p.135-136)

Ao produzir uma narrativa de vida, o sujeito é confrontado em sua própria produção subjetiva, fazendo um esforço de reflexividade, já que a própria entrevista também é um momento de produção e reflexão. Portanto, “as narrativas são uma forma dos seres humanos experienciarem o mundo, indo além da simples descrição

de suas vidas, pois ao repensarem suas histórias – as que contam e ouvem – refletem quem são reconstruindo continuamente significações acerca de si” (MUYLAERT, et al., 2014). Desta forma, o narrar a vida é significativo, pois

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (LARROSA, 2020, p. 16-17)

Segundo Larrosa (2020), a voz de um sujeito se apresenta como uma marca subjetiva na experiência da linguagem, sendo necessário que nunca seja normatizada ou esvaziada de sentido e significado. Portanto, as palavras ao produzirem sentido e significados funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. À vista disso, produzir as narrativas de vida também pode configurar uma interrupção, uma ruptura com a efemeridade da vida moderna e uma oportunidade de produção subjetiva e reflexiva que faz com que o sujeito seja passional, um sujeito da experiência e dê sentido e significado às suas vivências.

Consideramos que a dimensão de experiência proposta por Larrosa (2020) é de suma importância para as narrativas de vida a partir de seus três princípios: o princípio da reflexividade, o princípio da subjetividade e da transformação. A reflexividade, como um movimento subjetivo de atravessamento que produz efeitos no sujeito da experiência, também apresenta a possibilidade deste sujeito afetado, se abrir ao próprio processo de transformação. O autor pressupõe que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2020, p. 25)

Assim como quem narra, a pessoa que pesquisa e fabrica conjuntamente as narrativas, entrega-se ao ato de ouvir, de abrir os olhos, os ouvidos e dá espaço para o que Larrosa (2020) considera como atitudes primordiais para que a experiência se

configure como um atravessamento. Deste modo, o pressuposto é de que minhas vivências, experiências e minha sensibilidade por também ter sido estudante LGBTQIA+ do curso de ciências sociais e da Universidade Federal de Viçosa (UFV) sejam uma especificidade para que a experiência não somente me toque como pesquisadora, mas também atravesse a pessoa que participa.

1.2 A produção de narrativas em contexto pandêmico

Para contextualizar o processo de processos das narrativas, é necessário dizer que estes se iniciaram com o primeiro passo que foi delimitar os critérios para a seleção das pessoas participantes. O intuito era de convidar na média de 7 a 10 pessoas e buscar uma diversidade de pessoas LGBTQIA+, incluindo pessoas cis³, trans⁴, não-binárias⁵, queer⁶ e pessoas de diversos gêneros e orientações sexuais, para que a pesquisa se construísse com uma pluralidade de narrativas de vidas. Porém, o contato necessário para que fossem realizados os convites foi limitado devido o contexto de isolamento social imposto pela pandemia do coronavírus (COVID-19). Por isso, todo o processo empírico aconteceu de forma virtual.

Houve a necessidade de reinventar modos para que o contato com as pessoas participantes contornasse a restrição do contato presencial. Deste modo, o convite para algumas pessoas que já eram conhecidas se deu por meio de redes sociais como Facebook e Instagram. Houve o auxílio da secretaria do curso de Ciências Sociais que encaminhou um e-mail formal contendo as informações e os objetivos da pesquisa para que entrassem em contato caso se interessassem a participar da construção das narrativas. O auxílio também veio por meio da orientadora e pesquisadora Daniela Alves que divulgou a pesquisa nas turmas em que ministrava aula. Feito isso, a proposta foi apresentada integralmente em diálogo com as pessoas interessadas para que confirmassem a participação e, logo após, foram marcados os encontros e enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os “encontros virtuais” foram realizados pela plataforma Google Meet, devido à

³ Pessoas cisgêneras se identificam com o gênero que lhe foi designado no momento de seu nascimento

⁴ Pessoas transgêneras não se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao momento de seu nascimento

⁵ A não-binaridade engloba as diversas identidades que fogem da construção binária de masculino e feminino.

⁶ Queer se refere a um “guarda-chuvas” de várias possibilidades de gênero e sexualidade que se apresentam como dissidentes das normas sociais.

possibilidade de serem feitas as gravações para serem utilizadas para posterior análise.

Em qualquer tipo de pesquisa qualitativa é sempre necessário que a pessoa que pesquisa tenha uma aproximação baseada em confiança e empatia de quem participará posteriormente. Assim como Malinowski (1978) chamou de “mergulho na vida do outro”, é necessário que exista um convencimento da importância da participação, além de uma amabilidade para que o momento posterior seja agradável e atinja os objetivos da pesquisa. Os procedimentos baseados no ambiente virtual, no contexto pandêmico, limitam o caráter dialógico, já que a troca de mensagens instantâneas não substituem, de maneira satisfatória, um encontro presencial com todas as dimensões verbais e não verbais de uma conversa.

Algumas pessoas ficaram retraídas por se tratar de um procedimento narrativo sobre gênero e sexualidade que conseqüentemente trataria de questões pessoais sensíveis. Além disso, o anonimato foi um dos aspectos mais importantes, pois foi levantado como primordial para algumas pessoas para que participassem do processo.

Já nos encontros, as conversas foram divididas em duas partes, sendo a primeira sobre informações básicas de identificação como nome, idade, os pronomes pelos quais a pessoa prefere ser tratada⁷, o ano de ingresso no curso e qual período está cursando. Em seguida, a segunda parte, consistiu nas narrativas propriamente ditas. Nessa etapa, foi orientado que a pessoa inicialmente abordasse suas experiências e suas vivências dentro das relações sociais em espaços comuns de socialização como a própria família, escola, círculo de amigos, até chegar à universidade. O intuito dessa fase da narrativa foi de conhecer as experiências cotidianas nos espaços sociais, compreender como eram e são as relações sociais vivenciadas e como estas atravessaram a produção subjetiva da pessoa participante.

Concomitantemente, o questionamento sobre as experiências nos âmbitos de gênero e sexualidade eram inseridas nas narrativas. Ainda que o foco das narrativas

⁷ O sistema binário de gênero também sustenta suas normas por meio da linguagem, por isso, dentro das discussões de gênero e sexualidade, há a linguagem não-binária que preza por reconhecer e incluir pessoas que subvertem a binaridade. Outro aspecto a ser levantado é que houve o esforço para que a linguagem seja flexibilizada em relação à gênero. Algumas palavras continuaram no uso masculino padrão por se tratarem de conceitos, porém houve um investimento para o uso de palavras de gênero neutro, como pessoas, discentes, docentes, por exemplo.

fossem as experiências como LGBTQIA+ dentro da universidade e do curso de ciências sociais, o pressuposto era de que se fazia necessário conhecer e compreender primeiramente as principais relações de poder e atravessamentos que produziram subjetivamente quem estava participando do processo da narrativa.

Não existiu um roteiro rígido de questões, mas blocos de questões pensados para guiar e contemplar os objetivos da pesquisa. Em conformidade com as construções teórico metodológicas acerca das narrativas de vida, a estratégia foi possibilitar que participantes falassem de forma livre sobre os assuntos levantados e assim que fosse possível, algumas questões que deixavam dúvidas, eram reinseridas na conversa. O processo de produção das narrativas levou em consideração as orientações de Bertaux (2010), que ressalta que após o assunto ser iniciado, a pessoa não deve ser interrompida a menos que se embaralhe durante a narrativa e necessite de auxílio para que o assunto seja retomado. Nessa situação, pode-se solicitar, por exemplo, descrições de contextos ou o esclarecimento sobre tipos de relações e interações sociais, sendo que o propósito é não sobrepor o que é importante para quem narra.

Apesar de existirem os blocos de questões, a sequência dos temas apareceu de forma distinta em cada caso, pois se tratava de um movimento reflexivo de memória. Cada narrativa foi produzida de forma flexível e com o ritmo particular de cada participante. Como se pode perceber, os “encontros virtuais” se basearam bastante da metodologia queer, pois de forma flexível a investigação sobre como estudantes LGBTQIA+ se produziram e se produzem subjetivamente nesses espaços foi contemplada sem a rigidez metodológica de um questionário e com o intuito de desconstruir as normatizações existentes, dentro das relações sociais, por meio da reflexividade. No desenrolar da conversa, que foi dirigida de maneira flexível, pois o próprio sujeito narra de forma livre, houve a improvisação para que certos assuntos fossem retomados, concebendo distintos processos a cada “encontro virtual”. As narrativas não possuem uma configuração linear, já que “passeia, salta adianta, depois retrocede, toma caminhos diversos, como toda narrativa espontânea” (BERTAUX, 2010, p. 95).

A principal implicação do contato remoto, nessa fase de produção das narrativas, foi a falta de privacidade e liberdade, levando em conta que a maior parte dos entrevistados estava no ambiente familiar. Durante a pandemia, estudantes

precisaram voltar a morar com a família e por se tratar de um assunto “delicado” e tabu para algumas composições familiares, a conversa sobre gênero e sexualidade sofreu algumas intercorrências, que puderam ser observadas. Por exemplo, durante o processo, uma pessoa participante necessitou parar com a narrativa, fechar o microfone e a câmera pois alguma pessoa da família estava por perto. Logo quando retornou à chamada de vídeo ressaltou que nossa conversa era delicada para o ambiente familiar.

Outra questão metodológica relevante foi a instabilidade da internet pois, em alguns encontros, as chamadas de vídeo foram interrompidas pelo travamento e congelamento do áudio e vídeo ou por desconexão. Por se tratar de narrativas, a dinâmica do encontro se viu comprometida muitas vezes já que algumas falas eram interrompidas e precisavam ser repetidas. Essa implicação influenciou não só na dinamicidade, mas como na linearidade e fluidez do raciocínio de quem estava narrando.

Uma conversa entre duas pessoas se constrói pela comunicação não verbal (gestos, olhar, expressões da face), pelas entonações de voz e por fim, as próprias palavras (BERTAUX, 2010). Em nosso caso, a gravação feita por meio virtual, possibilitou o acompanhamento da dimensão não verbal posteriormente na análise, o que não aconteceria se presencialmente fosse utilizado somente um gravador de voz. Nesse segundo caso, no presencial, essas características seriam retomadas apenas na memória de quem pesquisa. Porém, o virtual também pode implicar na perda dessa dimensão a partir das limitações da conectividade da internet. Durante as produções das narrativas da presente pesquisa, foram raros os momentos de desconexão, deste modo, os processos e gravações foram satisfatórios para ambos os lados.

Condizente com a perspectiva pós-crítica e com o objetivo da pesquisa, o intuito de priorizar e questionar sobre as produções subjetivas e singularizantes das pessoas participantes, tomamos a problematização como método de análise narrativa. A problematização é utilizada por Foucault em seus estudos e explicitada por ele em um trecho de *As Palavras e as Coisas* (2010):

A noção que unifica os estudos que realizei desde a *História da loucura* é a da *problematização*, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo

campo empírico. Em *História da loucura*, tratava-se de saber como e por que a loucura, em dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e Punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das práticas penais e das instituições penitenciárias no final do século XVIII e início do XIX (FOUCAULT, 2010, p. 242).

Tomando Foucault (2010) como base e a partir de uma perspectiva pós-crítica, na presente pesquisa quando discutimos sobre as produções subjetivas e singularizantes em gênero e sexualidade, indagamos, questionamos e problematizamos as relações e práticas de poder nas quais busca-se a normatização dos sujeitos e a produção de identidades coerentes e inteligíveis. Também problematizamos de que maneira esses sujeitos lutam, resistem, subvertem e ampliam os limites da normatização dentro das relações de poder. É um movimento constante de questionamento e problematização. Revel (2011) diz que a problematização como um exercício crítico do pensamento se caracteriza com oposição de uma pesquisa metódica da “solução”. Problematizar é instaurar uma distância crítica, fazer atuar o “desprendimento”, redescobrir os problemas.

Marshall (2008) considera a problematização como dar um “passo para trás”. Dar esse “passo para trás” é suspender “certas certezas e verdades absolutas, abrir uma vereda no impensável rumo à fabricação do novo” (VINCI, 2015, p. 214). Portanto, uma postura problematizadora é questionar o que já sabemos para fabricar novas questões de pesquisa. Desse modo, “aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (MEYER & PARAÍSO, 2012, p. 17).

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2006, p. 231-232).

O movimento de problematização também se apresenta na produção de narrativas já que o sujeito, além da reflexão, exercita a problematização de si e de suas experiências. Ao mesmo tempo, como trata-se de uma *pesquisa-experiência*, problematiza-se as minhas próprias experiências e minha própria narrativa como estudante LGBTQIA+ do curso de ciências sociais. A problematização permite nos

separar do que fazemos, de “forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema” (MARSHALL, 2008, p. 31).

Por isso, o movimento de análise das narrativas de vida não acontece posteriormente ao fim de todas as produções conjuntas das narrativas de vida, mas acontecem concomitantemente, de modo que as primeiras narrativas servem de parâmetro do que deve nortear as próximas. A análise de narrativas não se baseia em problematizar todas as experiências compartilhadas durante a produção, mas apenas as aquelas pertinentes ao objeto de pesquisa afim de localizar “indícios”. A imaginação sociológica configura-se como um importante recurso interpretativo para reconhecer indícios das hipóteses da pesquisa (BERTAUX, 2010). Portanto, para a análise utiliza-se o que Bertaux (2010) chama de retranscrição⁸, que seria uma maneira de operar não somente com as palavras, mas também com as entonações. Devido a isso, posteriormente a transcrição foi revisada por meio de uma reescuta e uma outra observação da gravação produzida para que fossem tomadas notas acerca das partes que seriam utilizadas na discussão final.

Afim de organizar a análise, o pressuposto foi de reconstituir e ordenar as falas a partir de estrutura diacrônica, não com o intuito de estabelecer o “antes” e o “depois”, mas com o objetivo de situar a produção do sujeito imerso nas relações e exercícios de poder experienciadas. Bertaux (2010) ressalta que é a reconstituição da estrutura diacrônica não é apenas uma estratégia técnica, mas “visa a preparar o analista para buscar caminhos de casualidade sequencial, processos de encadeamento susceptíveis de ser reencontrados em outras narrativas de vida” (BERTAUX, 2010, p. 108).

Como uma estratégia para que fique claro o perfil de cada participante, foi construído o quadro com informações de identificação. Além disso, o quadro contribui numa perspectiva interseccional para o cruzamento de categorias sociais que identificam cada participante, conforme se pode ver abaixo.

⁸ “Transcrição” pode significar tanto a ação de transcrever uma entrevista quanto o texto final. Desta maneira, Bertaux (2010) utiliza o termo apenas para se referir ao texto final retranscrito. Por isso, na presente pesquisa quando se tratar de “transcrição” estará se referindo ao texto final resultante da retranscrição das narrativas de vida produzidas.

Identificação	Idade	Identidade de gênero	Orientação Sexual	Pronomes	Cor	Período no curso
Ametista	19	Mulher Cis	Lésbica	Ela/dela	Branca	3º período
Terra	53	Homem Cis	Gay	Ele/dele	Branco	10º período (Formado em licenciatura e cursando o bacharelado)
Vênus	20	Homem Cis	Gay	Ele/dele	Negro não-retinto	2º período
Rubi	19	Não-binária	Lésbica	Elu/delu	Branca	4º período
Lua	22	Mulher Cis	Lésbica	Ela/dela	Branca	9º período
Estrela	27	Homem Cis	Gay	Ele/dele	Preto	2 anos de egresso
Sol	19	Não-binária	Gay	Elu/delu	Preto	3º período

Quadro construído pela autora de acordo com as informações coletadas durante o período de produção das narrativas

Ao retranscrever as narrativas, foi utilizado um critério para a separação de elementos e categorias de análise que se configuram como importantes para a produção subjetiva e singularizante desses sujeitos. Enquanto narram sobre a infância, adolescência e a idade adulta e suas produções subjetivas acerca de gênero e sexualidade, também relatam dentro de um tempo-espço. É sobre a convivência familiar, a escola, os amigos, a universidade, a moradia estudantil, a sala de aula e etc. Por isso, as esferas priorizadas foram as que possibilitaram questionar e problematizar certo tipo de experiência em que o sujeito imerso nas relações sociais e conseqüentemente de poder, foi se produzindo subjetivamente e de forma singularizante.

CAPÍTULO 2 - A sexualidade entre assujeitamento e singularidades: espaços sociais, narrativas, práticas e performatividades

No capítulo 2, a primeira subseção nomeada como “*O sujeito dentro das relações de poder e a experiência como constitutiva das produções subjetivas*” foi construída a fim de compreender a produção do sujeito, utilizando inicialmente as teorias foucaultianas como arcabouço teórico. A partir das discussões sobre o poder, suas relações e seus exercícios, assimilamos que o sujeito se produz subjetivamente dentro de relações que podem propor ideais normativos para serem seguidos dentro de âmbitos como gênero, sexualidade e outros.

Essas relações pressupõem o que o autor chama de lutas transversais, já que o exercício do poder se configura como um modo de ação sobre ações. Por isso, a produção subjetiva se dá no movimento entre o sujeito ser afetado, ao mesmo tempo que afeta outros sujeitos imersos nessas relações de poder e produz a si mesmo nesses atravessamentos. Deste modo, ao mesmo tempo que é atravessado pelos exercícios de poder, o sujeito pode se assujeitar ou se distanciar dessas propostas normativas. Foucault (1995) em seus estudos, contribui para compreendermos os exercícios de poder, a partir das considerações sobre a moral, seus códigos e a dimensão ética que problematiza os modos de assujeitamento ou desassujeitamento aos códigos morais. Essa última discussão é de suma importância para compreendermos a maneira como o sujeito é atravessado, constitui a si mesmo e como pode resistir e subverter os ideais normativos. Seria o que Foucault considera como uma forma de recusar o que somos para promover novas formas de subjetividade. Para Deleuze (1987), o sujeito se produz em contato com o “de-fora”, ou seja, nas relações e exercícios de poder, resultando em um “relacionamento a si”, que nasce dos atravessamentos experienciados e todo esse movimento se configura como uma “dobra”. É nesse “relacionamento a si” que o sujeito produz novas subjetividades, o que Guattari e Rolnik (1996) conceituam como subjetividades singularizantes.

Para os pensamentos foucaultianos, as experiências vivenciadas pelo sujeito, assim como as relações de poder, são sócio historicamente e culturalmente situadas e se associam também a uma possibilidade de transformação. Semelhantemente, Larrosa (2020) colabora com o debate a partir da ideia de uma experiência como princípio de reflexividade e transformação. Portanto, como reflexiva e transformadora,

pode se configurar como um “relacionamento a si”, propiciando produções singularizantes.

A segunda subseção, *Gênero e sexualidade enquanto campos de problematização*, irá discutir os campos de gênero e sexualidade que também se configuram dentro das relações e exercícios de poder e que conseqüentemente atribuem normas e regras para os sujeitos. Deste modo, os dois campos são construídos e instaurados impondo a cisheterormatividade como a forma “natural” de se constituir como sujeito. Como arcabouço teórico, foram utilizadas as autoras Judith Butler e Joan Scott, além da discussão sobre a teoria queer e o debate sobre a produção de conhecimento no Sul Global. Inicialmente, aborda-se a discussão de Butler acerca da ordem compulsória do sexo/gênero/desejo e a problematização da concepção de gênero apenas como interpretação cultural do sexo. Posteriormente, utiliza-se a autora para debater o conceito de performatividade, além da articulação de seu conceito de gênero e sexualidade com o debate foucaultiano sobre relações de poder. A autora Joan Scott também levanta o debate do gênero como uma forma de significar as relações de poder e como os conceitos normativos são expressos nos âmbitos religiosos, educativos, científicos, políticos, entre outros. Seguindo, discute-se a teoria queer como uma abordagem que reconhece as produções subjetivas como dinâmicas e fluídas, além de articular gênero e sexualidade com outras categorias como raça, classe, idade, etc. E por fim, há a problematização do norte global como expoente da produção de conhecimento e a importância do reconhecimento do sul global como produtor de conhecimento contextualmente localizado.

A terceira subseção, *A experiência escolar, a vida universitária e as ciências sociais como potências de diferentes experiências*, irá tratar da discussão de como os espaços escolares e universitários se apresentam como cenários ambíguos e fragmentados. Coulon (2017) apresenta as mudanças cotidianas de vivências e experiências a partir do transitar do ambiente familiar para o universitário. Assim como o espaço universitário pode ser um campo potente para a produção de subjetividades singularizantes, a graduação em ciências sociais também pode atuar dessa maneira. Giddens (1991) caracteriza a área pela sua relação instrumental com a própria realidade discente, além de ressaltar uma reflexividade própria das ciências sociais. Deste modo, teoricamente tanto as experiências universitárias como a vivência no

curso possuem a capacidade de afetar e transformar as vivências e subjetividades de estudantes LGBTQIA+.

2.1 O sujeito dentro das relações de poder e a experiência como constitutiva das produções subjetivas

Partindo das construções teóricas foucaultianas, iniciamos a discussão sobre a produção do sujeito, para posteriormente abordar a produção do sujeito LGBTQIA+. O filósofo Michel Foucault foi um dos autores que se dedicou, em algumas obras, a analisar os diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos (RABINOW; DREYFUS, 1995). E para o autor, nós como pertencentes a uma sociedade, somos permeados e atravessados por relações sociais de poder, pois uma sociedade “sem relações de poder só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 1995, p. 246). Ao discorrer sobre a maneira pela qual um ser humano se torna sujeito, o autor assegura ser necessário compreender que este, enquanto é colocado em relações de produção e significação, é semelhantemente colocado dentro de relações de poder. Por isso, apreender a produção de um sujeito é de antemão debater as relações específicas na qual está atravessado.

Os sujeitos são atravessados por múltiplas relações de poder, já que este não se exerce em um lugar único e determinado, mas dissemina-se por todo o social. Diante disso, Foucault (1995) considera perigoso pensar a questão do poder de forma generalizada e homogênea, já que o poder se constitui como um cruzamento de ações, saberes e relações existentes dentro de um dado campo situado sócio historicamente. Sendo assim, “o poder é uma matriz geral de relações de forças, num dado tempo, numa sociedade dada” (RABINOW, DREYFUS, 1995, p. 204).

Por isso, o autor deixa claro que seu foco não é definir o que é o poder, mas analisar “como se exerce ou como acontece quando os indivíduos exercem seu poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Logo, o autor afirma que não se trata do poder em seu caráter próprio, mas de relações e práticas de poder que atravessam os sujeitos.

Portanto, é possível concluirmos que o autor ao estudar as diferentes formas como se produz o sujeito, também discorre sobre as diferentes maneiras em que o sujeito se produz dentro de relações de poder historicamente específicas e localizáveis, tal como faz com os estudos acerca da loucura, da medicina, das prisões e da sexualidade. Resumidamente, Rabinow e Dreyfus (1995) apresentam a conceituação de Foucault sobre essas relações:

Em primeiro lugar, as relações de poder são “desiguais e móveis”. O poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama; é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. O *funcionamento* destes rituais políticos de poder é exatamente o que estabelece as relações desiguais e assimétricas. É a expansão destas tecnologias e sua operação cotidiana, espacial e temporalmente localizada, que Foucault se refere ao descrevê-las como “móveis”. Se o poder não é uma coisa, nem o controle de um conjunto de instituições, nem a racionalidade escondida da história, então a tarefa da análise é identificar de que modo ele opera. (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 203. GRIFOS DO AUTOR)

Já para Deleuze (1987), Foucault demonstra que os debates se encontram em “dimensões que se supõe não estarem inteiramente estruturadas” (DELEUZE, 1987, p.34). Deste modo, mesmo que posteriormente as relações de poder se incorporem nas instituições, deve-se inicialmente analisar as instituições a partir das relações e não apenas focar na dimensão institucional na organização destas (FOUCAULT, 1995). Portanto, as relações de poder não se apresentam somente nas dimensões macro como o Estado, por exemplo, mas são exercidas nas micro relações cotidianas. A análise das relações de poder numa sociedade,

não pode se prestar ao estudo de uma série de instituições, nem sequer ao estudo de todas aquelas que mereceriam o nome de “política”. As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental, que domina até o menor elemento da sociedade; mas que há, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros (que é co-extensiva a toda relação social), múltiplas formas de disparidade individual, de objetivos, de determinada aplicação do poder sobre nós mesmos e sobre os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, organização mais ou menos refletida, que definem formas diferentes de poder. As formas e os lugares de “governo” dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros. (FOUCAULT, 1995, p. 247)

Foucault (1995) se refere ao exercício de poder como relações existentes entre sujeitos individuais ou coletivos, que se configura como um modo de ação sobre ações. A partir disso, se o exercício do poder é um conjunto de ações sobre ações e que propicia uma esfera de possibilidades de reações, comportamentos e condutas, este só pode ser possível se existirem sujeitos livres. Portanto, “a dominação, então, não é a essência do poder” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 204). Dessa maneira, podemos caracterizar as relações de poder como um jogo ou relação de forças ou até como uma disputa que podem oferecer resistências e enfrentamentos.

Dentro do exercício do poder, existem as chamadas lutas transversais, que podem ser exemplificadas a partir das oposições como “poder dos homens sobre as

mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população, da administração sobre os modos de vida das pessoas” (FOUCAULT, 1995, p. 234). São transversais pois, por mais que se concentrem de forma mais consistente em alguns lugares, não são limitadas a um poder local. Assim como Foucault, Deleuze (1987) acredita que o poder não se concentra e não possui localização, deste modo, o poder “é local porque nunca é global, mas ele não é localizável porque é difuso” (DELEUZE, 1987, p. 34). O que significa que podem ser identificadas e localizadas, mas não se concentram apenas lugares específicos, sendo difusas e se apresentando de múltiplas formas. Por isso, essas lutas se configuram como “imediatas”, pois privilegiam as esferas mais próximas e não possuem o intuito de buscar um antagonista mor ou centralizado, até porque essas relações e lutas são difusas.

Um dos aspectos mais importantes no argumento foucaultiano é de que essas lutas imediatas giram em torno da questão de compreender quem somos. Disto isto, as lutas não giram em torno de atacar instituições ou grupos, mas combater o exercício de poder que consiste em “conduzir condutas” (FOUCAULT, 1995). O conceito “governo” é apresentado pelo autor como a ação de “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244), ou seja, o agir de uns sobre as ações dos outros com o intuito de conduzir as ações e os comportamentos. Sendo assim, essa relação de poder que implica no exercício de conduzir os outros e consequentemente, resulta em lutas transversais,

aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito. (FOUCAULT, 1995, p. 235)

Por isso, as relações e práticas de poder, na maior parte do tempo, buscam o que consideram uma lei da verdade que se constitui por meio de um conjunto de valores e regras que pressupõem condutas, ações e comportamentos. A partir disso, podemos analisar essas práticas e relações de poder segundo a discussão foucaultiana acerca da “moral”. Foucault (1984) aponta que o conceito de moral representa uma noção carregada de ambiguidade, visto que não se apresenta como

um conjunto sistemático, mas um movimento complexo de elementos que “se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim compromissos ou escapatórias” (FOUCAULT, 1984, p. 26). Por isso, o autor distingue três aspectos do conceito de moral.

O “código moral” vai se apresentar como um conjunto prescritivo de valores e regras de conduta propostas a partir de aparelhos prescritivos como família, igreja ou instituições educativas. Esses aparelhos prescritivos vão aparecer como uma maneira de conduzir condutas, mas como as práticas de poder pressupõem relações de forças, vai existir o que o autor conceitua como “moralidade dos comportamentos”. Em resposta a esses valores e regras propostos, existe a possibilidade de distintos comportamentos dos sujeitos que apresentam

margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. (FOUCAULT, 1984, p. 26)

Por fim, interessa mais a Foucault a dimensão ética do sujeito ou a maneira pela qual o sujeito se constitui em si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações (REVEL, 2011, p. 59). Ou seja, atravessados pelas relações e exercícios de poder, em relação aos aparelhos prescritivos e as regras de conduta propostas, existem vários modos de se conduzir moralmente. De acordo com o pensamento foucaultiano, toda ética se caracteriza a partir de uma demarcação de uma “substância ética” (FOUCAULT, 1995). Essa substância corresponde a uma parte de nós ou do nosso comportamento que tem relevância para nossa conduta moral.

Por exemplo, Foucault em *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres* descreve que a ética greco-romana tinha como substância ética a chamada *aphrodisia* e que seu modo de assujeitamento era uma escolha estético-política. Já a moral cristã prezava a obediência e o modo de assujeitamento era constituído pela lei divina. Foucault (1995) compara a ética grega e a moral cristã reiterando que:

[...] quando descrevo a *aphrodisia* em *Uso dos Prazeres* é para mostrar que o aspecto relevante do comportamento sexual na ética grega é algo diferente da concupiscência da carne. Para os gregos, a substância ética eram os atos relacionados ao prazer e ao desejo em sua unidade. E é muito diferente da carne, da carne cristã. A sexualidade é um terceiro tipo de substância ética”. [...] Para os gregos, quando um filósofo amava um rapaz, mas não o tocava, seu comportamento era valorizado. O problema era tocar ou não os rapazes. Esta é a substância ética: o ato ligado ao prazer e ao desejo. Para Santo

Agostinho, é muito claro que, ao lembrar sua relação com seu jovem amigo, aos dezoito anos, o que o perturba é qual era exatamente o tipo de desejo que ele sentia pelo rapaz. Podemos ver, portanto, que a substância ética mudou. (FOUCAULT, 1995, p. 263-264. GRIFOS DO AUTOR)

Portanto, a substância ética é a forma dos sujeitos tornarem-se, através de suas práticas, sujeitos dignos de apreciação moral, segundo determinado código. Como trabalhado em obras do autor, a sexualidade se configura como uma “substância ética” sendo mais um dos vários âmbitos que podem ser caracterizados como tal. Diante disso, a ética demanda um modo de assujeitamento ou dessujeitamento que corresponde à atitude do sujeito em relação com uma regra ou um sistema de regras e se sente obrigação ou não em aplicá-las (REVEL, 2011, p. 59-60).

Foucault (1995) então resume a ética como um tipo de relação que o sujeito deve ter consigo mesmo. E por isso, apresenta quatro aspectos principais que podem tanto se relacionar quanto manter uma certa independência entre eles. O primeiro aspecto seria a parte do sujeito ou do comportamento que se relaciona com a conduta moral; o segundo seria o modo de sujeição, ou seja, de qual modo as pessoas são chamadas a reconhecer suas obrigações morais; o terceiro seria os meios pelos quais os sujeitos podem se modificar para se tornar um sujeito ético e por fim, qual o tipo de ser que o sujeito aspira a ser quando se comporta de acordo com a moral (FOUCAULT, 1995, p. 263 -265). Logo, a ética, nunca descolada das relações de assujeitamento e/ou subjetivação, configura-se de acordo com localidades e condições históricas específicas.

Foucault (1984) apresenta em *História da Sexualidade II - O Uso dos Prazeres*, essas categorias pensadas como estudos históricos. Para o autor, a história das “moralidades” apresentaria a análise de como as ações dos indivíduos são consonantes ou não às regras e valores propostos. Por conseguinte, a história dos “códigos” analisaria os diferentes conjuntos e sistemas de regras e valores que prevalecem numa sociedade e quais aparelhos prescritivos atuam como ferramentas desses conjuntos. E por fim, a história da “ética” descreveria as formas de subjetivação moral (FOUCAULT, 1984, p. 29).

É visível que o caráter móvel, instável e desigual das relações de poder se reproduz dentro da conduta ética dos indivíduos. Em cada contexto sócio histórico, as relações de poder, os códigos morais e todos seus aspectos se configuram de diferentes formas. A título de exemplo, ao entendermos gênero como substância ética

e discutirmos o exercício do poder e o ideal do que era “ser mulher” no cenário da década de 20, é impossível dizer que os aspectos levantados que moldam o que é “ser mulher” nos anos 2000 sejam iguais. Contudo, é preciso ressaltar que por mais que alguns aspectos ainda sejam parecidos, as resistências e enfrentamentos modificam pouco a pouco, a ponto de a normatização traçar novas estratégias e mecanismos para continuar a se reproduzir. Deleuze (1987) reitera essa ideia quando menciona que “o poder não é uma propriedade adquirida da classe dominante, mas um exercício actual da sua estratégia” (DELEUZE, 1987, p. 53).

Nessa direção, Foucault (1995) aponta relações e práticas de poder que geram três tipos de luta: aquelas “contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra formas de subjetivação e submissão)” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Foucault (1995) na década de 90 considerava o terceiro tipo de luta como um enfrentamento que estava ganhando cada vez mais importância. Segundo ele,

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. [...] Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (FOUCAULT, 1995, p. 239)

Nesse sentido, o pensamento foucaultiano apresenta o que consideramos como um debate fundamental para a presente pesquisa para pensar todo o conjunto de relações e exercícios de poder, juntamente com os códigos morais e por fim, o que ele chama de ética. A noção de sujeitos livres trabalhada pelo autor permite, na presente pesquisa, discutir categorias como gênero e sexualidade como “substâncias éticas” e conseqüentemente como campos abertos de possibilidades que permitem criticar as formas de normatização. Por isso, reitera-se que existir enquanto LGBTQIA+ é enfrentar todo esse campo de poder e seus derivados e agir com resistência, de modo a produzir subjetividades que se distanciam ou subvertem o que nos é proposto. Porém é um enfrentamento e um agir constante, pois a normatização nunca deixa de ser proposta no viver em sociedade e é uma produção que não só atinge o presente, mas permite repensar o que já passou e reestruturar o futuro.

Castelo Branco (2013) ressalta o incessante embate, apontando que essas lutas de resistência “exigem um trabalho constante, contínuo e sem descanso, de

afrontamento dos processos de autonomização contra as técnicas de individuação e normalização postas em jogo pelas estruturas de poder” (CASTELO BRANCO, 2013, p. 84). Portanto, sempre haverá lutas de resistência contra os valores e as normas de modo que podemos problematizar todo o processo das relações e práticas de poder, seus atravessamentos, enfrentamentos e resistências socio historicamente. A partir disso, podemos atestar que dentro das relações de poder há estratégias para que as regras e valores sociais sejam ressignificados a fim de se perpetuarem de acordo com o contexto local e socio histórico. Seja na ética cristã, no discurso médico do século XVIII ou na contemporaneidade do século XXI, essas práticas de normatização foram se adaptando e se modificando, assim como as lutas de enfrentamento e resistência também se fizeram estratégicas para afrontar esses processos de normatização.

Em relação a essas estratégias que se ressignificam a fim de perpetuarem as normatizações, Deleuze (1987) ressalta que instituições como Estado, família, religião e moral “são práticas, mecanismos operatórios que não explicam o poder, porém supõem os seus relacionamentos e contentam-se em ‘fixá-los’, segundo uma função reprodutora e não produtora” (DELEUZE, 1987, p. 106). Porém, podemos problematizar a contradição exercida por essas práticas, que têm por objetivo fixar e reproduzir ideais normativos, já que as próprias relações de poder e os atravessamentos são capazes de produzir subjetivamente resistências e subversões. As práticas e relações de poder não se referem apenas às produções de caráter hegemônico, mas produções de caráter marginal. As próprias lutas, enfrentamentos e subversões constituem uma produção subjetiva distinta da proposta pelos exercícios de poder a partir da contraposição a estes (GUATTARI E ROLNIK, 2006).

Mais à frente, com a discussão sobre gênero e sexualidade, acompanharemos como as teorias avançaram na interpretação de que os próprios exercícios de poder ao tentar produzir subjetividades hegemônicas, contrariamente, em suas crises, produzem as subjetividades marginais, como nomeadas por Guattari e Rolnik (2006). Essas produções marginais por mais que não pareçam são vinculadas aos exercícios de poder que buscam uma hegemonia.

Portanto, toda essa discussão inicial de como as relações, práticas e exercícios de poder, enquanto mecanismos de reprodução, visam o assujeitamento aos códigos morais propostos, e que produzem múltiplas dinâmicas, são imprescindíveis para introduzir o principal debate da presente pesquisa. Ademais, é como consequência de

todo esse processo que o sujeito se constitui em si mesmo como sujeito moral de suas próprias ações, conseqüentemente produzindo suas novas subjetividades.

Diante de tal explicitação, pode-se compreender que tanto as relações de poder e seus exercícios quanto os movimentos de assujeitamento e desassujeitamento às normas na constituição dos sujeitos são inerentes à produção das subjetividades.

Disto isto, compreender essa produção é também captar que o sujeito vai se constituir se aproximando, distanciando ou subvertendo as regras de condutas e os códigos morais. Por isso, a produção de subjetividades também necessita ser discutida também enquanto “trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento” (FOUCAULT, 1985, p. 14).

Por isso, é fundamental retomarmos o pensamento do exercício do poder como uma ação sobre outra ação e avançarmos para compreender que os sujeitos imersos nas relações sociais e de poder fazem um movimento de troca. Assim como trabalhado por Simonini (2011), os sujeitos “fabricam suas concepções de realidades em meio a processos coletivos, havendo, portanto, uma circularidade interdependente entre sujeito, sociedade, cultura, história, políticas e as singularidades envolvidas nesses encontros” (SIMONINI, 2011, p. 80). Portanto, a experiência que vivenciamos uns com os outros, tem como resultado, trocas simultâneas que não cessam e que promovem o que Deleuze (1987) nomeia como “relacionamento a si”.

Esse “relacionamento a si” acontece concomitantemente ao relacionamento com outros, produzindo em níveis individuais e coletivos, um movimento simultaneamente exterior e interior. Deleuze (1987) explica:

Por um lado, há um “relacionamento a si” que deriva a partir do relacionamento com os outros; por outro lado, há também uma “constituição de si” que deriva do código moral como regra de saber. Esse derivar, esse desenganchar, há que entendê-los no sentido em que o *relacionamento a si* ganha independência. É como se os relacionamentos do de-fora se dobrassem, se curvassem para fazerem um duplicado e permitissem surgir um relacionamento a si, para constituir um de-dentro que se talha e se desenvolve em conformidade com uma dimensão própria: “a encrateia”. O relacionamento a si enquanto domínio “é um poder que cada um exerce sobre si próprio *no* poder que se exerce sobre os outros” [...] (DELEUZE, 1987, p. 135)

Nessa direção, é importante compreendermos o que o autor entende por “relacionamento a si”, “de-fora” e “dobras”. Entende-se que o “de-fora” não constitui algo exterior, mas um relacionamento de forças, ou seja, zonas de atravessamentos, onde o sujeito afeta e ao mesmo tempo é afetado. O “de-fora” então constitui essas

zonas que, por conseguinte, produz um sujeito afetado em si próprio e estabelecido dentro de um relacionamento consigo mesmo. Portanto, podemos concluir que as subjetividades se configuram nas “dobras” de subjetivação. Deleuze (1987) chama atenção sobre como essa relação com o mundo tem a potencialidade de produzir subjetividades singularizantes.

Segundo o autor, o relacionamento com o “de-fora” tem a potencialidade de “requestionar as forças estabelecidas e, finalmente, ao relacionamento a si pertence nomear e produzir novos modos de subjectivação” (DELEUZE, 1987, p. 160). Essa problematização das forças estabelecidas e a produção de novos modos de subjetivação se caracteriza como “o trabalho de pensar sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1985, p. 14). Já Guattari e Rolnik (1996) apontam essa produção como:

uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-lo para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade, que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 17)

Por isso, produzir subjetividades singularizantes é tomar consciência do que nos atravessa e nos produz subjetivamente como sujeitos sociais em suas diversas composições, como em classe, gênero, sexualidade, nas relações familiares, educacionais, entre outros. Nesse sentido, toda a dinâmica de produção de subjetividades e singularidades que pressupõem relações sociais, exercícios de poder e toda a discussão já levantada, também dizem respeito à dimensão de nossas experiências.

Propomos pensar a experiência como uma dimensão de atravessamentos, onde se constituem todas nossas relações e conseqüentemente nossa produção subjetiva. E deste modo, compreendemos que as singularidades se concebem no interior de cada experiência e que por mais que encontre similaridades entre umas e outras, cada um possui a sua como única nas suas múltiplas composições como sujeito. Nesta abordagem são consideradas as experiências advindas do contexto

social, individual, das produções subjetivas e singularizantes experimentadas pelos indivíduos. São Nessas experiências múltiplas que o indivíduo se constitui e produz.

Isto posto, discutiremos o conceito de experiência e como esta integra as produções subjetivas. Um exemplo é o que Foucault (1985), disserta em *História da Sexualidade - O uso de prazeres*, sobre a produção da sexualidade enquanto constituinte da experiência e como primordial na discussão sobre subjetividades. Para ele,

[...] tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma 'experiência' tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma 'sexualidade' que abre para campos de conhecimento bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendemos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (FOUCAULT, 1985, p. 10)

A partir disso, podemos pensar e situar o conceito de experiência em Foucault para compreender as correlações entre todo o processo de produção de subjetividades e singularidades. Em suma, a experiência no pensamento foucaultiano é sócio-histórica e culturalmente situada, sendo uma condição concreta para a produção subjetiva de um sujeito em particular. A noção de experiência sempre foi discutida por Foucault, passando assim por importantes mudanças. Revel (2011) resume as noções que foram se modificando ao longo das obras de Foucault:

[...] Foucault se refere inicialmente a uma experiência que deve muito tanto a Battaille quanto a Blanchot: no cruzamento de uma experiência do limite e de uma experiência da linguagem considerada como "experiência do exterior", ele procura, com efeito definir - em particular na área da literatura - uma experiência do ilimitado, do intransponível, do impossível, isto é, uma experiência que, na verdade, confronte a loucura, a morte, a noite ou a sexualidade, forjando no interior da linguagem seu próprio espaço de fala. Num segundo momento, de modo muito diverso, a experiência torna-se para Foucault a única maneira de distinguir a genealogia, simultaneamente, de uma abordagem empírica ou positivista e de uma análise teórica [...] [...] com efeito, nela pode-se observar o movimento de constituição histórica dos discursos, das práticas, das relações de poder e das subjetividades[...] (REVEL, 2011, p. 63)

Por fim, Foucault a partir de 1970 procura problematizar a experiência como algo capaz de desprender o sujeito de si mesmo (FOUCAULT, 2009), ou seja, a possibilidade de transformação, associando o conceito tanto à resistência aos dispositivos de poder quanto aos processos de subjetivação (REVEL, 2011, p. 65).

Essa última concepção foucaultiana acerca da experiência como transformação dialoga teórica e metodologicamente com a presente pesquisa, por isso utilizamos e articulamos o pensamento foucaultiano e a discussão de Jorge Larrosa (2020).

Na filosofia clássica, a experiência era entendida como um ponto de partida às vezes necessário, porém considerada como inferior já que poderia ser apenas o início de um legítimo conhecimento. Para alguns autores clássicos, como Platão e Aristóteles, a experiência era considerada um entrave para o que se considerava uma ciência objetiva e com pretensões universais. O pressuposto era de que a razão deveria ser pura e que a experiência não produzia ideias concretas e sim confusas, ligadas ao tempo e sua mutabilidade e a situações particulares e contextuais, por isso, seria “preciso desconfiar da experiência quando se trata de fazer uso da razão, quando se trata de pensar e de falar e de agir racionalmente” (LARROSA, 2020, p. 39).

À vista disso, Larrosa (2020) discute que a experiência não se encaixa na objetividade, na homogeneização e universalização da concepção de uma ciência com pretensões universais, pois sempre será a experiência de alguém, subjetiva, sensível, contextual e que não se repete. Para o autor, a linguagem da experiência não se estabelece próxima ao que pode ser considerado como a linguagem dessa configuração de ciência. Contudo, na presente pesquisa, debater a experiência é de uma extrema potência, pois o propósito não é alcançar “verdades universais”, mas problematizar, transformar o que se sabe e o que se é proposto pela sociedade com o intuito de ecoar, ressoar e estremecer outras experiências.

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente, então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade (Larrosa, 2020, p. 10).

Por esse motivo, Larrosa (2020) acredita que a experiência não pode ser considerada como um conceito, já que não é possível nem “pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência” (ibid, p.13). Desse modo, a experiência não é algo que podemos programar para que nos aconteça já que não depende de nossa vontade ou poder. Larrosa (2020) - a exemplo de como Foucault

tratou o poder - concebe a experiência como imersa na multiplicidade das relações e por isso acredita que não há como fundamentar e estabelecer o que poderíamos chamar de um *know-how*. Portanto, o autor apresenta a experiência somente como uma palavra e não construída como conceito ou categoria. Em sua proposta, contrapondo uma concepção de homogeneização e universalização, observa-se a necessidade de legitimação ou como o autor apresenta: “dignificar e reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezam e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (ibid., pág. 40). Por isso o autor anuncia 6 precauções necessárias para que a palavra experiência se potencialize e ressoe de uma maneira particular.

A primeira precaução é separar experiência de experimento e anular a palavra experiência de um caráter empírico e experimental, dado que a experiência não é uma coisa, não é homogênea, não é calculada e previsível, não é objetivada assim como o experimento. Assim como Larrosa (2020) diz:

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode “pre-ver”, nem “pre-escrever”. Por isso a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber nem de nosso poder, nem de nossa vontade. (LARROSA, 2020, p. 69)

A segunda precaução é retirar da experiência o caráter dogmático e autoritário, pois a partir da autoridade, é dito o que se deve dizer, pensar ou fazer. A experiência é singular, subjetiva e não deve se aceitar dogmaticamente a experiência do outro e nem impor a própria experiência ao outro. Penso essa precaução como de extrema potencialidade de transformação, singularização, distanciamento e subversão das condutas éticas propostas que discutimos a partir do pensamento foucaultiano.

Já a terceira precaução baseia-se em distinguir a experiência da prática, de modo a pensar a experiência não a partir da ação, mas a partir da paixão. Para Larrosa (2020), o sujeito da experiência é passional e receptivo, não sendo passivo ou inativo, mas possuindo um caráter de disponibilidade e de abertura, pois na experiência o que se encontra é a “própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (ibid., p. 42).

Quando se diz sobre a paixão e a disponibilidade, pensa-se que não se pode captar a experiência a partir somente da ação, mas a partir do movimento das dobras

de subjetivação, ou seja, a produção do sujeito dentro do relacionamento consigo mesmo. Larrosa (2020), acredita que o sujeito passional é receptivo, experimenta, se afeta, ao contrário de um sujeito somente agente, pautado na ação e que não se deixa afetar e não se deixa cativar.

Ademais, a compreensão do sujeito da experiência como passional não significa que este é incapaz do conhecimento e da ação, “o sujeito passional tem também sua própria força, essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis” (ibid., p. 30). Logo, esse saber da experiência é diferente do saber científico e possui uma práxis diferente daquela do trabalho e da técnica. A ideia de um saber científico presente fora de nós, sendo impessoal, pragmático e instrumental, contrapõe o saber da experiência que está extremamente ligado à existência de um indivíduo ou de uma coletividade particular e ao movimento de apropriação de sua própria subjetividade.

A quarta precaução se constitui como a abstenção de fazer da experiência um conceito, como introduzido anteriormente. Para o autor,

[...] é preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência. Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento. (LARROSA, 2020, p. 42)

À vista disso, a experiência não se conceitua, se configura como indeterminada, dinâmica, algo que transborda, modifica e transforma. Para o autor, deve ser tratada a dimensão de “como” nos acontece, nos passa, nos atravessa ou nos toca. O saber da experiência pressupõe estar aplicado a alguém, sempre sendo subjetivo, pessoal e particular, por isso o autor utiliza o pronome pessoal oblíquo átono - “nos” - que indica que se relaciona a alguém. Mesmo que possa acontecer similaridades nas experiências de duas pessoas, ainda assim não seriam a mesma experiência. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (ibid., p. 32)

A quinta precaução seria evitar conceber a experiência como um fetiche ou um imperativo. Exemplos de fetiches e imperativos são as formas como implantam nas pessoas as identidades, as culturas, as vocações, gênero, sexualidade, etc. Segundo Larrosa (2020), fetiches e imperativos são tudo “que nos dizem que deveríamos ter

mesmo que nunca tenhamos sentido a necessidade, e que nos dizem que temos que aprender a buscar, a reconhecer e a elaborar.” (ibid., p. 45).

Por fim, a sexta e última precaução é não deixar que a palavra experiência seja neutralizada e evitar que qualquer coisa seja considerada como experiência. Não fazer com que seja normatizada e trivializada, nem que seja um fetiche, um imperativo. Então, se faz necessário pensar a experiência na dimensão de como acontece e que ao acontecer, forma, transforma, concebe e faz o sujeito ser produzido como é, caracterizando dessa forma a personalidade e a singularidade de alguém. Por isso, Larrosa (2020) se refere ao sujeito em questão como sujeito da experiência, pois é a ele que acontece a experiência. Se essa experiência não possui sentido, seja ele qual for, em relação à vida, não se pode chamar de experiência.

Essa última precaução se torna bastante importante para a presente discussão, já que o pressuposto das narrativas de vida é dar novos sentidos às experiências dentro da constituição do sujeito. No processo de narrar, as pessoas participantes se tornam sujeitos da experiência, já que esse movimento é passional, receptivo é um momento em que as pessoas são afetadas e produzem a si próprias. Além disso, as narrativas também podem ser entendidas como experiências, pois o ato de narrar é potente em produção e reflexão.

Outra discussão aberta por Larrosa (2020), é de como a experiência tem sido cada vez mais rara cotidianamente por 4 aspectos, alguns importantes para a nossa discussão. Em primeiro lugar, ele diz que a busca excessiva por informação na contemporaneidade concebe sujeitos que se esforçam a todo tempo a saber cada vez mais, a se constituírem como informantes e informados. Em segundo lugar, o excesso de opinião, age como consequência do excesso de informação. Ao mesmo tempo que o sujeito moderno é muito informado, tende a opinar muito. A obsessão pela opinião e por ter sempre um julgamento, uma posição diante dos fatos, atrapalha a característica e a possibilidade da experiência como reflexiva. Quando não há disponibilidade, sensibilidade, escuta e sim uma sacralização da informação e da opinião, o sujeito se torna incapaz de ponderar a experiência. Em terceiro lugar, Larrosa nos fala sobre a falta de tempo, pois a efemeridade da contemporaneidade impede a conexão de significados entre os acontecimentos e dificulta a memória já que os acontecimentos são brevemente substituídos por outros. Por fim, a experiência se torna rara por excesso de trabalho. Na maior parte do tempo, os sujeitos tendem a

fazer tudo que se propõem no dia e dessa maneira, encaminham-se a somente agir de forma impensável.

Se pensarmos na questão da efemeridade e no impedimento da reflexividade podemos problematizar a importância da construção da narrativa como um momento de ruptura e interrupção do viver sem ponderar. À vista disso, Larrosa (2011) também apresenta uma questão muito pertinente à presente discussão ao articular a experiência aos processos reflexivos, subjetivos e transformadores.

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de “princípio de subjetividade”. Ou, ainda, “princípio de reflexividade”. Ou, também, “princípio de transformação”. (LARROSA, 2011, p. 6)

De acordo com o autor, o “princípio de reflexividade” se apresenta a partir do momento em que a experiência é vista como um movimento de ida e volta. Ao mesmo tempo que a experiência presume uma exteriorização, um encontro do sujeito com o acontecimento, também supõe que o acontecimento afeta e produz efeitos no sujeito da experiência. Por conseguinte, o “princípio da subjetividade” se caracteriza pelo fato de que o lugar da experiência é o sujeito, ou seja, subjetiva por cada um experienciar de modo singular. E por fim, o “princípio de transformação” se apresenta quando o sujeito é sensível e exposto para se afetar e por isso, aberto à sua própria transformação.

Deste modo, a experiência se faz constituinte das produções subjetivas, se configurando como reflexiva e como um relacionamento consigo mesmo, propiciando produções singularizantes. Portanto, a partir de seus três princípios, pensamos a experiência como um campo de potência e possibilidade de luta, resistência, subversão e acima de tudo, reflexão.

2.2 Gênero e sexualidade enquanto campos de problematização

Para introduzir as discussões sobre gênero e sexualidade às discussões sobre relações e exercícios de poder, se faz necessário de antemão compreender como os dois conceitos vieram a se tornar campos de problematização. Em *História da Sexualidade - A vontade de saber*, Foucault (1988) disserta sobre a importância do

sexo como foco de disputa política. Com as epidemias e a fome na Europa do século XVIII, o sexo se estabeleceu como regulador da vida. O autor aponta que, no século XIX, o sexo se tornou uma questão de “operações políticas, de intervenções econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização, revelando tanto sua energia política como seu vigor biológico” (FOUCAULT, 1988, p. 137).

Deste modo, o sexo veio se tornar um elemento de inteligibilidade, ou seja, deixou de existir “como um atributo, uma atividade, uma dimensão da vida humana” (BUTLER, 2013, p. 91) e passou a caracterizar e constituir o sujeito. Destarte, “não pode haver uma identidade sem o sexo e que é precisamente através de sermos sexuados que nos tornamos inteligíveis como seres humanos” (BUTLER, 2013, p. 91). Foucault (1985) aponta que o sexo acabou não só por caracterizar a dimensão biológica, mas também as atividades sexuais, tornando assim, objeto de controle e poder.

O termo sexualidade surge então no século XIX devido ao desenvolvimento de alguns campos de conhecimento como a caracterização dos mecanismos biológicos de reprodução como variáveis de comportamento, o estabelecimento dos códigos morais por parte das instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas e também a noção de conduta vinculada aos indivíduos (FOUCAULT, 1985). O cristianismo possuía a tendência a prezar por um padrão de parceiro legítimo, em outras palavras, reverenciava-se o casamento monogâmico com finalidade procriadora. Butler (2013) congruente ao pensamento foucaultiano expõe que a produção do sexo é

[...] ao mesmo tempo, constrição, uma constrição prévia do que vai se qualificar ou não como um ser apropriadamente sexuado. Essa produção constringida funciona ligando a categoria do sexo com a da identidade; haverá dois sexos, distintos e uniformes, e eles vão se expressar e se tornar evidentes no gênero e na sexualidade de modo que qualquer manifestação sexual será punida, controlada, repudiada, reformada. Assim, ao produzir o sexo como uma categoria de identidade, isto é, definir o sexo como um sexo ou outro, a regulação discursiva do sexo começa a funcionar (BUTLER, 2013, p. 97)

Em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, Butler (2020) apresenta a principal problematização sobre a distinção entre sexo, gênero e sexualidade. A autora evidencia uma ordem compulsória do sexo/gênero/desejo que busca formular essas categorias por meio de uma lógica biologizante. Expondo um

pensamento que contrapõe uma lógica que se apresenta como binária, a autora evidencia que o gênero não se configura nem como “resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo” (Butler, 2020, p. 26). Por consequência, certamente o gênero não se manifesta como fixo e se demonstra como flutuante, dinamizado e múltiplo. A construção do gênero não pode ser vista como apenas uma interpretação cultural do sexo, mas o gênero deve ser compreendido como o “aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2020, p. 27). Deste modo, Butler questiona a ideia de sexo como natural e a-histórico, além de questionar a binaridade e polarização sexual. Portanto, a concepção de sexo como “uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura” é equivocada.

Similar ao pensamento foucaultiano sobre as relações e práticas de poder, Butler argumenta que as questões de gênero e sexualidade também participam do que podemos chamar de práticas reguladoras. Assim sendo, essa busca por coerência e regulação constrói os chamados gêneros “inteligíveis” que “instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2020, p. 43).

Apesar da historiadora Joan Scott conceituar gênero de maneira diferente de Butler, a autora traz uma discussão indispensável em sua obra *Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica*, onde explora as definições de gênero ao longo dos tempos, analisando como a categoria se tornou alvo de problematização. A concepção de gênero de Scott se distingue da perspectiva de Butler, pois, segundo a autora, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Como visto anteriormente, para Butler (2020), gênero não pode ser conceituado como uma interpretação do sexo.

Porém, um aspecto muito importante na discussão de Scott (1995) é evidenciar que as mudanças nas relações sociais têm efeito nas práticas de poder. E por conseguinte, como um dos elementos constitutivos das relações, o gênero dispõe de quatro elementos inter-relacionados. Em primeiro lugar, se constituem como símbolos que vão abrir possibilidades de representações múltiplas dentro de dados contextos. Em segundo lugar, a autora se refere às normatizações de gênero:

[...] conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas,

educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. De fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de possibilidades alternativas e, algumas vezes, elas são abertamente contestadas [...] (SCOTT, 1995, p.86)

À vista disso, a autora evidencia algumas instituições que participam da reiteração dos conceitos normativos. A autora também acrescenta que historicamente esses conceitos normativos aparecem como dominantes e são mostrados como únicos possíveis. Deste modo, as narrativas históricas escritas posteriormente produzem essas normatizações como um consenso social. Por isso, o terceiro elemento para Joan Scott diz respeito a uma discussão significativa sobre a dimensão política, tanto das instituições como das organizações sociais. Para a autora, é imprescindível “explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (SCOTT, 1995, p.87). Por fim, o último elemento e o que mais se conecta com a presente pesquisa diz respeito à dimensão subjetiva dos gêneros, ou seja, a categoria está implicada na construção de si. O gênero, assim como a sexualidade, raça, origem, idade e outros, são elementos que fazem parte da construção do sujeito. Deste modo, as produções subjetivas de gênero e sexualidade, também se configuram como contínuas e complexas, passando por movimentos de assujeitamento, de resistência, de luta e de disputa que se deriva do relacionamento com os outros e consigo mesmo, produzindo novas subjetividades e singularidades.

Assim como observado por Butler (2020), a ordem compulsória institui o que é normalizado e naturalizado. Deste modo, a categoria se configura como uma prática reguladora, produzindo o cissexismo⁹ e a heterossexualidade como normas e padrões de conduta. E como consequência existe o que poderíamos considerar como uma prática reguladora e até uma estratégia de poder, a instauração e reiteração da chamada heterossexualidade compulsória. Mikolsci (2017) explica que essa reiteração impõe as relações amorosas e sexuais entre pessoas do “sexo” oposto como modelo, expressando-se de forma até indireta, por meio por exemplo, de livros escolares ou programas midiáticos que mostram apenas casais heteronormativos.

⁹ Cissexismo se refere ao ato de “colocar pessoas *cis* como o padrão natural de gênero e corpos; ignorar, apagar ou considerar menos válidas experiências e corpos *não-cis*.” (GUIMARÃES, 2013).

Deste modo, essa instauração se expressa como vimos através de estratégias, relações e exercícios de poder de maneira reguladora, o que significa que para se estabelecer necessita de uma materialização. Butler (2003) entende que o efeito do gênero aparece na materialidade e na estilização dos corpos e, portanto, se dá através de ações, onde o corpo se comunica e relata a si mesmo. A autora menciona que

Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma performance repetida. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. [...] na verdade, a performance é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária [...] (BUTLER, 2003, p. 200)

A citação acima se refere ao que a autora conceitua como performatividade e que conseqüentemente leva sua teoria para um deslocamento do gênero de uma esfera de identidade para a esfera da ação. É importante saber distinguir o conceito de performatividade do conceito de performance. Portanto, performatividade = performance + ação, ou seja, o corpo se transforma e se constrói a partir de como age e somente existe porque é visto e reconhecido. Logo, a performatividade se produz diante do processo: fala → corporificação → visibilidade → reconhecimento (ALMEIDA, 2019, p. 80).

Em relação à essas performatividades, Almeida (1996) explica que existem atribuições aos gêneros binários masculino e feminino. A masculinidade hegemônica aparece como um modelo central de masculinidade, porém se apresenta como inatingível. Silva (2006)

O conceito de masculinidade hegemônica está calcado nos modelos tradicionais e dos predicativos da personalidade do homem, qual seja, machista, viril e heterossexual, do mesmo modo em que este deve apresentar distanciamento emocional, agressividade e comportamento de risco no seu dia a dia, ou seja, um homem bem mais próximo dos modelos do cavaleiro medieval, do guerreiro oitocentista e dos grandes soldados. (SILVA, 2006, p.2)

No polo oposto, encontramos a ideia de feminilidade enfatizada que é definida por reservar às mulheres as esferas de sociabilidades, à passividade sexual e a aceitação do casamento, da maternidade e do trabalho doméstico (CONNELL, 1987).

A partir dessas noções que conseguimos enxergar a ideia de uma “divisão sexual do trabalho”. No núcleo familiar padrão, o homem seria o responsável pelo lugar da produção, sendo provedor e desempenhando atividades relacionadas à força

física, comando, raciocínio lógico e que consequentemente o colocaria nos espaços públicos. Enquanto, a mulher assumiria o cuidado do lar, a formação, educação dos filhos e reservada à esfera privada e ao trabalho de reprodução. Consequentemente, a performatividade se torna uma manutenção de uma masculinidade que se demonstra como um “processo social frágil, vigiado, autovigiado e disputado” (ALMEIDA, 1996, p. 163). Para Foucault (1972), essa normatização de gênero se constitui tanto no discurso quanto na prática, além de perpetuar um campo de disputa de valores morais.

Essas atribuições também fazem parte das relações de poder e remetem às considerações de Almeida (1996), quando este diz que apesar de serem construídas como opostas e complementares, na verdade são assimétricas. Essas atribuições subdivididas como masculinas e femininas se desdobram e apresentam novas configurações ao decorrer do tempo.

Uma característica muito significativa que deve ser levada em conta acerca da configuração da performatividade, é que a estratégia de manter a ação do gênero na binaridade nem é eficaz. Apesar das práticas regulatórias e de poder visarem produzir apenas a normatização, elas apresentam instabilidades, necessitando de constantes reiteraões. Portanto, essas práticas abrem processos desestabilizadores que criam performatividades que rompem com a normatização e que Butler (2020) conceitua como “subversivas”. Para Foucault (2018), a sociedade moderna produz os desvios da normalidade para validá-la e reafirmar o ideal de sexualidade.

Segundo Butler (2003), essa construção atribui aos sujeitos que fogem às normas, o papel de desviantes e por conseguinte, nega a existência, invisibilizando-os. Por isso é fundamental articular a cis heteronormatividade com o pensamento foucaultiano acerca das relações de poder e dos “aparelhos prescritivos” que são exemplificados pela família, escola, igreja e outros. Embora exista toda uma articulação que confere a categoria como normalizada e naturalizada, é ainda mais importante que seja debatido um aspecto muito importante da resistência e subversão. Assim, longe de se pensar uma concepção de identidade geral, é significativo pensar as múltiplas subjetividades até para que não se construa uma visão excludente. Pensa-se que é necessário considerar a existência de pessoas LGBTQIA+ levando em consideração as múltiplas variáveis que atravessam suas produções subjetivas,

pois gênero e sexualidade não se apresentam como produções independentes na constituição do sujeito.

Norma Mogrovejo (2020) levanta a discussão da necessidade de problematizar também outras categorias em articulação com gênero. Para ela:

Quando o gênero faz referência a normas e papéis socialmente construídos, comportamentos, atividades e atributos que uma sociedade considera como apropriados para homens e mulheres, esta normatividade produz uma ontologia e uma epistemologia interessada e funcional para certo sistema de poder. Ser mulher e ser homem são elaborações sociais comprometidas que configuram uma determinada forma de conhecimento e poder, construídos e atribuídos de valor de maneira diferenciada e hierárquica, marcados e legitimados pela hegemonia do poder heterossexual, racista, classista, etarista, etc. (MOGROVEJO, 2020, p. 43)

Por isso, uma discussão primordial para pensar as produções subjetivas é pensar as hegemonias heterossexual, racista, classista, etarista, entre outras como apontado pela autora. A partir do momento em que fragmentamos as dominações e relações de poder exercidas, invisibilizamos a existência das múltiplas produções subjetivas. Dorlin (2021) ressalta o argumento de bell hooks, dizendo

De acordo com bell hooks, uma das figuras intelectuais do feminismo negro, isolar o sexismo das outras relações de poder que o estruturam impõe uma representação das mulheres como “vítimas”. Dito de outra forma, isso gera uma consciência de si deformada, com dificuldades para pensar posições de poder nas quais ninguém se representa exclusivamente como alvo do poder, mas também como intermediários dele (DORLIN, 2021, p. 84)

Deste modo, Dorlin (2021) conta que no pensamento feminista anglófono, as feministas organizaram um sistema para pensar sexo, raça e classe e além do mais, problematizar a complexidade de articular essas 3 relações. Esse modelo pode ser chamado de “geométrico”, já que pensa a intersecção das relações de dominação. Foi então que Kimberlé Williams Crenshaw propôs o conceito de interseccionalidade, mostrando “particularmente, como a ‘interseccionalidade’ é inerente a toda relação de dominação: é uma estrutura da própria dominação que impede ou enfraquece as tentativas de resistência” (DORLIN, 2021, p. 79). Então, na década de 90, o termo se popularizou dentro e fora da academia, incorporando-se institucionalmente. As universidades tornaram-se um lugar de disseminação da investigação crítica sobre a interseccionalidade, principalmente os estudos de raça/classe/gênero.

As autoras Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) debatem a interseccionalidade atentando para como a compreensão e uso do conceito aparecem

de múltiplas formas, já que o termo passa por um constante processo de construção. De forma geral, a interseccionalidade reconhece que as desigualdades sociais não são causadas por um único fator e por isso, necessita-se compreender as interações entre as múltiplas categorias de poder. Por isso, ao falarmos de relações de poder, é primordial analisarmos as interseções presentes e analisar, o que Collins e Bilge (2021) citam como relações de poder interseccionais. Dorlin (2021) ainda atenta para o fato de que o conceito é de certa forma, metodológico, já que além de diagnosticar as dominações, também compreende as consequências das estratégias delas derivadas. Portanto, os debates interseccionais compreendem tanto o lado da opressão quanto da luta e da resistência, além de reconhecerem a mídia como um novo recurso tanto para estratégias opressivas quanto transformadoras.

Portanto, numa perspectiva interseccional, os indivíduos se produzem subjetivamente de forma mutuamente construídas em gênero, sexualidade, raça, classe, idade, etnia, religião, entre outros. As autoras ressaltam que as relações de poder interseccionais devem ser analisadas de distintas maneiras, tanto na dimensão macro, nos dispositivos institucionais, disciplinadores e culturais, quanto na dimensão micro, nas relações interpessoais. Collins e Bilge (2021) levantam o debate sobre a complexidade de uma análise interseccional. Para as autoras é algo difícil, já que a interseccionalidade é multifacetada e necessita de estratégias complexas.

Uma das críticas com o objetivo de descolonizar esses pensamentos que foram instauradas principalmente pelas feministas europeias e americanas, propunha pensar que antes da discussão norte americana e europeia acerca do conceito, o Sul Global já utilizava essa ferramenta analítica, mas sem essa denominação. A colonização agiu sobre os ideais normativos não só em gênero e sexualidade, mas também no que se refere à construção do sujeito inteligível. Deste modo, as autoras indianas, juntamente com os movimentos feministas “subalternos”, retomaram a problematização do sujeito político do feminismo e a necessidade de sua decolonização.

Os estudos interseccionais ressaltam essa dimensão, apontando como exemplo, o trabalho da indiana Savitribai Phule no século XIX, que abarcava gênero, religião, casta e classe. A brasileira Akotirene (2019) atenta para as epistemologias do sul, dizendo que “o sul sofre o racismo e o sexismo epistêmicos impostos pela geografia do saber do Norte Global” (AKOTIRENE, 2019, p. 21). Por isso, além da

importância dos clássicos, é importante ressaltar que na mesma época que as afro-americanas se engajaram nas lutas de gênero/raça/classe, as chicanas também lutavam e ainda debatiam sobre colonialismo. Um dos nomes importantes da luta é o da Gloria Anzaldua que é reconhecida como “lésbico-feminista chicana”. No Brasil, Lélia Gonzalez, nas décadas de 1980 e 1990, também defendia uma articulação das dimensões de raça, classe e gênero, embora não utilizasse o termo “interseccionalidade”. Entre as discussões da autora temos “Racismo e Sexismo na cultura brasileira” (1984), “A categoria político-cultural de amefricanidade” (1988) e “Por um feminismo afro-latino-americano” (2011), nos quais os debates interseccionais giram em torno dos discursos sobre gênero, raça e classe e especificamente sobre a mulher negra e mito da democracia racial.

Akotirene (2019) nos demonstra a complexidade de pensar a interseccionalidade dentro da matriz colonial:

A interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos, porém não significa dizer que mulheres negras, vítimas do racismo de feministas brancas e do machismo praticado por homens negros, não exerçam técnicas adultistas, cisheterossexistas e de privilégio acadêmico. [...] O pensamento interseccional nos leva a reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas. (AKOTIRENE, 2019, p. 27-28)

Por isso, a autora ressalta que nessa heterogeneidade de opressões, não há hierarquização. A interseccionalidade servirá para que identifiquemos as matrizes de opressões para agirmos politicamente. Segundo a autora, “necessitamos compreender cisheteropatriarcado, capitalismo e racismo, coexistindo, como modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias da colonialidade” (AKOTIRENE, 2019, p. 31).

Heloísa Buarque de Hollanda em *Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global* (2020) também disserta que anteriormente à utilização da teoria nos países vistos como sede de produção de conhecimento, as feministas decoloniais já discutiam sexualidade em cruzamento com negritude, pobreza, lesbianidade e também a maternidade. A autora ressalta a negação e a invisibilização da produção de conhecimento e das lutas do universo queer no Sul Global. Deste modo, para discutir gênero e sexualidade em termos locais, é necessário fazer o que as feministas

autônomas propõem: a negação das dissidências sexuais como puras, mas pensá-las em cruzamentos com outros marcadores culturais, sexuais e raciais e, portanto, a discussão contextualmente associada às minorias pobres, indígenas e negras.

Segundo Collins e Bilge (2021), os estudos dentro da interseccionalidade também compreendem as questões identitárias como produções sociais:

Em nível elementar, uma pessoa não precisa mais se perguntar: “Sou primeiro chicana, mulher ou lésbica?”. A resposta “sou simultaneamente chicana e mulher e lésbica” expande esse espaço de subjetividade e abrange múltiplos aspectos da identidade individual. (COLLINS, BILGE, 2021, p. 188)

Mais do que reconhecer as múltiplas produções identitárias dos indivíduos, a interseccionalidade atua em outros meios, como uma ferramenta de reflexão, conscientização, uma produção subjetiva própria que comporta todas as dimensões dos indivíduos. Collins e Bilge (2021) atentam para a possibilidade de mudança a partir da compreensão e do entendimento de que a interseccionalidade atua de outras maneiras e não somente investigação crítica:

Uma identidade transformada pode ser transformadora e duradoura. Uma vez que as pessoas mudam no nível individual por meio da conscientização política, também se tornam atores da mudança coletiva. O foco no eu, em sua totalidade, proporciona um impulso importante ao empoderamento individual e coletivo. (COLLINS, BILGE, 2021, p. 210)

Segundo Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade não é só um método, mas é também um instrumento de empoderamento das pessoas. Outra questão importante para as autoras, diz respeito à interação entre os marcadores sociais e a agência individual. Portanto, os indivíduos manifestam variadas combinações de identidades de gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, entre outros.

Deste modo, as análises da presente pesquisa buscam se apresentar de forma interseccional, reconhecendo que o sujeito não se produz subjetivamente referente à gênero e à sexualidade deslocando suas outras marcações identitárias.

A seguir, iremos articular as duas primeiras subseções, articulando as noções de relações e exercícios de poder e as produções subjetivas e singularizantes relacionadas a gênero e sexualidade dentro de espaços sociais educacionais.

2.3 A experiência escolar, a vida universitária e as ciências sociais como potências de diferentes experiências

Os espaços educativos são também atravessados por relações de poder e lugares fundamentais nas produções subjetivas dos sujeitos. Como primeira esfera educacional, o espaço escolar é primordial para a produção de subjetividade de estudantes. A escola não se apresenta isenta na produção e na perpetuação das normas de gênero e sexualidade. Por isso, possui um caráter dual, já que abrange tanto a produção intelectual quanto a subjetiva.

No que tange a dimensão curricular, a escola é objeto de disputa em relação às discussões de gênero e sexualidade. O que se pode observar acerca dessa dimensão é que os currículos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são como territórios disputados ideologicamente. E justamente gênero e sexualidade são frequentemente retirados desses currículos, sendo um impecílio para a construção de uma escola que atende e apoia a diversidade social (PARAÍSO, 2016). O debate acerca dos temas a partir da perspectiva dos direitos e respeito à diversidade, sem o intuito apenas de incluir o conteúdo no currículo o, ultrapassa a sala de aula e parte para o papel social da escola que é produzir sujeitos que não reproduzem os estereótipos de gênero e sexualidade. Esses debates independentemente de aparecem nos documentos oficiais ou de serem ministrados dentro da sala de aula, não deixam de permear o ambiente escolar, o que se pode chamar de currículo em ação.

Silva (2010) ressalta a necessidade de implantar uma pedagogia queer nos ambientes escolares que ultrapasse os conteúdos curriculares,

A pedagogia queer não objetiva simplesmente incluir no currículo informações corretas sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas da significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia queer não está na informação, mas numa metodologia da análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais. (SILVA, 2010, p. 108)

Por isso, a escola é considerada uma instituição que ensina valores e conhecimentos que conseqüentemente irão atravessar as subjetividades, os modos de vida, os posicionamentos, atitudes e comportamentos (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 2008; MOSÉ, 2015). Deste modo, o espaço escolar é atravessado por relações de poder e pelas normas de gênero e sexualidade que conseqüentemente hierarquizam as pessoas.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se grande resistência em demonstrar simpatia para com os sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. (LOURO, 2021, p. 35)

Outro aspecto significativo do ambiente escolar é como os círculos sociais e os vínculos afetivos se revelam como elementos de conforto, apoio e liberdade dentro do ambiente escolar, além de ser um componente primordial para a permanência de pessoas LGBTQIA+ em determinados espaços escolares (NOGUEIRA, 2020; SILVA, 2018; RANNIERY, 2017; OLIVEIRA, 2017; CORNEJO, 2015, APUD SANTOS, 2020).

No que tange à discussão sobre o ambiente universitário, ressaltamos que partir de uma experiência pessoal para construir e produzir conhecimentos é consonante ao que Foucault (1981) aponta como voltar e estranhar o que é familiar e a partir disso, observar de uma forma diferente e reinventar a análise. Nesse pensamento, as implicações de Foucault (2014) sobre heterotopias me possibilitaram repensar a universidade como um espaço social, em suas multiplicidades.

Deste modo, no pensamento foucaultiano, a noção de heterotopia se refere à possibilidade de reinventar e ressignificar espaços que podem ser físicos, geográficos, políticos, afetivos ou subjetivos. As heterotopias, em contrapartida das utopias, são atribuídas ao aqui e agora e à possibilidade de transformação do mundo exterior e interior, individual e coletivo (RAGO, 2015, p. 14). Para Foucault (2013), nenhum espaço se apresenta como vazio, neutro nem homogêneo e deste modo podemos utilizar as heterotopias para pensar os espaços sociais em suas multiplicidades. Portanto, é possível pensar a universidade não só como um espaço complexo e heterogêneo onde uma multiplicidade de sujeitos se relaciona, mas como um espaço capaz de produzir múltiplas subjetividades.

Logo, para compreender como a universidade se configura como uma heterotopia, é imprescindível enxergar como a universidade representa um cenário ambíguo e fragmentado. Ao mesmo tempo que atua como um espaço potente para as produções subjetivas de sujeitos críticos e reflexivos, a universidade também atua como uma ferramenta da economia neoliberal.

Em primeiro lugar, é necessário compreendermos que a economia neoliberal possui a tendência de estruturar o modelo educacional, de modo que a educação superior acaba por se reorganizar e focar na produção de sujeitos produtivos dentro da lógica neoliberal (SOBRINHO, 2014). Por isso, a fragmentação e crise da educação

superior se caracterizam pelos diferentes modos de produção e utilização de conhecimentos. Em síntese, a universidade também se constitui como um instrumento para a consolidação do sistema capitalista, induzindo uma produção de conhecimento atrelada ao viés utilitarista.

Segundo Sobrinho (2014), a chamada “economia do conhecimento”, vinculada ao mundo contemporâneo, determina a valorização dos conhecimentos que são úteis e aplicáveis ao mercado. Deste modo, a educação superior é afetada pela sua centralização na responsabilidade de produção, fomento e disseminação desse tipo de conhecimento. Logo, a universidade vai se encontrar fragmentada em sua potência como espaço de formação política, crítica e reflexiva e seu papel como modo de produção de conhecimento para a agenda neoliberal.

Esse modelo de produção de conhecimento útil e aplicável ao mercado e que se distancia do intuito de produzir sujeitos críticos e reflexivos é criticado por Boaventura de Sousa Santos (2006). Para o autor, esse modelo de ciência e produção de conhecimento que apenas acumula saber, não produz mudanças sociais. Foucault (1985) também levanta o questionamento:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir. (FOUCAULT, 1985, p. 13)

Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996) pontua essa fragmentação do ponto de vista da educação em geral. Para ele, “todo sistema de educação é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles levam consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 46). Portanto, reitera-se a importância de refletir e reafirmar a capacidade da universidade em produzir sujeitos críticos e reflexivos, processos de singularização e trabalhar para que essa potencialidade seja utilizada. Sobrinho (2014) aponta que a universidade é um espaço possível para a construção de uma sociedade mais democrática. Deste modo, a universidade se mostra como uma heterotopia pois justapõe suas duas dimensões. Assim como dito por Foucault (2013), “a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real, vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24).

Para adentrar na discussão sobre a universidade como um espaço de construção de subjetividades, é indispensável evidenciar e compreender de que modo ela se configura como um campo que atravessa e afeta a experiência de estudantes universitários. Coulon (2017) aponta que o movimento de migrar de cidade, morar longe dos pais e transitar do ambiente familiar para o universitário, altera as esferas sociais, possibilitando experiências distintas em seus processos de subjetivação. Podemos pensar que mesmo para aqueles que cursam a graduação na própria cidade e continuam a viver com a família, a entrada para a universidade é acompanhada de um extenso conjunto de mudanças decorrentes de vivências e experiências dentro e fora desta. Para o autor,

A passagem do ensino médio ao superior é acompanhada por mudanças importantes em sua relação com o saber: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes. (COULON, 2017, p.1)

Nesse pensamento, o autor cita 3 rupturas simultâneas que atravessam os estudantes nesse momento. São elas: as rupturas nas condições de existência, na vida afetiva e na apropriação do saber. Resumidamente, o estudante será atravessado por inquietações e incertezas nas suas condições de existência, concomitantemente, viverá uma vida mais autônoma em relação à família e, por fim, sua apropriação de saber será bem distinta da vivenciada na escola.

Além de viver uma autonomia em relação à família, os estudantes também vivenciam novas configurações familiares. Há o estabelecimento de novas relações estreitas em suas novas moradias, sejam repúblicas estudantis ou alojamentos. Setton (1995) apresenta esse momento de vivência universitária como rico para formação de grupos de sociabilidade que são cristalizados pela formação das repúblicas estudantis e que contribui para o amadurecimento pessoal. A universidade não se limita apenas em espaço físico do campus, mas atravessa muros e se desenvolve em outros espaços sociais, de relações e afetos (GOULART, 2019).

Deste modo, assim como o estudante passa por essas rupturas, também constrói novos posicionamentos e processos subjetivos, inclusive no que diz respeito à gênero e sexualidade. Logo, a universidade, como um potente espaço de discussão, construção e reflexão das práticas sociais e de movimentos em prol da multipluralidade, representa para estudantes marginalizados, a possibilidade de um campo de resistência e exercício de poder. Van Gennepe (1977), atenta para a entrada

na universidade como um ritual de passagem que não só se configura como um novo estágio educacional, mas como uma orientação para uma ação individualizada. Blanc e Souza (2019) pensando a universidade como um contexto de sociabilidade, formação e intervenção social, reafirmam que a instituição, mesmo em suas crises, continua sendo “um contexto de descobertas, de ampliação dos olhares e de autocultivo; bem como de reformulação de um modo de ser no mundo, potencialmente mais crítico e engajado” (BLANC E SOUZA, 2019, p. 154).

Assim como o espaço universitário, a graduação em Ciências Sociais também funciona como um campo potente para a produção de experiências subjetivas singularizantes. Isso se dá pelo fato de que as disciplinas são vinculadas a contextos sociais e culturais diversos.

Para Giddens (1991), a sociologia é entendida como um conhecimento acerca da vida social moderna e, além disso, o conhecimento sociológico se caracteriza pela sua relação instrumental com o mundo social com o qual o sujeito se relaciona. Para o autor, todas as ciências sociais, e principalmente a sociologia, participam de uma relação reflexiva. A partir da circulação “dentro e fora” de conceitos e teorias, desencadeia-se um movimento que possibilita ao estudante refletir sobre um tema. Deste modo, há a apreensão do que é pensar sociologicamente e a possibilidade da reflexão de sua própria realidade. Mills (1965) assinala que “a imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1965, p. 11).

À vista disso, assim como os indivíduos possuem reflexões sobre o mundo e sobre si próprio dentro de relações, espaços e outras experiências, como por exemplo, círculo de amigos, partidos políticos, movimentos sociais, instituições religiosas diversas, etc., o curso de Ciências Sociais também oportuniza um tipo de reflexividade própria. É a partir das ferramentas conceituais e dos movimentos de desnaturalização, das críticas sociais, das relações entre teoria e prática, da compreensão da relação entre o particular e geral e inúmeros outros movimentos sociológicos que há um cenário propenso para produções subjetivas a partir da reflexividade. Nesse viés, a imaginação sociológica é uma forma importante de autoconsciência e devido a isso, “as perturbações ocorrem dentro do caráter do indivíduo e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros, estão relacionadas com o seu eu e com as áreas

limitadas da vida social, de que ele tem consciência direta e pessoal” (MILLS, 1965, p.14).

Deste modo, a universidade e o espaço específico das ciências sociais também são campos abertos para discutir a pluralidade de perspectivas, problematizar e refletir sobre as práticas, relações de poder e as normas sociais propostas. Ao mesmo tempo, há a viabilidade de enxergar suas próprias produções subjetivas de maneira singularizante. Pensar desse modo em educação é muito pertinente já que de forma crítica é necessário que a educação não apenas seja conteudista, mas que tenha uma práxis reflexiva que oportunize a transformação e construa novos modos de pensamento. Larrosa (2020) complementa: “Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (ibid., n.p).

Apesar da reflexividade característica desta área do conhecimento, é crucial compreender que, assim como a universidade como um todo, o curso também é um espaço que tem seus limites. Tanto em termos burocráticos, institucionais, como em relação à docentes e discentes, também quanto aos conteúdos e discussões levantadas em aulas e outras infinitudes de problemáticas, já que a universidade também está imersa dentro de relações e práticas de poder. Assim como explicitado por Simonini (2011) em pesquisa sobre os estudantes da Universidade Federal de Viçosa, existe uma “dupla” experiência de subjetivação que

[...] se por um lado, conformavam-se aos valores secretados nas diferentes instâncias de controle institucional, por outro se viam muitas vezes compelidos a criar movimentos de resistência para manterem vivas motivações que não encontravam respaldo dentro da dinâmica das salas de aula. (SIMONINI, 2011, p. 12)

Portanto, as dinâmicas estudantis se constituem como atravessadas por diferentes experiências assujeitadoras e singularizantes. Os estudantes universitários vivenciam dinâmicas institucionais não somente na sala de aula, mas também em espaços como alojamentos e repúblicas, os grupos de amigos do curso, grupos de estudo, dentre outros. Na presente pesquisa, o intuito é investigar como os processos de subjetividades LGBTQIA+ são afetados durante o curso de graduação em ciências sociais, mas é de suma importância compreender que o sujeito não constrói

subjetividades isoladas, mas atravessadas por outras dimensões que também afetam essa produção das subjetividades de gênero e sexualidade.

No empreendimento acerca de gênero e sexualidade, Heilborn e Brandão (1999) apontam que os estudos de sexualidade dentro das ciências sociais tiveram um maior desenvolvimento a partir dos estudos de gênero. Por serem campos que mantêm de certa forma uma ligação, os movimentos sociais como o feminista e o homossexual foram de suma importância para o desenrolar dos estudos sobre sexualidade. Segundo as autoras:

Entre as ciências sociais, a sociologia e a antropologia têm investido de maneiras diferentes sobre o tema. A primeira tem contribuído com grandes inquéritos sobre o comportamento sexual da população, enquanto a segunda, em princípio, tem respondido pelas descrições detalhadas de valores e práticas de grupos sociais demarcados. A sexualidade não é um objeto de estudo novo ou estranho à tradição disciplinar antropológica. Ao contrário, existem etnografias clássicas que descrevem práticas sexuais de sociedades ditas primitivas, desde o início deste século (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 1)

Porém, as ciências sociais nem sempre trataram a dimensão da sexualidade como produções subjetivas, e foi a partir do final do século XX que começaram os estudos como constituição de produção do sujeito. Segundo as autoras,

Tal particularidade só pode ser entendida no contexto da sociedade ocidental do final do século XX, que erigiu as questões afetas à intimidade, à vida privada, à sexualidade como centro da reflexão sobre a construção da pessoa moderna (GIDDENS, 1992). Assim, duas faces compõem a personagem do indivíduo moderno: uma delas refere-se à sua constituição como sujeito político, livre, autônomo, portador de direitos de cidadania (Dumont, 1993); a outra alude à sua fabricação subjetiva, por múltiplos dispositivos disciplinares, que tornam as experiências do gênero e da sexualidade centrais para a constituição das identidades. Ressalte-se que tal concepção de sujeito é originária de uma determinada percepção cultural, temporal e historicamente marcada, que se espalha nas diferentes sociedades de modo também desigual. (HEILBORN; BRANDÃO, 1999, p. 8)

Em 1955, Parsons e Bales discutiram as diferenças de gênero dentro da família nuclear moderna, onde existiam o que foram chamados papéis “expressivos” e “instrumentais”, ou seja, femininos e masculinos. Um salto para o entendimento da família como fundamental na manutenção e como estratégia da normatização social. Na década de 1990, Bourdieu tratou de gênero como campo de problematização a partir da dominação masculina. E como vimos nos subcapítulos anteriores, Gaylen Rubin, Joan Scott, Michel Foucault, Judith Butler, Beatriz Preciado, trabalharam as múltiplas e diferentes dimensões que atravessam os estudos de gênero e

sexualidade. Assim como apontado por Heilborn e Sorj (1999), “o discurso sociológico é permeado e reformulado por novas reflexões e entendimentos que se originam fora de seus limites organizacionais” (HEILBORN; SORJ, 1999, p. 2).

Deste modo, as ciências sociais ao mesmo tempo que trata das discussões de autores clássicos, também abordam as questões localmente contextualizadas que vão de encontro às experiências de estudantes universitários, seja no âmbito de gênero e sexualidade, seja na multiplicidade das produções subjetivas dos sujeitos.

Portanto, reitera-se que há potencialidade de novas experiências nas múltiplas produções subjetivas tanto as experiências universitárias quanto na área de conhecimento das ciências sociais. As novas experiências possuem a capacidade de atravessar as vivências e as subjetividades de estudantes e potencializar a reflexividade necessária para que as pessoas LGBTQIA+ compreendam como estão imersas em relações e exercícios de poder que naturalizam e normatizam subjetividades hegemônicas.

CAPÍTULO 3 - “Então a gente se sente livre para ser quem a gente quer ser”

O presente capítulo se refere às análises das narrativas de vida. Como apontado anteriormente partimos de perspectiva da problematização afim de compreender e problematizar os processos normatizadores presentes nas produções subjetivas. Deste modo, cada subseção trabalha com categorias específicas que se apresentaram como significativas para as narrativas analisadas.

A primeira subseção intitulada “[...] e querendo ou não, isso foi um reflexo da família”, evidencia a esfera familiar como um espaço social alimentado pelas normas de gênero e sexualidade e em alguns casos, o discurso religioso aparece como uma estratégia de normatização. A convivência familiar passa a se basear numa relação de forças ou como uma “gangorra” que tende a expandir os limites das opressões e barreiras existentes.

A segunda subseção “*eu sempre tive consciência de que eu era uma pessoa “atípica” e que o espaço não tava preparado esse tipo de gente sabe?*”, revela que o ambiente escolar pode atuar como uma instituição de perpetuação de normas, preconceitos e discriminações homofóbicas, racistas, capacitistas, entre outros. Ao mesmo tempo, na esfera de vínculos afetivos, a escola possibilita círculos sociais de acolhimento, apoio e reconhecimento, importantes para as produções singularizantes de estudantes.

Na subseção intitulada como “*viver aqui é um momento que eu me sinto sufocado porque eu não consigo ser quem eu sou [...]*”, discutimos como as experiências de viver em uma cidade interiorana podem ser carregadas por uma questão de vigilância e policiamento.

Na quarta subseção “[...] *foi mais no meu processo na faculdade que eu descobri que na verdade eu não era hétero e nem era bi [...]*”, constatamos que o mais significativo para as produções subjetivas singularizantes foram os círculos sociais e vínculos afetivos desenvolvidos tanto no curso de ciências sociais quanto no campus universitário. A convivência, os debates e as conversas proporcionadas por um ambiente de pessoas que reconhecem gênero e sexualidade como importante parte constitutiva da produção de um sujeito, possibilitou a reflexão de quem narrou.

Por fim, a última subseção “*Então não era uma coisa que partia dos professores do curso sabe? Era uma coisa que se o aluno tivesse interesse, ele ia pesquisar*”, se refere à dimensão curricular e às disciplinas do curso de ciências sociais. Observamos

que as referências às discussões de gênero e sexualidade, se apresentam pontuais e que estudantes independem das disciplinas como ferramenta para se produzir.

3.1 “[...] e querendo ou não, isso foi um reflexo da família”

A convivência e as experiências dentro do âmbito familiar, por ser uma das primeiras relações sociais e de poder a que o indivíduo pertence, são partes constituintes de nossas produções subjetivas. Ao abordar a temática, buscamos compreender o núcleo familiar, a relação entre quem narra e seus familiares e de que maneira essas relações impactaram suas produções subjetivas. Logo, assim como em outras relações, a convivência familiar se baseia em viver em “gangorras” de assujeitamento e desassujeitamento para se produzir subjetivamente e singularmente.

A primeira narrativa foi fabricada conjuntamente com Ametista (R1), uma mulher cis, lésbica e branca de 19 anos. No que diz respeito ao seu núcleo familiar, veio de uma família com um pai maçom e tios conservadores. Sua família é composta por mãe e pai, atualmente separados, e suas duas irmãs. A família materna é de origem rural e é bem “ligada aos conhecimentos da terra”. Seu pai é visto como uma pessoa distante e que performa o “homem provedor”.

[...] meu pai sempre foi uma pessoa distante, meu pai encaixa direitinho nesse estereótipo de homem provedor da família, que muitas vezes abre mão dos seus sentimentos para prover o resto. Mas ele também tem um martírio muito forte sobre essa questão do papel do pai, como se fosse uma coisa muito pesada... e querendo ou não, isso foi um reflexo da família do lado dele. [...] tem dificuldade de diferenciar a questão de autoridade e autoritarismo... e isso também afetou um pouco o relacionamento aqui em casa, porque minha mãe para começar a faculdade, a pessoa que mais apoiou foi meu avô que ajudou no início né. Para tirar carteira foi uma dificuldade porque na cabeça do meu pai, ela tinha que fazer um curso de mecânica para aprender a dirigir (AMETISTA, 2020)

Percebe-se que para o pai de Ametista, a paternidade e a performatividade de homem provedor significam abrir mão dos sentimentos e assumir um papel de repetição do que é naturalizado pela família de origem. As performatividades se apresentam como exigências normativas que se realizam não só através dos discursos, mas também das atitudes e gestos (BUTLER, 2003).

Essa questão de pai também era muito forte porque, querendo ou não tudo que era coisa minha e das minhas irmãs recaía na minha mãe [...] uma coisa que eu sempre achei engraçado era que minha mãe tinha muitos livros de autoajuda, porque recaía para ela a culpa se alguma coisa desse errado na nossa criação. [...] muitas vezes a culpa recaía na minha mãe nessa dinâmica do papel de cada pessoa na família. (AMETISTA, 2020)

Explorando as falas relativas à ideia acerca das responsabilidades paternas e o que cabia à mãe, podemos ressaltar o que Almeida (1996) explica como “metáforas de poder e de capacidade de ação” que são atribuídas aos gêneros masculino e feminino. O “martírio muito forte” em relação à paternidade, é atribuído pela construção da “masculinidade hegemônica”, conceito que foi ressaltado anteriormente nos capítulos teóricos. Seu pai também naturalizava o conceito de complementaridade: o homem provedor e a mulher como quem deveria cuidar das filhas. A partir disso, exerce a estratégia e a naturalização de uma “divisão sexual do trabalho”.

Para cursar uma graduação após casada, a mãe de Ametista contou com o auxílio por parte de seu pai, já que para o marido, ela deveria cuidar das filhas. A irmã mais velha da participante também vivenciou a resistência do pai para mudar-se de cidade e entrar na universidade. Suas irmãs mais velhas acabaram por assumir de forma espontânea, o papel de linha de frente em diversos aspectos, como a mudança de cidade e a entrada na universidade, por exemplo. De certa forma, esses acontecimentos “quebraram” a barreira de uma feminilidade que deveria permanecer na esfera privada.

Mesmo diante de um pai fruto do reflexo de uma criação conservadora, baseada na masculinidade hegemônica e no reforço da divisão sexual do trabalho, as três filhas adotaram uma postura de resistência e enfrentamento às delimitações impostas. O exercício do poder dentro das relações atua como um conjunto de ações sobre ações e por isso, existem as possibilidades de variadas condutas (FOUCAULT, 1995). A partir disso, o próprio exercício de poder, pode derivar-se em movimento de enfrentamento e resistência, assim como aconteceu no caso das mulheres da família de Ametista ao escolherem enfrentar os limites derivados da masculinidade hegemônica do pai.

No caso do pai de Vênus (R3), a preservação da masculinidade hegemônica desencadeou um distanciamento e uma barreira na relação com o filho. Vênus é homem cis, gay, não retinto e tem 20 anos. Nasceu na cidade de Vitória e, aos 6 anos, se mudou para o interior do Estado de Espírito Santo. Crescido no interior, possui uma estrutura familiar bem tradicional. Sua família é formada por pai, mãe e mais quatro irmãos, sendo três mais velhos e uma mais nova. Atualmente vive com o pai, mãe e a irmã mais nova. O relacionamento entre ele e sua família é visto como um

“relacionamento unilateral” e especificadamente a relação com o pai é caracterizada como “um pouco fechada” desde sua infância.

[...] eu me sinto em família só que ao mesmo tempo tem tipo uma barreira entre nós, por causa das circunstâncias das quais eles ficaram muito tempo sem saber e tem coisas as quais eu não me sinto à vontade pelo julgamento. Então, o meu relacionamento com o meu pai, principalmente desde a infância foi um pouco fechado, por ele ter essa característica masculina de força e eu nem sempre fui assim [...] (VÊNUS, 2020)

Esse relato aponta um ambiente de contradições pois, ao mesmo tempo que Vênus se sente em família, também expõe a existência de julgamentos e de uma barreira relacionados à sua sexualidade. Durante boa parte da narrativa, ele expôs essa questão da “barreira” e em alguns momentos, chamou de “barreira de segredos” ou uma “barreira para manter sua vida pessoal.”

[...] a gente não tem exatamente uma barreira de tipo antipatia nem nada, mas exatamente essa questão de falar sobre certos assuntos a gente simplesmente ignora ou mais circunstâncias de quando a gente não tem exatamente o que falar quando a gente tá sozinho, principalmente com meu pai. Então a maior parte do relacionamento com meu pai é geralmente quando estamos assistindo alguma coisa na tv, tirando isso, a gente não fala muito sobre outras coisas. Principalmente quando tem visitas dos amigos dele, ficam me perguntando sobre namoradas e tipo geralmente eu saio lá de trás ou então eu fico longe. Esse tipo de barreira que a gente se afasta para não falar sobre certos tipos de conversa. (VÊNUS, 2020)

A questão da barreira familiar aparece como negociações, resistências e exercícios de poder que no presente caso, produz os silêncios, o obstáculo e uma relação limitada entre pai e filho. Vênus atribuí a sua timidez ao tipo de relacionamento que o pai mantinha com ele. Observa-se um cenário de embates e dúvidas, já que a relação entre pai e filho é marcada por um obstáculo que faz parte de uma regulação performativa cisheterossexista. A falta de assunto e o silêncio entre pai e filho pode demonstrar o desenho de um certo cenário: um pai retraído, sem se sentir à vontade para conversar ou lidar com a questão da sexualidade do filho ou uma dificuldade de aceitação. Mesmo não havendo violência física, o silêncio e o afastamento podem caracterizar uma violência psicológica, a invisibilidade da homossexualidade e até um preconceito velado.

As ações de uns sobre os outros com o intuito de conduzir à normatização (FOUCAULT, 1995), nesse caso, vão aparecer como a barreira, o silêncio e o não-dito que podem configurar uma estratégia de poder. Deste modo, as lutas,

enfrentamentos e as resistências, podem ter como resposta: atitudes de exclusão, afastamento, invisibilidade, entre outros. No caso de Vênus (R3), além da barreira e do afastamento, pode-se observar o que Mason (2002) conceitua como lealdade automatizada. Além da fidelidade familiar, existe a lealdade automatizada que se baseia em segredos e postura de “não falar de certos assuntos” para a manutenção dos modos de viver, de perceber o mundo e de ver a si mesmo de acordo com as autoridades familiares.

Em seu ambiente familiar, os diálogos sobre sexualidade eram escassos como um todo. Sua descoberta sexual foi mais relacionada à “compulsão por sexo e pornografia” por parte de outros meninos.

[...] olha, para mim principalmente com minha sexualidade, sempre foi uma descoberta mais por causa dos meninos, não porque eu me interessava pelos meninos, mas porque eles têm uma compulsão por falar sobre sexo, exatamente sobre a questão de masturbação e pornografia que foram apresentados para mim quando eu tinha 12 anos, por um amigo meu que era dois anos mais novo do que eu, um garoto que tinha 10 anos, então eu mesmo naquela época quando eu tinha 12 anos não sabia nada sobre masturbação, mas foi apresentado por um garoto mais novo do que eu (VÊNUS, 2020)

O que foi vivenciado pelo participante, é também experienciado por uma maioria de adolescentes. Comumente, a sexualidade é mantida como temática tabu na maior parte das famílias e a pornografia acaba se caracterizando como a primeira esfera de contato e “aprendizado” de jovens sobre sexo (BAUMEL et al, 2019). Assim como nas experiências de Vênus (R3), as conversas no âmbito familiar de Terra (R4) eram quase inexistentes e em seu caso, seguiam as visões tradicionais do cristianismo.

[...] não tive pai, quando ele morreu eu era muito criança ainda, então eu não tive muito contato e meus irmãos mais velhos também não falavam. Então assim, a gente ia descobrindo mais com os amigos e com o que a gente ia vendo em revistas geralmente pornográficas [...] (TERRA, 2021)

[...] a sexualidade em si era muito reprimida, não se discutia isso muito e eu percebia o seguinte que minha mãe com minhas irmãs, com as mulheres, a opressão era muito maior. Porque assim, era quase imposição casar virgem né, já para os homens não tinha essa imposição, mas era aquela coisa de sexo antes do casamento era proibido né, então isso afeta um pouco suas experiências na fase da pré-adolescência, adolescência né, a iniciação da sua sexualidade. O sexo para mim era visto como um pecado né, antes do casamento e tal, mas ao mesmo tempo, eu tinha meus desejos, minhas vontades, então acabava que ia tendo aquela experiência de adolescente meio que podada [...] (TERRA, 2021)

Terra (R4), homem cis, gay, branco de 53 anos, nasceu em uma família grande com mais 9 irmãos. Seu pai faleceu quando ele tinha apenas 7 anos. Morou com a mãe e os irmãos até os 20 anos e logo saiu para trabalhar e estudar fora. A família numerosa era de classe média baixa e tradicionalmente católica. Inicialmente a família morava em Bela Vista de Minas e depois do falecimento do pai, mudaram para Itabira.

Por serem muitos filhos e filhas, sua mãe ao cuidar de todos ao mesmo tempo, não conseguia acompanhar todos em suas individualidades, por isso o diálogo era praticamente inexistente. Como consequência, algumas produções subjetivas que normalmente seriam relativas à relação com os pais, eram produzidas nas relações entre irmãos, escola, etc.

Minha mãe por ter muitos filhos, ela não acompanhava cada filho assim, parecia que não dava muito tempo de acompanhar cada filho. Então a gente acaba aprendendo meio com os irmãos mais velhos, na rua, nas brincadeiras, na escola, então, nesse processo de socialização que eu fui construindo uma identidade de gênero e tal. Mas acabava aprendendo mais na rua do que em casa entendeu? Mas em casa geralmente era cobrado, a sociedade como um todo, cobrava que todos fossem hétero né, então era muito difícil você ter um diálogo com alguém a respeito de sexualidade diferente disso (TERRA, 2021)

Além das questões cristãs acerca do sexo, existiam os rituais sexuais da primeira vez que comumente eram oportunizados ou pelo pai ou pelos amigos. Como seu pai havia falecido, a oportunidade veio de outra maneira.

[...] meu primeiro ato sexual foi aos 16 anos com uma prostituta né e naquela época era muito comum isso, os amigos levavam, incentivavam os homens a procurar sexo, às vezes até os pais, mas como eu não tive pai foi diferente. Então meu primeiro contato sexual foi com essa prostituta, foi horrível porque era a primeira vez (TERRA, 2021)

Os exercícios de poder efetivados por meio das relações sociais experienciadas pelo participante, também se apresentaram por meio de questionamentos da família acerca de relacionamentos heterossexuais. Essa situação revela a busca pela heteronormatividade e a sexualização precoce do gênero masculino, que desde muito cedo são induzidos a estarem acompanhados por mulheres para provar a masculinidade.

[...] na família vão te cobrando né, você vai ficando mais velho e começa o lance da cobrança de trazer namorada em casa e tal, se vai casar ou não vai, não sei o quê. Mas ao mesmo tempo, eles começam a perceber que tem algo diferente com você ali e na família foi essa construção de que nunca cheguei

e falei né, até depois quando não tinha mais como. Tipo assim, acho que depois que todo mundo já tinha percebido, só faltava falar né. Mas também como fui independente financeiro desde muito novo, isso fez com que a família não chegasse cobrando, entendeu? Então eu meio que falava, defendia, não falava de mim mesmo, mas defendia as minhas posições sempre eram no sentido de apoiar a liberdade sexual e tal [...] (TERRA, 2021)

Desde o século XIX com o advento da família burguesa e o ideal moderno de masculinidade, constituir uma família tinha a função primordial de afastar o questionamento da orientação sexual vista como pervertida (OLIVEIRA, 2004). Ainda no século XXI, é possível observarmos que em nosso cotidiano há uma preocupação constante para que tanto homens quanto mulheres construam relacionamentos dentro do padrão cisheteronormativo.

Rubi (R2), teve uma experiência singular de como o *coming out*¹⁰ impactou a dinâmica familiar. Pessoa não binária (nb), lésbica e de 19 anos nasceu no interior do Rio de Janeiro, mas viveu se dividindo entre Barra Mansa e Volta Redonda, pois seus pais são separados. Na casa da mãe convive com o padrasto, mãe, os dois irmãos mais novos e uma tia. Já na casa do pai, em Volta Redonda, convivem somente os dois. Durante um tempo, morou com sua avó e sua tia, pois sua mãe trabalhava muito. A reclamação foi de que os pais eram atenciosos exclusivamente no âmbito financeiro.

[...] quando eu era pequena, minha mãe antes de se casar de novo, eu morava com minha avó e minha tia né e tipo, minha avó e minha tia eram praticamente tudo pra mim, elas me levavam no colégio, assistiam desenho comigo, a gente passeava, era uma vida totalmente diferente, aí minha mãe se casou e eu mudei e tudo mais e tudo mudou do nada, então assim, eu acho que teve uma mudança muito brutal para mim quando eu era criança, de uma vida onde eu era alguém pra do nada ser uma pessoa que tipo, sem função nenhuma sabe, eu acho que era mais pro lado de carência talvez [...] (RUBI, 2020)

Em uma releitura do próprio passado, percebeu que desde os 10, 11 anos já tinha depressão e que se sentia muito sozinha. Observa-se que o carinho e a atenção esperada, eram encontrados na vivência com a tia e a avó. A situação do relacionamento com a mãe se agravou a partir dos desdobramentos ocasionados pelo *coming out*. Com 13, 14 anos sofria abusos psicológicos por parte de sua mãe que se referia a ele como a “vergonha da família”:

A minha mãe é evangélica né e naquela época eu diria que ela tava num fanatismo, porque tipo, minha avó morreu quando eu tinha uns 6, 7 anos e aí

¹⁰ O termo *coming out* se refere ao “assumir uma identidade não heterossexual” (Oliveira et al., 2010: 149)

ela virou evangélica por causa disso e ficou muito tempo vivendo no fanatismo sabe? Ao invés de procurar uma ajuda psicológica, uma terapia para lidar com a depressão, eu acho que ela buscou isso na religião e naquela época ela tava vivendo o ápice disso. Toda aquela coisa de conservadorismo que a igreja estimula nas pessoas e tudo mais, aí ela não lidou muito bem com isso, tipo, ela surtou muito, brigava comigo todo dia, era muito assim, abuso psicológico também sabe, muita coisa, tipo “ah, você é a vergonha da família” [...] e minha tia de começo surtou, mas depois ela ficou meio que nem aí, tipo “isso não me interfere em nada”, mas quem ficou mais assim foi minha mãe e aí é isso, só que eu não contei para meu pai que era esse o motivo. (RUBI, 2020)

A violência psicológica sofrida por Rubi (R2) expõe as práticas religiosas que se baseiam em combater a diversidade de gênero e sexualidade. Assim como exposto por Natividade e Oliveira (2009), os discursos evangélicos conservadores possuem um duplo comportamento nas práticas religiosas: o acolhimento e o combate. É comum os posicionamentos católicos e evangélicos¹¹ tematizarem um determinado modelo de masculino e de feminino bem como a atribuição de valor negativo para a não rejeição da homossexualidade, caracterizando como pecado, promiscuidade, vergonha, entre outros. Já o discurso de acolhimento e apoio se apresenta como uma *homofobia cordial* e uma estratégia para exercer uma relação de poder com o intuito de “transformar”, “regenerar” e fazer com que o “homossexualismo”¹² seja abandonado.

O processo de *coming out* pode derivar-se em violência psicológica dentro do ambiente familiar assim como no caso do discurso religioso e conservador da mãe de Rubi.

[...] o processo de *coming out* de um(a) filho(a) pode acarretar diversas formas de violência dentro do âmbito familiar, podendo gerar situações de tensões diversas, ocasionando sofrimento psíquico e incertezas, o que contradiz, em muitos casos, as expectativas de acolhimento que o(a) jovem esperaria receber. Tem-se que o lar desses jovens acaba por ser o cenário de grandes conflitos, principalmente logo após a revelação da orientação sexual. Há uma tentativa da família em trazer o(a) jovem para a norma sexual hegemônica, o que traz mais sofrimento para todos os envolvidos. Um modo como os pais tentam resolver essa questão da revelação é por meio das violências física e psicológicas, o que pode colaborar para que a revelação seja adiada ou ocultada, dependendo do caso. Portanto, o lar acaba sendo um local de contradições, uma vez que se espera que nele tenha-se o apoio e refúgio diante das discriminações vindas da sociedade. (NASCIMENTO; SCORSOLINI-COMIN, 2018, p. 1535)

¹¹ Existe o movimento das chamadas “igrejas inclusivas”, que são lideradas por pessoas LGBTQIA+ e que possuem uma reinterpretação teológica sobre a diversidade de gênero e sexualidade.

¹² O termo homossexualismo foi abandonado por remeter a ideia de patologia, porém dentro dos discursos religiosos predomina o uso do termo.

Diante da violência sofrida, Rubi resolveu mudar-se para a casa do pai, pois como explicado por Mikolsci (2013), a “saída do armário” pode ser baseada de acordo com o ambiente em que a pessoa está inserida. Em ambientes hostis onde não existe o acolhimento, a vivência da sexualidade pode permanecer “em segredo” ou pode ocorrer até a “volta para o armário”. Para Diamond e Shpigel (2014), em caso de rejeição pela família, a possibilidade de “ficar no armário” é uma alternativa para evitar confrontos. Ao contrário dessas situações, Rubi preferiu sair de onde não era acolhida.

O processo de se assumir para o pai foi simples. “Então, meu pai foi saber... eu acho que ano passado (2019) ou esse ano (2020), acho que foi no final do ano passado, mas porque eu falei que tava namorado e tudo mais [...] Ah meu pai não ligou não, ele foi tipo “ah, tá bom” (RUBI, 2020).

Lua (R6), uma mulher cis, lésbica e branca de 22 anos, vivenciou o conservadorismo da religião assim como Rubi (R2). Sua mãe frequentava a Igreja Batista desde jovem e seu pai, quando a conheceu também começou a fazer parte da instituição. As filhas foram introduzidas desde cedo à religião e passaram pelo ritual de serem apresentadas ao público na frente de toda a igreja. Atualmente, ela considera que sua mãe e seu pai “são mais liberais, mas foi um caminho árduo para a gente chegar nesse momento [...]” (LUA, 2021).

A partir do contato com as informações das redes sociais, Lua que também tinha visões conservadoras devido a criação, começou a se incomodar com certas ideias da igreja que frequentava e confrontava sua mãe e seu pai.

Eu era bastante conservadora também né, assim, não tinha muito como escapar assim da criação dos pais, só que no ensino médio por conta do Facebook, começaram a chegar muitas informações pra mim né. Em questões de movimentos sociais, feminismo, maconha, essas questões e eu comecei a aprender muita coisa e dentro de mim, eu já me sentia muito diferente do espaço evangélico. Eu sentia que umas questões me incomodavam muito porque por mais que eu fosse conservadora no sentido de ser religiosa, eu não gostava de ver as pessoas sofrendo sabe tipo... questões mesmo de LGBTfobia por exemplo. Eu não compactuava com isso sabe [...] e daí com o advento das redes sociais, de ter esses conhecimentos, eu fui mudando muito os meus discursos e eu enfrentava meus pais né, eu discutia muito com eles essas questões. Só que demorou muito tempo porque foi tipo assim, eu tava no ensino médio e aí eu fui para a faculdade, passou assim uns três primeiros anos dentro da faculdade sabe, daí eu fui ver os meus pais começando a questionar muita coisa e não concordando com a igreja, com o ensino religioso (LUA, 2021)

Seus pais aos poucos ainda estão desconstruindo vários valores relacionados ao “conservadorismo” religioso, porém sua irmã mais velha ainda reproduz algumas

questões tradicionais na quais foi criada. A irmã também se produziu subjetivamente dentro do tradicionalismo da religião e por isso, vive essas questões como reflexo de seus pais. Porém, Lua aos 12 anos começou a se afastar da igreja e hoje percebe que “isso foi muito importante para eu ter essa liberdade de começar a pensar sobre minha sexualidade” (LUA, 2021).

Estrela (R5), um homem cis de 27 anos, gay e preto viveu uma experiência de dois momentos distintos dentro do ambiente familiar. Entre seus 12 e 13 anos, seus pais faleceram e após, ele passou a morar com sua tia. Hoje, a vivência com sua mãe é vista por ele como sem adversidades, já que não havia uma repreensão e ao contrário do que é comum em uma sociedade cisheteronormativa, ela prezava por qualificações que consideradas como femininas:

[...] a minha mãe nunca foi uma mãe que restringia, que falava aquelas coisas “ah vira homem”, “ah você não tá comportando como homem” e meu pai também não, na verdade eles eram super tranquilos com isso [...] e uma coisa que eu acho interessante também é que a minha mãe sempre é... a noção de socialização primária que eu tenho, sinto que a minha mãe sempre prezou por um outro lado que as mães, numa estrutura machista, não prezam porque a minha mãe sempre quis que eu fosse muito prendado, muito educado, muito cuidadoso, muito caprichoso e eu atendi a essas expectativas dela porque eu vi que aquilo era o máximo pra mim. (ESTRELA, 2021)

A construção subjetiva da masculinidade e conseqüentemente da heteronormatividade, exclui as qualificações “feminilizadas” diante da divisão sexual do trabalho. Apesar do rompimento dos padrões de gênero não significarem que uma pessoa possa ser LGBTQIA+, diante da masculinidade hegemônica ser “prendado, educado, cuidadoso e caprichoso” remetem ao mundo privado feminino e põe em xeque a sexualidade de um homem. Outro aspecto relevante acerca de seu relacionamento com a mãe, diz respeito à sua postura protetora:

[...] eu queria sair, eu queria jogar, eu queria ir pra treino de time de escola, eu não gostava de futebol, mas eu gostava de vôlei e de handebol e eu queria fazer essas coisas e minha mãe sempre não deixava... [...] e aí tinham dois argumentos: o primeiro era que eu não podia porque eu era diabético e o segundo era de que eu não poderia porque eu ia me machucar. Eu nunca entendi muito o sentido desse segundo argumento e aí eu fui envelhecendo e fui percebendo que isso talvez era um receio que ela tinha por eu ser homossexual, de sofrer talvez homofobia né. Essa pelo menos é a leitura que eu faço, eu acredito que minha mãe me resguardou muito com medo de eu sofrer homofobia [...] (ESTRELA, 2021)

Por vivenciar o sofrimento do cunhado homossexual que ao “assumir” a homossexualidade fugiu de casa, Estrela acredita que “isso reverberava muito na forma como minha mãe lidava comigo, ela era superprotetora em função disso (ESTRELA, 2021). Na experiência do narrador, sua mãe buscava preservar o seu bem-estar e possuía receio da discriminação e estigmatização social. O que se pode observar é que mesmo antes de seu *coming out*, seus pais exerceram uma esfera de acolhimento, apoio e proteção. Antes de sua mãe e seu pai falecerem, ele teve a oportunidade de conversar sobre sua sexualidade.

[...] antes dos meus pais morrerem, eu cheguei a contar pra eles né, foi bem no limbo né, meu pai morreu tipo em agosto de 2006, eu contei em julho que eu lembro, eu cheguei neles e falei “poxa pai”, eu chamei minha mãe e falei “mãe, eu tenho uma coisa, eu tenho uma dúvida e eu preciso conversar com você... eu sei que tem pornografia aqui em casa do meu irmão, da senhora, do papai, mas eu vejo isso e eu acho muito bacana, muito legal mas enfim eu sou um adolescente, porém, é... eu não olho as meninas, eu olho os meninos”. E aí minha mãe simplesmente começou e falou “vamos conversar eu, você e seu pai” e aí estava só nós três em casa, sentamos os três e eles foram super abertos e receptivos. Ela falou assim “olha não tem problema, aqui você vai ser nosso filho, você é o nosso filho, só que lá fora não é assim, então se prepare né” (ESTRELA, 2021)

Além do suporte e do amparo representado por sua mãe e seu pai, Estrela encontrou um forte aliado em seu irmão. Os dois não eram próximos até seus pais falecerem e até sua formatura do ensino médio, seu irmão não sabia de sua homossexualidade.

Eu cheguei a contar pra ele numa crise de ansiedade, eu tive uma taquicardia no meio, literalmente no meio da minha formatura, eu de beca saí carregado, tremendo quase né, uma coisa muito bizarra e aí eu fui pro hospital e meu irmão tava e quando chegou no hospital, eu contei pra ele, falei: “po, eu sou gay e eu não tô conseguindo lidar com isso... eu tô gostando de um menino, ele é bissexual, ele vai embora, eu tô mal e é isso”. E aí meu irmão foi super acolhedor, meu irmão foi parceiro, ele virou pra mim e falou: “olha, desde que você não faça mal para as pessoas e não aceite que as pessoas façam mal para você, eu não tenho problema” [...] E aí meu irmão desde então ele é um parceiro sabe, ele vai comigo em festa gay, ele pergunta sobre meus relacionamentos, ele é super aberto para discutir a minha vida, com quem eu me envolvo e quais são os meus relacionamentos. Meu irmão, ele é assim, ele é o cara, ele hoje para mim, ele atende todas as minhas demandas, ele consegue ter uma relação muito harmônica com minha sexualidade, ele já saiu comigo e falou: “po, aquele moço ali tá querendo ficar com você, ele tá flertando, vai lá” [...] ele é um, embora hétero, mas ele é um defensor da causa né, ele sempre fala “poxa, meu irmão é LGBT, eu sei o que ele passou, eu sei o que ele passa, então eu vou tá sempre do lado dele”. Então qualquer problema relacionado a homofobia, a racismo e essas coisas ele sempre tá do meu lado [...] (ESTRELA, 2021)

Após o falecimento de sua mãe e seu pai, a mudança para a casa da família de sua tia materna, foi problemática. Apesar de seus tios darem assistência financeira, a “parte emocional e de identidade de gênero ela ficava super negligenciada” (ESTRELA, 2021).

[...] a homofobia foi muito grande comigo em termos institucionais, em termos familiares, eu cheguei a ser ameaçado por esse tio, ele falou que se eu continuasse fazendo o que eu estava fazendo e se os rumores se confirmassem, eu poderia juntar minhas coisas e ir embora. (ESTRELA, 2021)

Além da homofobia por parte de seu tio, a vivência com seus primos era baseada na violência simbólica e na homofobia velada.

[...] meus primos que foram criados lá em casa comigo, tem um deles que nem conversa comigo porque eu sou gay e ele afasta o irmão menor dele que é meu afilhado [...] porque ele acha que eu vou transformar o menino numa criança viada e tem outro primo meu que ele mascara a homofobia dele através da meritocracia. É aquele que vira e fala “ah, o Junior é gay, mas o Junior é inteligente”, tipo como se os gays não pudessem ser inteligentes, então a relação com meus primos é desgastada, é muito conflituoso né, ela é desgastada porque a gente sempre tá em uma disputa de poder porque tem aquele viés meritocrático e eu tô tentando quebrar com isso né [...] (ESTRELA, 2021)

A violência simbólica transvestida de meritocracia é expressada como uma “homofobia tolerante”, fazendo analogia à homofobia liberal¹³, descrita por Borrillo (2010). A homofobia tolerante seria uma maneira de inferiorizar a homossexualidade ao mesmo tempo que a invisibiliza através de um atributo considerado positivo. No caso de Estrela, a violência simbólica e a homofobia familiar por parte do tio e dos primos, além da opressão sofrida na escola culminaram na sua decisão de sair de casa para estudar em outra cidade.

Sol (R7), por sua vez, caracteriza família de uma maneira distinta. Para ela, a definição de família não se baseia em laços sanguíneos, mas um núcleo de apoio e acolhimento. Por isso, apesar de morar com sua mãe, frisou que seu núcleo familiar se resume em sua própria pessoa.

Não que não tenha ligações, não tenha laços, mas entendendo essa estrutura como núcleo de apoio e de auxílio sabe? Eu vejo só a minha pessoa quando

¹³ A homofobia liberal trata-se de tolerar a homossexualidade desde que seja recolhida à esfera privada.

eu preciso destes momentos de suporte, então eu vou colocar como apenas eu (SOL, 2021)

Mesmo vivendo com mãe e irmãos, a madrinha foi uma das pessoas mais importantes para suas produções subjetivas, principalmente de gênero e sexualidade, já que era nela que encontrava o acolhimento e apoio que não existia na relação com sua família biológica. Sol relata:

Vivi durante esse período com irmãos e mãe, mas eu sempre fui uma pessoa muito na minha, essa questão da socialização até mesmo familiar, ela foi muito fragmentada por muitos motivos, eu sempre fui uma pessoa um tanto quanto apática a essas relações. E eu sinto que essa socialização, ela veio surgir de fato quando eu tive a presença da minha madrinha na minha vida sabe? Ela me ajudou em diversas questões, inclusive nesta sabe? No processo de me perceber enquanto a pessoa que sou, eu dependi dessa pessoa sabe? (SOL, 2021)

Assim, ela já conseguia ter um panorama maior que eu sobre mim, então eu acho que esse processo de socialização e de até mesmo de me perceber e conseguir ter um espaço onde poderia me perceber, refletir sobre a pessoa que eu era, sobre como o mundo me recebia sabe? Sobre o mundo que estava a minha volta e como eu seria recebido neste mundo [...] (SOL, 2021)

Para Sol, foi durante sua adolescência que os laços com a madrinha se estreitaram a ponto de considerá-la como a pessoa confiável para contar as coisas que não tratava na terapia. Aos 15 anos, recebeu de presente de sua madrinha, o livro “*Problemas de Gênero*” da autora Judith Butler, que se tornou uma importante leitura para seu processo reflexivo e de autoconhecimento. Em suas palavras, “ter ganhado esse presente, foi assim ‘olha, há uma pessoa que me entende sem ser preciso eu falar’ [...]” (SOL, 2021).

O que marcou Sol foi a descoberta de que existiam outras pessoas semelhantes e de que haviam pessoas escrevendo e traduzindo obras para que pessoas LGBTQIA+ se compreendessem. Foi a partir do livro também que Sol encontrou as primeiras reflexividades de suas produções subjetivas:

Então na verdade, a respeito da teoria eu acho que ali eu via a unidade sabe? Eu me entendia enquanto uma pessoa extremamente fragmentada em diversos sentidos sabe? Eu sabia dos meus gostos, eu conseguia me ver em algumas coisas, algumas relações em outras pessoas, mas não tinha a unidade sobre aquilo sabe? E o livro foi como se ele pegasse tudo isso, todas as fragmentações e falasse, embrulhasse e falasse: tome, é isso, sabe? É óbvio que o ser, eu enquanto pessoa, Sol, as minhas questões ultrapassam muito o que tá ali, a gente pode interseccionar por exemplo com classe e com raça e com diversas outras questões que ali no livro não é explorado, mas a respeito dessa questão de entender gênero, de entender aquilo que

ultrapassa o gênero, que existe algo além do binário sabe? Isso foi muito importante porque eu ainda não tinha essa resposta e eu acho que resposta não seja a melhor palavra colocada para isso, mas eu acho que o livro em si ele traduzia a unidade daquilo que eu tinha enquanto fragmento, ele conseguia reunir aquilo, falar "olha tem coisas que ultrapassam a binariedade masculina e feminina", "masculino e feminino é uma construção", "as identidades são não fixas porque a gente não nasce com elas, elas são construídas" sabe? Eu acho que ler aquilo naquele momento com 15 anos de idade, foi muito importante pra mim, sobretudo porque isso não era muito discutido ainda, isso não é muito discutido ainda né? Então eu acho que foi importante nesse sentido, assim, é obvio que eu enquanto ser ultrapasso muito o que ali estava, mas para aquele momento da minha vida, enquanto eu não entendia quase nada é que me fez entender quase tudo sabe? Então foi muito importante. (SOL, 2021)

É interessante percebermos na fala de Sol, o reconhecimento da teoria como um instrumento para compreender a produção de si mesmo. Outro aspecto importante é como as categorias e os conceitos são mobilizados dentro das narrativas. Não somente Sol (R7) demonstra articulação entre o conhecimento sociológico e suas experiências, mas também aparecem similaridades em outras narrativas.

Em suma, os sujeitos se produzem subjetivamente dentro das relações de poder vivenciadas tanto no âmbito familiar quanto em outras esferas que atuam potencialmente nos movimentos existentes entre o assujeitamento e dessassujeitamento às normatizações. Como podemos observar a construção e a perpetuação da masculinidade hegemônica quando não propôs normas especificadamente aos homens, atravessou as relações sociais de mulheres por meio da paternidade, como no caso de Ametista (R1), Vênus (R3) e Estrela (R5). No caso de Sol (R7), a significação de núcleo familiar se distingue das demais pessoas participantes. Enquanto família, define como relação de apoio e acolhimento e por isso, se refere a si mesmo e sua madrinha.

É possível ponderar que as experiências no núcleo familiar, ao mesmo tempo que propõem condutas normativas para as produções subjetivas de seus familiares, também possibilitam produções singularizantes como no caso de Sol (R7).

Além da masculinidade hegemônica, o discurso religioso também impactou a esfera familiar ao propor o conservadorismo nas questões de gênero e sexualidade, como podemos observar nas experiências de Rubi (R2) e Lua (R6). Observamos, no entanto, que mesmo diante das demandas dos exercícios de poder por modos de sujeição, que geraram experiências violentas simbolicamente para a maior parte dos entrevistados, cada entrevistado/a encontrou suas estratégias de luta e resistência e

utilizaram as próprias normas e valores para se transformarem e se produzirem de forma singularizantes. A partir dessa primeira discussão, iremos compreender como outras experiências também fizeram parte da produção de novas subjetividades.

3.2 “eu sempre tive consciência de que eu era uma pessoa “atípica” e que o espaço não tava preparado esse tipo de gente sabe?”

Assim como outros espaços institucionais, o ambiente escolar pode atuar como uma instituição de reiteração de concepções e práticas sociais. Louro (1997) diz que é indispensável reconhecer na escola, não só o caráter de reprodução como também o espaço de reflexão sobre as concepções de gênero e sexualidade. Para a autora, essas discussões aparecem nas instituições escolares mesmo que não existam disciplinas voltadas para a educação sexual, mas porque a escola ao se configurar também como um espaço de produção de sujeitos, conseqüentemente inclui gênero e sexualidade que são como partes constituintes do “eu”.

Vênus (R3) relatou ter vivenciado bullying da parte dos meninos na época da escola:

[...] eu tinha muita pouca relação com os meninos, como eu falei, com as meninas era mais fácil. Não sei o porquê também, mas era bem mais fácil de falar com elas. Quanto à minha sexualidade na escola, na época, foi bem estranha a minha infância porque as pessoas já assumiam que eu era gay mesmo sem nem eu saber. Eu não tinha nem ideia que era gay quando tinha uns 7, 9 anos, então foi uma coisa muito estranha porque eu ficava me recusando, porque eu não sabia o que era, mas as pessoas continuavam me chamando [...] (VÊNUS, 2020)

Mesmo sem ainda compreender sua sexualidade, Vênus era estigmatizado pelas outras crianças por não possuir atos performativos condizentes com a masculinidade hegemônica. Podemos perceber que esse distanciamento da performatividade de gênero é equivocadamente atribuído como parte da sexualidade. Oliveira (2004) questiona as concepções burguesas: “Se o feminino representava a ideia de delicadeza, fragilidade, insegurança e instabilidade, entre outros, o que pensar dele quando encarnado em comportamentos e condutas de agentes masculinos?” (OLIVEIRA, 2004, p. 72). O autor acrescenta: “a elaboração imaginária e incorporada do lugar simbólico feminino num agente masculino foi, e ainda é, sinônimo de infâmia, desonra, desclassificação social” (ibid, p. 73). Diante disso, a

subversão e distanciamento da performatividade de gênero é sinônimo de estigmatização, de desclassificação social e de questionamento da orientação sexual.

Estrela (R5) também expôs que na escola viveu em um espaço com diversas violências.

[...] eu me lembro que quando eu cheguei na puberdade, eu comecei a me apaixonar por rapazes héteros, pelos meninos héteros e pelos amigos do meu irmão, então eu vivi um platonismo que foi muito importante pra minha adolescência. Até porque na minha cidade, eu lembro que em casa eu tinha um ambiente super liberal né, mas em contraponto na escola, eu sofria muita homofobia e racismo né. E capacitismo também, porque as pessoas falavam que diabetes pegava, as pessoas falavam que eu era viado e as pessoas falavam que eu era preto, era um combo né [...] (ESTRELA, 2021)

No caso de Estrela, ao romper com as normais sociais de gênero e sexualidade, ainda vivenciava a homofobia acrescida do racismo e do capacitismo, sendo violências interdependentes. Assim como salientado por Collins e Bilge (2021), não vão existir racismo ou heterossexismo puros, já que raça, classe, gênero, sexualidade, idade e outros fazem parte mutuamente da identidade das pessoas. Além disso, também destaca essas relações de poder interseccionais por meio das frases proferidas pelos estudantes:

[...] aí eu não tinha amizades na escola, eu não conseguia socializar e eu era um moleque bem pra frente, super inteligente, então eu sempre questionava, eu sempre parava a aula, eu sempre batia de frente com a desigualdade e isso com os meus 12, 13 anos e a galera sempre retornava aquela homofobia padrão tipo “ó, você não é homem”, “olha o viadinho”, “ah você é doente”, “ah, mas é bixa preta, Vera Verão”. Enfim, esses eram os adjetivos que eu recebia. “Ah, joga handebol, tem a munheca mole”, era esse tipo de coisa que eu ouvia e aí o meu refúgio pra tudo isso era o que? Era estudar né, aí eu estudava pra caramba, tirava nota boa e aí eu comecei a me envolver em determinadas situações que começaram a ser meio desconfortáveis e que era fruto da estrutura machista, misógina, racista da cidade de 7 mil habitantes que eu morava [...] (ESTRELA, 2021)

Ametista (R1) também ressaltou que a escola era um lugar violento, principalmente na questão racial, pois era uma escola particular e não contava com representatividade. Além disso, era um espaço que produzia diferenças de corpos, performatividade e gênero.

Então, eu sempre fui uma criança meio gordinha, assim gordinha entre aspas, gordinha para os padrões magros. E eu era muito tímida e também não tinha uma auto estima tanto assim, não auto estima, mas uma vaidade muito aflorada. Porque ao meu redor, a gente sempre via muito as meninas usando

bolsinha rosa, maquiagem de princesa e tal. E assim, eu já tive maquiagem de brinquedo e tal, mas eu nunca fui tão assim 'ai meu Deus tenho que arrumar o cabelo para ir pra escolinha', eu era uma criança, criança... aí só que querendo ou não, eu não atraía os olhares masculinos né, eu só fui começar a desenvolver isso no final do primeiro ano, assim meio que atrasada para os padrões né, porque todos os garotos populares da escola já faziam N coisas. (AMETISTA, 2020)

Essa fala da participante demonstra a construção da subjetividade feminina e masculina que se inicia na infância. Enquanto Ametista, queria ser somente uma criança sem a vaidade que é considerada como um traço de feminilidade, outras meninas já performatizavam o esperado corpo, beleza e vaidade feminina. Esses atributos considerados como femininos apontam que a beleza é um dos componentes centrais da construção do feminino no modelo ocidental moderno. A beleza é vista como o que permite à mulher se sentir desejada pelo homem (Grossi, 2004). Apesar de a beleza ser considerada como um dom natural feminino, existem formas para que ela seja preservada como os elementos citados por Ametista: maquiagens, o arrumar do cabelo ou acessórios como bolsas. Oliveira (2004) menciona que ao estabelecer o padrão moderno de masculinidade, também é pensado paralelamente, o molde feminino. Por isso, a feminilidade autêntica deve consistir na delicadeza, fragilidade, sensualidade, etc., que se configuram como práticas recorrentes inversas da masculinidade hegemônica. Essas performatividades reguladas do que é ser feminino ou masculino estão presentes e são incorporadas nos micros e macros exercícios de poder.

Para Sol (R7), uma das escolas que estudou se caracterizava como um “espaço de sofrimento”. Por vezes, passava por crises de ansiedade e sua mãe era chamada na escola para que ele fosse para casa. Não contava com muitas amigas e nem tinha boa relação com as professoras.

[...] sempre tive uma relação problemática com a escola, mas eu sempre pontuei as questões que me incomodavam sabe? Desde muito cedo, eu sempre tive consciência de que eu era uma pessoa abre fecha aspas atípica e que o espaço não tava preparado esse tipo de gente sabe? esse tipo de pessoa, como eu acho que ainda não tá. Então eu sempre pontuei, toda semana minha mãe tava na escola porque eu dava algum problema, eu discutia com a professora, aí com o diretor ou porque as vezes eu brigava com alguém sabe? E acabava saindo no soco. Então é muito isso, eu sempre fui uma pessoa mais na minha, me via como diferente, sofria processos de estigma por conta disso, dos demais estudantes e do corpo docente também, eu não tive uma boa experiência com isso, mas eu sempre briguei por conta dessas questões, então a minha vida escolar é marcado por problemas escolares. (SOL, 2021)

No ensino médio, a experiência escolar foi distinta, um aspecto levantado foi como a matéria de sociologia durante o primeiro e o segundo ano não teve discussões de gênero e sexualidade e ficaram apenas nos autores sempre homens europeus. Porém, no terceiro ano, a matéria de sociologia foi ministrada por um egresso do curso na UFV que discutia gênero e sexualidade na sala de aula. Sol contou que na época tinha lido *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* da autora Margareth Mead e levou o debate para a sala e o professor resolveu discutir o texto em sala de aula.

Essa obra de 1935 da antropóloga Margareth Mead é um marco nos estudos de relações de gênero. Em um trabalho de campo, a autora mergulhou na cultura de três povos residentes na Papua-Nova Guiné e observou que os traços de personalidade femininos e masculinos não são inatos, mas atuam como padrões produzidos culturalmente e transmitidos de geração a geração. O livro se configura como um clássico importante para as reflexões posteriores no campo de estudo de gênero na antropologia, nos estudos culturais e nas teorias feministas.

Outro ponto levantado foi que apesar de discentes de mais idade que não tinham o interesse de debater certas questões, a escola em que estudava era um espaço com bastante estudantes LGBTQIA+. O interessante é que nessa escola foi montada uma banca com estudantes de cursos de graduação de áreas correlatas para orientar para alunas, alunos e alunes transexuais que necessitavam retificar os documentos. Em março de 2018, o Supremo Tribunal (STF) reconheceu o direito à retificação de nome e gênero diretamente no registro civil, independentemente da cirurgia de transgenitalização ou do tratamento hormonal. Já em junho do mesmo ano, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) regulamentou o processo para as alterações diretamente em Cartórios de Registro Civil de Pessoas Naturais.

Esse tipo de empreendimento dentro de um ambiente escolar proporciona o reconhecimento do espaço como reflexivo e de aprendizado e não só como produção e reprodução de concepções normativas de gênero e sexualidade. Alves (2020) ressalta a importância do nome social de estudantes trans dentro do ambiente escolar, já que atua como um significativo reconhecimento das identidades. “O nome pode ser pensado como uma forma de produção social e política de sujeitos desprovidos de direitos por meios de mecanismos de controle que separam os modos de ser viáveis dos invisíveis” (ALVES, 2020, p. 43).

Rubi (R2), estudou parte da vida em um colégio católico e particular no qual havia muito bullying. As coisas se modificaram quando mudou de Barra Mansa para Volta Redonda e conseqüentemente passou a estudar em outro colégio. No novo colégio encontrou uma rede de apoio, inclusive em relação a sua sexualidade.

Aí quando eu entrei no Macedo eu fiz muitos amigos, foi muito tranquilo, lá era super tranquilo, foi uma época boa da minha vida sabe, só que ao mesmo tempo todo mundo percebia que eu estava depressiva, que eu me isolava, percebiam algumas coisas e aí aos poucos eu via que meus amigos se esforçavam para me tirar mais ou menos disso, de me animar, de fazer essas coisas (RUBI, 2020)

É possível destacar o que vimos anteriormente, o fato dos círculos sociais e os vínculos afetivos se revelarem como elementos de conforto, apoio e liberdade dentro do ambiente escolar, o que auxilia na permanência de estudantes LGBTQIA+.

Para Lua (R6), a escola foi um momento importante para seu reconhecimento como LGBTQIA+. Por meio da convivência e das conversas com a amiga mais próxima na época, começou a se questionar quanto à sexualidade.

Daí foi no ensino médio quando eu tive mais abertura para questionar minha sexualidade, porque a Dani, que era minha amiga mais próxima era bi. Ela não se considerava bi nessa época né, ela passou a se considerar e entender mais depois que ela saiu do ensino médio [...] E daí eu acho que foi nesse momento que eu fui entender sabe? É porque no começo eu me considerava bi né, eu não me considerava lésbica e daí foi nesse momento assim que eu comecei a me questionar, fui entender que tava tudo bem e que outras pessoas também se sentiam assim como eu e foi esse o processo de me entender como LGBT[...] foi muito importante porque ela lidava com isso com muita naturalidade, se ela achava uma garota bonita, ela falava e não tinha tipo um pudor quanto a isso sabe? E daí eu me sentia muito à vontade também a achar outras garotas bonitas e a me sentir atraída por outras garotas (LUA, 2021)

É deste modo que a escola ao mesmo tempo que pode se apresentar como um espaço discriminatório e opressivo, também pode ser positivo para as produções subjetivas singularizantes.

A escola em seu caráter dual, através da transmissão de conhecimentos, pode ser subverter as normas, valores e crenças que alimentam as discriminações e violências, não só LGBTfobia, mas o racismo, o sexismo, misoginia, entre outras (JUNQUEIRA, 2009). E mesmo que nas trocas de conhecimentos e nos debates, a escola não atue como esse instrumento que desconstrói certas normatividades, ela pode atuar positivamente na esfera de socialização que irá permitir os diversos atravessamentos e experiências entre estudantes, como visto nos casos de Lua (R6)

e Rubi (R2). Nas narrativas de Vênus (R3) e de Estrela (R5), observamos a situação que Lopes (2003) aponta acerca do bullying e homofobia. Para o autor, antes mesmo de um garoto se identificar como gay, pode virar alvo de bullying por parte dos colegas e até dos professores.

3.3 “viver aqui é um momento que eu me sinto sufocado porque eu não consigo ser quem eu sou [...]”

Algumas narrativas levantaram o debate acerca das experiências de residir em cidades interioranas¹⁴. Franco e Salvador (2020) chamam a atenção para como a vivência da homossexualidade em pequenas cidades é acompanhada de vigilância e de uma maior busca pela normatização. As pessoas nas grandes cidades conseguem viver uma maior liberdade do que nas cidades pequenas do interior. “Nas cidadezinhas pequenas, onde não há violência física, mas os processos de vigilância e violência simbólica são tão fortes que impelem essas pessoas a saírem de suas cidades” (FRANCO; SALVADOR, 2020 p. 274).

Vênus (R3) expõe a questão da vigilância e do policiamento comportamental vivenciado em sua cidade natal. “A minha cidade é muito pequena, então corre muita fofoca. É muito fácil as pessoas se julgarem aqui dentro, é muito comum e isso me deixa sufocado, viver aqui é um momento que eu me senti sufocado porque eu não consigo ser quem eu sou [...]” (VÊNUS, 2020)

As questões trazidas pela fala de Vênus também são identificadas na pesquisa de Ferrari e Barbosa (2014). Os autores ao analisarem as homossexualidades masculinas em uma cidade do interior, ressaltam as questões da vigilância, disciplina, das resistências e fugas como implicações nas produções desses sujeitos. Assim como há um diálogo interseccional entre gênero, sexualidade, geração, raça, classe, entre outros, o local onde se mora mostra-se como uma variável significativa nas produções subjetivas de gênero e sexualidade.

¹⁴ O conceito de cidade interiorana é amplamente debatido na antropologia pois possui uma dimensão relacional, já que é nomeado a partir de uma referência: “para quem está na capital, o interior é a pequena e média cidade; para quem está no núcleo urbano da pequena e média cidade, o interior é a periferia ou a zona rural; nas periferias e zonas rurais destas pequenas e médias cidades, o interior é onde vivem povos e comunidades tradicionais; e assim por diante.” (DOMINGGUES, GONTIJO, 2021, p. 65)

[...] as vivências em tais cidades são marcadas por processos de vigilância e disciplinamento dos corpos, principalmente pelo fato de todas as vidas serem públicas, uma vez que "todo mundo se conhece". Esse é um dos marcadores importantes relatados pelas/os participantes desta pesquisa. Assumir a própria identidade neste contexto torna-se muito difícil, porque vai além de uma questão pessoal ou familiar. Trata-se de um "sair do armário" coletivo, pois todas as pessoas participam dele, geralmente com olhares de julgamento. Nesse sentido, as/os participantes relatam a necessidade de sair de sua cidade natal para viver sua sexualidade [...] (FRANCO; SALVADOR, 2020, p. 277)

No caso de Estrela (R5), a vivência e as violências simbólicas da cidade interiorana se apresentam como uma busca pela normatização e como se as pessoas fossem “alfabetizadas” a praticar tais atos.

[...] eu costumo brincar que foi uma tomada de consciência muito cedo porque a estrutura que eu tava, na cidade que eu tava quando era criança, ela me obrigou a perceber que aquilo ali, embora eu não soubesse que era homofobia, que era racismo o que eu tinha uma noção, eu só achava que era ódio né, que as pessoas não gostavam de mim, mas eu percebi que aquilo ali era estrutural né, as pessoas, os meus colegas de turma, eles eram... alfabetizados a odiar os gays, os pretos [...] (ESTRELA, 2021)

Ao relatar essa “alfabetização” para a violência simbólica na cidade interiorana, vai ao encontro do conceito de *habitus*. Nas palavras de Bourdieu (2007), o *habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (ibid, p. 191). Desta forma, fazer parte de um contexto localizado em que há fortes violências simbólicas por parte das pessoas de posições dominantes, pode levar os indivíduos a naturalizar certas visões, atitudes, discriminações e preconceitos, como observado na fala anterior.

Estrela revela que além de sofrer homofobia e racismo, ainda suportava os comentários capacitistas. Por volta dos 6 anos já se reconhecia como diferente dos outros garotos e para ele, essa situação servia de refúgio para outras problemáticas existentes em sua vida, como a questão da diabetes:

[...] aquilo ali pra mim era um campo de refúgio porque ao mesmo tempo que eu era, que eu sabia que eu não tinha algo, ao mesmo tempo na mesma idade, aos 6 anos, eu tava passando por um problema de saúde que era diabetes. Então eu fui o primeiro caso de diabetes na infância na minha cidade e aí as duas coisas caminhavam muito juntas, porque todo mundo olhava para mim como o menino que tava doente e ao mesmo tempo as

peças negligenciavam ou diluíam a homossexualidade no meio disso [...] (ESTRELA, 2021)

O que chama a atenção é como uma doença e o capacitismo nesse contexto aparece como uma estratégia de invisibilização e o silenciamento da homossexualidade, enquanto para o narrador, a homossexualidade servia como uma fuga da doença.

As experiências de Vênus (R3) e Estrela (R5) apresentam similaridades. Ambos mudaram de cidade ainda adolescentes e entraram em novas escolas, onde de certo modo, encontraram a sensação de pertencimento, apoio e afetividade em seus círculos de amizade.

Vênus (R3), mudou-se ao ser aprovado no SESI/SENAI e reconhece que a saída da cidade interiorana trouxe um sentimento de liberdade. Foi no ensino médio e na nova escola que ressalta que suas produções subjetivas acerca de sexualidade foram mais marcantes.

[...] no ensino médio, eu fiz uma prova do SESI/SENAI de uma cidade vizinha, então eu me mudei pra lá. Lá eu consegui me assumir porque eu não ficava preso aqui dentro da minha cidade, naquela escola eu era novo, não conhecia ninguém, então foi um pouco fácil para eu mudar como eu queria ser e as pessoas também me ajudavam [...] (VÊNUS, 2020)

Na fala acima observa-se que o fato de sair da cidade natal e ir para um lugar onde não se conhecia ninguém, foi um ponto positivo para as produções subjetivas singularizantes de Vênus. A busca pelo anonimato a partir da mudança para cidades maiores por parte de sujeitos dissidentes é enfatizada por Martins (2017) e por Green (2019). A “pessoalidade” comum nas cidades interioranas é vista negativamente. Prado (1995) aponta que a “pessoalidade” se refere à proximidade entre os sujeitos e a facilidade de outras pessoas em se reconhecerem.

Em sua cidade natal, mesmo durante seus processos de dúvida sobre a própria sexualidade, Vênus (R3) ressalta que não teve a oportunidade de se “assumir”. Para ele, o ensino médio cursado em uma nova cidade, abriu possibilidades, “foi quando eu tive mais contatos com outros meninos, quando eu beijei uma menina, um menino pela primeira vez, acho que seria uma das primeiras vezes que me questionei sobre vivência de sexualidade” (VÊNUS, 2020). A experiência de “se assumir” como homossexual, veio por meio do apoio de uma amiga da escola. Foi nesse espaço que

encontrou o sentimento de pertencimento ao conviver com pessoas que compreendiam que a homossexualidade não era “errada”.

[...] ela me ajudou a assumir, mas eu já sentia que eu já gostava de garotos e tudo mais, só que eu me sentia recusado porque até onde eu morava aqui no ensino fundamental, ainda na escola, as pessoas ficavam me julgando, por isso então eu sentia que eu ainda era errado. Quando eu me mudei pra lá eu pude conversar com pessoas que eram diferentes também e que sabiam que isso não era errado (VÊNUS, 2020).

O contato com os meninos da escola já era mais natural, “lá eu me senti um pouco mais aberto porque eles não me conheciam então não foi tão julgamento assim” (VÊNUS, 2020). No seu processo de *coming out* durante o segundo ano do ensino médio, relata não ter sofrido homofobia, porém ter sido sexualizado.

[...] no segundo ano eu me assumi e tal e eles tinham muito uma mania de ficar sexualizando, porque eles ficavam muito passando mão na minha bunda ou ficavam visualizando outras partes sexuais do meu corpo e eu achava um pouco estranho, mas eu relevava porque pensava que eles eram só idiotas [...] Mas nessa época com os meninos, não foi preocupante porque eles nunca foram totalmente homofóbicos comigo, tipo, nunca sofri agressão nem nada por eles, por ser gay, nem nada [...] era bem marcante da parte homofóbica que era bem mais agressiva da parte do fundamental, de onde eu vivia, apesar de não ter me assumido nem ter me assumido gay naquela época do fundamental (VÊNUS, 2020).

Para ele, essas experiências de sexualização durante o ensino médio não significaram atitudes homofóbicas. Em sua concepção, a homofobia foi experienciada na outra escola, durante o ensino fundamental mesmo que não tenha passado pelo processo de se “assumir” na época. Mesmo que para ele a homofobia não tenha acontecido durante o ensino médio, o processo violento de assédio, erotização e sexualização se configura como estigmatização de pessoas LGBTQIA+.

Estrela (R5) também escolheu sair do contexto interiorano e da casa dos tios. Além do espaço hostil que vivia, o contexto de uma cidade interiorana também foi um aspecto relevante em suas produções subjetivas como indivíduo, já que dentro destas relações sociais e do exercício do poder, o narrador teve a postura de enfrentamento. Quando seu tio lhe deu a escolha de se assujeitar à heteronormatividade, como resultado, Estrela resiste e assume a postura de se produzir subjetivamente fora da conduta proposta, se mudando de cidade.

[...] quando eu fui embora pra mim foi muito libertador porque eu fui pro Instituto Federal morar em alojamento e foi a primeira experiência que eu tive de ver outros gays, de ver outras lésbicas, de ver outras pessoas e entender que aquilo era normal. E aí no Instituto Federal foi um momento de

empoderamento, foi lá que eu perdi a virgindade, foi lá que eu perdi o BV, foi lá que eu me construí enquanto sujeito que não se culpabilizava por ser LGBT né [...] (ESTRELA, 2021)

Apesar de ter sentido uma certa liberdade enquanto estudava no Instituto Federal, como um espaço institucional, também vivenciou LGBTfobia no alojamento. Ao mesmo tempo, a vivência no instituto federal revelou o sentimento de pertencimento já que haviam um grupo de pessoas LGBTQIA+ que sempre estavam juntas.

Rubi (R2) mudou-se de cidade para sair do ambiente conturbado em que morava com a mãe devido ao seu *coming out*.

[...] fui morar com meu pai, por toda uma questão de ficar brigando muito porque eu saí do armário para minha mãe e tudo mais. Aí eu meio que vim para casa do meu pai buscando um refúgio entendeu? E também no meu antigo colégio, tipo, era um colégio católico né, colégio particular, então muitas pessoas de lá eram muito escrotas, tipo, muito bullying, essas coisas, então eu quis, aproveitei para mudar de colégio para ver se dava um panorama diferente em tudo da minha vida. (RUBI, 2020)

No novo colégio e na nova cidade, além de começar a viver uma vida mais sociável e tranquila, encontrou apoio e acolhimento dos amigos ao exprimir sua sexualidade.

Eles ficaram muito tranquilos assim, em quesito de amigos, eu acho que eu não digo que teve alguém que não me apoiou, todo mundo sempre, assim, entendeu. Eu tinha uma melhor amiga na época, sabe aquelas pessoas, eu vou dizer aqui entre LGBT, mas sabe aquelas pessoas que você olha e fala assim “nossa, muito hétero” e você acha que vai reagir mal, só que tipo, ela reagiu muito bem, eu achava que ia ter uma reação muito assim “ah, mas não dá em cima de mim, não sei o que”, tipo ia ser uma coisa meio, eu seria estigmatizada de alguma forma, mas acabei não sendo e foi bem tranquilo. (RUBI, 2020)

Observa-se que a mudança de cidade foi a maneira de sair de um ambiente inóspito onde sofria agressões psicológicas advindas da mãe, além dos colegas do colégio. Já em Volta Redonda, fica claro que as experiências foram mais leves, tanto por encontrar uma rede de apoio quanto à depressão e a respeito a partir do seu *coming out*. Rubi relata que permaneceu nesse mesmo colégio até se formar no terceiro ano. Roseneil (2006) destaca essa dimensão de amizades como uma rede de apoio, estabilidade emocional e companhia para pessoas LGBTQIA+. Segundo a autora, quando há o desdobramento da exclusão e rejeição da família, estes buscam

construir a vida fora do contexto da família nuclear e buscam a segurança emocional em seus círculos de amizade.

O que podemos observar, os casos de policiamento e vigilância das cidades interioranas, ou nos casos de violência simbólica, ambientes inóspitos, invisibilização e estigmatização, a mudança de cidade significou encontrar um espaço mais livre. Como vivenciado por Vênus (R3) e ressaltado por Prado (1995), existe uma distinção entre o “indivíduo” das cidades grandes e a “pessoa” das cidades pequenas. Os grandes centros possibilitam um maior anonimato da individualidade, enquanto as cidades interioranas produzem marcações que identificam o sujeito em sua identidade local.

Mais do que a mudança de cidade, um dos elementos mais importantes e impactantes para as produções subjetivas singularizantes, foram os círculos sociais, de afetividade, representatividade e pertencimento. Onde é encontrada segurança física e emocional consequentemente se configura como um espaço propício para as experiências singularizantes de gênero e sexualidade. Ao contrário dos ambientes inóspitos, que por vezes levam as pessoas a viver o ocultamento de suas identidades.

3.4 “[...] foi mais no meu processo na faculdade que eu descobri que na verdade eu não era hétero e nem era bi (...)”

Ametista (R1) enfatiza o espaço do curso de Ciências Sociais como um ambiente que além de possuir uma diversidade, oportuniza a sensação de pertencimento, conforto e liberdade. “Quando eu cheguei nas sociais eu vi essa diversidade e vi que muitas vezes as pessoas eram elas mesmas, sabe? [...] é aquela coisa do conforto né, de ver que você não tá sozinho e que você pode ser do jeito que você é e não tem problema” (AMETISTA, 19 anos, lésbica e cis).

[...] foi mais meu processo na faculdade que eu me descobri que na verdade eu não era hétero e nem era bi [...] eu acho complicado esses termos, mas naquela época eu me entendia bissexual então eu não sou ex-bi ou ex-lésbica, mas foi muito claro que eu comecei a perceber isso agora como a heterossexualidade compulsória agiu sobre mim. Porque a primeira garota, a primeira pessoa que eu mais gostei assim, foi uma garota, mas mesmo assim enquanto eu tava com garotos eu achava que era hétero, então assim mesmo quando eu me considerava bissexual era difícil eu aceitar a maneira que eu me entendia na época. (AMETISTA, 2020)

A heterossexualidade compulsória, busca normatizar os indivíduos como cis heterossexuais não somente em suas relações quanto em suas performatividades, ao

mesmo tempo, reprimindo e invisibilizando outras orientações sexuais. Lewis (2012) aponta que “a bissexualidade, quando não totalmente esquecida, é geralmente mencionada só como parte de uma lista (“gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, transgêneros, intersexuais...”), mas não examinada, questionada e problematizada profundamente” (LEWIS, 2012, p. 73). Ao se considerar hétero ao se relacionar com garotos, mesmo existindo a atração por garotas, reforça o fenômeno conhecido como “monossexualidade”. O termo engloba as pessoas que se atraem por outras de apenas um gênero, ou seja, os heterossexuais e os homossexuais. Deste modo, mesmo dentro da comunidade LGBTQIA+, por exemplo, uma mulher bissexual ao se relacionar com um homem, irá ser reconhecida como heterossexual e não como uma mulher bissexual em uma relação com um homem. Ao mesmo tempo, uma mulher bissexual ao se relacionar com outra mulher, será reconhecida como lésbica e não como bissexual. A monossexualidade, deste modo, normatiza a binariedade e por consequência invisibiliza as múltiplas sexualidades.

Podemos considerar que as negociações e os movimentos de resistência em relação aos exercícios de poder vivenciados durante a vida de Ametista foram ressignificados a ponto do que hoje ela diz “conseguir diferenciar suas próprias ações do que aquilo que as outras pessoas esperam.”

As amizades feitas no curso de Ciências Sociais, mostraram uma perspectiva de ser quem é, se sentir confortável e acolhida. Contou que seu ciclo de amizades é composto por uma pessoa não-binária, uma lésbica e um gay e que para ela,

[...] não que eu “ai meu Deus tenho que ter um sapabonde” e coisas assim, mas acho que muitas vezes esses espaços te fazem sentir mais confortável, porque por exemplo é uma coisa que eu sinto muita falta na pandemia é ir pra um lugar e se sentir assim, não que eu não me sinta acolhida, mas sentir que tem alguém igual a você. É uma coisa que eu não tô tendo ultimamente por motivos de família conservadora, então assim, eu não escolhi essas amizades por elas serem quem são, mas eu penso pela sensação que eu tinha né, que é o pertencimento e acolhimento. (AMETISTA, 2020)

Quanto às questões da socialização dentro do curso, como podemos ver, Ametista distingue o espaço universitário do curso por sentir uma representatividade que não experienciava anteriormente. Além disso, Ametista contou que a mudança e as relações sociais dentro do curso foram importantes para que ela se sentisse confortável para ser quem é.

foi quando eu raspei o *sidecut*, que eu parei de me depilar, porque eu vi pessoas que eu achava que combinavam comigo também entende? Aquela coisa de se identificar com as pessoas e ver que tem novas possibilidades além das que sempre te ensinaram que deveria ser. Foi um processo que assim, posteriormente eu ia me descobrir lésbica, mas eu acho que seria um processo muito lento, porque eu venho de uma família conservadora, na minha cidade, assim, creio que uma amiga é bissexual, apesar de que a gente não debate muito isso, mas tirando isso, o resto é hetero e cis. Então são coisas normativas e eu teria um pouco de dificuldade de passar por esse processo aqui na minha cidade né. (AMETISTA, 2020)

A fala acima traz uma reflexão importante sobre a potência do espaço universitário e da esfera de acolhimento e pertencimento vivido por Ametista. Ela ressalta como as produções subjetivas não deixariam de acontecer, mas aconteceriam paulatinamente devido à família conservadora e a falta de representatividade no círculo de amigos da cidade natal.

Vênus (R3) enfatiza a mudança para Viçosa e a entrada na universidade como uma espécie de recomeço e propícia para um sentimento de liberdade, por ser novo no espaço. O interesse dos estudantes em conhecer sobre sua orientação sexual foi importante já que sentia como se não houvesse julgamento como em sua cidade natal.

Eu me senti livre porque as pessoas já me perguntavam e eu já sabia como me identificar e eu não precisava ficar pensando quem podia tá me olhando nem nada, eu me sentia bastante livre sobre minha sexualidade, sobre o que eu poderia ser ali, porque eu era novo, eu era tipo papel em branco, podia escrever o que quisesse (VÊNUS, 2020)

No primeiro dia de aula, a gente chegou lá para se apresentar cada um, tinha uma galera bem diversificada que é isso que gosto da galera das ciências sociais. Tem uma diversificação que é bem amplamente vista e eles pediram pra gente se apresentar pelo nome, local que a gente veio, nossa sexualidade e horóscopo, mas, isso é uma coisa que eu achei interessante quando pediram a sexualidade, porque foi umas das primeiras vezes do ensino infantil até o ensino médio que eles perguntaram isso pra mim. Eles me perguntaram como eu me via e isso foi muito interessante na época [...] (VÊNUS, 2020)

Quando Vênus ressalta como se sentia livre por ser novo na cidade, traz novamente a questão da vigilância e policiamento comportamental vivenciada em sua cidade natal. Ao se sentir confortável acerca de sua sexualidade no novo espaço, Vênus trata do “sair do armário”¹⁵ coletivo. Essa atitude não diz somente ao âmbito individual, mas o vivenciar de uma sexualidade sem julgamentos. Ao se apresentar para colegas de curso que pautaram a sexualidade como um elemento importante da

¹⁵ Franco; Salvador, 2020

constituição do sujeito, revela um aspecto primordial que é o reconhecimento que contrapõe o silenciamento vivenciado em outras etapas de sua vida.

Vênus (R3), também expõe que o sentimento de liberdade também apareceu no âmbito da performatividade corporal. Assim como seu questionamento sobre sexualidade, a indagação sobre o corpo e roupas veio na mesma época. Ele conta que anteriormente sua preocupação com roupas não existia devido à condição financeira de sua família. Mas a partir do ensino do ensino médio, começou a deixar o cabelo crescer e refletir sobre o que queria vestir. Já morando em Viçosa, teve oportunidade de mudar ainda mais sua performatividade corporal.

Quanto a questão de utilizar roupas, eu passei a utilizar roupas mais unissex em 2019, eu pensei que tinham muitas roupas que eu via na internet e eu gostava, só que pensava que eram muito femininas para eu utilizar, então eu pensava se eu podia mesmo usar por serem femininas. Nunca pensei exatamente como seria a reação de entrar numa loja feminina e comprar roupas para mim, então eu tive mais essa opção de fazer e comprar roupas em bazares lá em Viçosa [...] (VÊNUS, 2020)

Quando questionado sobre qual foi o impacto referente à reflexividade dentro do espaço universitário e das ciências sociais, Vênus (R3) revelou que até hoje vivencia um movimento de produções subjetivas e questiona sobre quais aspectos são de sua personalidade ou são o que ele considera como “construções de auto defesa social”. Também frisou sobre a reflexividade oportunizada por meio dos diálogos.

Quando eu cheguei em Viçosa, nas primeiras aulas que eu tive com o pessoal de lá, eu conheci outras pessoas da comunidade LGBT e eu conheci outras pessoas que a gente teve vários diálogos, foi bastante interessante sobre como eu me via, como eu vivi até agora sobre sexualidade e eles me fizeram acabar vendo que teve algum aspecto atrás da minha vida que eu não separava direito e só ignorava, então foi uma época que eu achei bastante impactante pra mim, de como eu estava me revendo [...] (VÊNUS, 2020)

Assim como a reflexividade oportunizada na vivência com colegas de turma sobre experiências que segundo ele “não separava direito e só ignorava”, as novas experiências passam a significar um novo olhar que provoca movimentos e produções subjetivas distintas daqueles valores, crenças e normatizações naturalizados em outros micros processos como ocorreu na família e no ensino fundamental como relatado. Deste modo, as novas experiências vivenciadas com outros estudantes, motivaram novas tensões que se configuram como algo que vivenciamos e que de

certa forma nos toca (LARROSA, 2020). É um modo de transformar as novas experiências e atravessamentos em pontos de questionamento e reflexão.

[...] e quando eu falo que foi bem importante pra mim, eu falo que agora ali naquela nova roda que eu entrei existem novas narrativas que eu não conhecia, que eram além de Guaraná (*cidade natal do narrador*), eram narrativas que eu não era mais o pecador, não era o esquisito ou errado. Então esse conhecimento foi bem importante para mim pois eu tinha novas perspectivas que não eram tão depreciativas ou julgadoras comigo mesmo [...] entrar na UFV, conhecer essas pessoas novas, narrativas novas, foi muito importante para mim, foi no sentido que as novas visões que puderam me ajudar a refletir sobre quem eu sou, como o que eu já fiz e faço sobre minhas relações de amizade, amorosas e familiares e o que mudou na minha vivência foi buscar nas relações algo que esteve ausente a muito tempo, que era poder me sentir confortável para me vestir, agir, me expressar da forma que eu quisesse em rodas de conversa, em rodas de amigos, em conversas de bares, sair e ir na casa de um amigo meu e me sentir confortável para falar da forma que eu quero, ser afeminado da forma que eu quiser, poder me vestir da forma que eu quiser, me maquiar da forma que eu quiser, isso foi o que mudou bastante na minha vivência. Poder buscar me sentir confortável, pois eu não tive isso por muito tempo (VÊNUS, 2020)

O que se pode perceber é que as novas relações e novas experiências vivenciadas pelo narrador, configuraram-se como novas produções subjetivas singularizantes devido a um ambiente que oportunizava sua liberdade. Segundo o narrador, em Viçosa ele pode ser alguém que em sua cidade natal não é permitido. Vênus, como calouro no curso de Ciências Sociais, ressaltou as relações com os colegas como importantes para suas experiências acerca de pertencimento e reflexividade.

Já Terra (R4), antes de cursar ciências sociais na UFV, aos 21 anos se mudou para o interior de São Paulo para cursar ciências da computação na UNESP. Em sua narrativa, conta que na época, era mais difícil ter uma abertura para conversar sobre gênero e sexualidade e quando tocavam no assunto, era para fazer brincadeira.

[...] eu guardava para mim e tentava o tempo todo meio que maquiar e esconder esse lado da sexualidade que era muito forte, não tinha abertura, era uma coisa que eu sentia, mas não podia ser colocado para a sociedade, não tinha com quem conversar. Assim, eu não lembro exatamente, talvez em alguma conversa ou outra eu puxasse algum papo ou outro, não me colocando como o tal, mas talvez falando sobre outras pessoas que eram declaradamente assumidas (TERRA, 2021)

Um ponto muito importante que necessita ser citado é que por Terra se tratar de um homem mais velho, suas experiências durante a primeira graduação partiram de um contexto diferente das demais narrativas. Apesar do debate sobre gênero e

sexualidade virem à tona na década de 1980 no Brasil, as pessoas LGBTQIA+ ainda eram mais silenciadas e policiadas do que vivenciamos nas últimas décadas. O círculo social foi importante para que começasse a vivenciar sua sexualidade mais abertamente. As conversas com seu colega de república auxiliaram não só ele, mas também ao colega para que se reconhecessem como homossexuais.

Para ele, a UFV se configurou como um ambiente oposto ao vivenciado na primeira graduação. É necessário chamar a atenção para o contexto atual, já que as experiências na graduação em ciências sociais são mais contemporâneas. Sua sensação oposta advém do reconhecimento de gênero e sexualidade como constitutivos das produções subjetivas. Terra (R4) relatou que existiu um pouco de dificuldade para se sentir confortável nas recepções do curso, onde perguntam sobre a sexualidade dos novos discentes. Porém, evidencia como esse processo lhe auxiliou:

[...] com certeza depois que eu entrei para a UFV e fiz o curso de Ciências Sociais e também o ambiente universitário, isso deu assim um *up* na questão de como eu me coloco hoje perante as pessoas da sociedade. Assim, eu tenho muito menos problema para falar da minha sexualidade em outros ambientes [...] (TERRA, 2021)

Outro aspecto levantado foi o caráter duplo existente na cidade de Viçosa e dentro do campus. Para ele, em comparação com outras cidades mineiras que conhece, Viçosa é mais “progressista”.

Aqui na UFV é assim, apesar de ter toda essa abertura, a gente sente que existe, é óbvio, ainda existe muito tabu. Apesar de ter muito mais abertura hoje, é muito mais dito, mas você não se sente na universidade podendo chegar e paquerar outro cara ali de outro curso. Você ainda fica com um pé atrás, mas assim, ali eu tive algumas relações e nas festas, eu acho que as pessoas se abrem muito. As festas direcionais para o público LGBT, os bares e tal. Viçosa por exemplo, você vê casais homoafetivos se relacionando nas ruas, nos bares, quase que soa naturalmente entendeu? Até pelo fato de ser uma cidade baseada na universidade, reflete muito nisso [...] (TERRA, 2021)

Esse caráter duplo levantado por Terra, representa uma peculiaridade na cidade de Viçosa. Apesar de ser uma cidade interiorana, por possuir uma universidade de grande porte, recebe estudantes do país inteiro e até estrangeiros. Conseqüentemente, alguns espaços específicos frequentados por certos grupos de

estudantes, se configuram muitas das vezes como contexto distinto em relação com a cidade.

Para Rubi (R2), o conjunto de mudanças como o movimento de migrar de cidade e alterar as esferas sociais nesse caso não se tratou de uma produção subjetiva positiva. Enquanto suas experiências durante a fase do ensino médio caracterizaram um ambiente de acolhimento e pertencimento, sua permanência em Viçosa e na UFV foi diferente. O que podemos observar, é a ruptura na vida afetiva ressaltada por Coulon (2017), a falta de “uma base, uma raiz” foi uma problemática para Rubi, que resultou na sua volta para casa. Uma experiência distinta de Vênus (R3), que viu a oportunidade de reflexão, de transformação, de pertencimento e representatividade dentro de uma nova cidade e de novos círculos sociais.

Ela levanta um ponto relevante ao expor que a sociologia abre um debate sobre a própria vivência, mas que o curso de ciências sociais da UFV não ensinou tanto sobre as questões teóricas. Para ela, as pessoas do curso se encontravam e tratavam o assunto com naturalidade, embora não discutissem sobre essas questões teóricas, mas levantavam questionamentos sobre os preconceitos vivenciados. Um dos pontos levantados é que os conceitos mobilizados eram debates que ela já tinha contato anteriormente, como pronome neutro, por exemplo. Isso se deve ao fato de sua relação com a área de ciências sociais que é vista como uma discussão de seu cotidiano.

Isso sempre foi uma coisa, assim tipo, eu gostei de quando eu olhei para fazer ciências sociais porque era basicamente um curso que, além de estudar sociologia que era uma das matérias que eu mais amava de estudar assim no colégio, era um curso que debatia muito sobre as coisas que na minha rotina, na minha vida, assim no dia a dia eu pesquiso sobre sabe, eu debato isso usualmente, eu tô em dia, vamos dizer assim, com os debates. Eu não diria que me acrescentou tanto, mas eu diria que nesse sentido Viçosa me acolheu, tipo eu via que o pessoal do departamento, quando o pessoal não era LGBT, LGBTQ+ e tal, a pessoa era aliada de alguma forma. Eu não sentia preconceito, pelo menos as pessoas que eu convivi, eu não sentia preconceito nenhum, então nesse sentido de sexualidade e tudo mais, eu acho que foi tranquilo sabe... (RUBI, 2020)

O relato traz uma dimensão importante do conhecimento sociológico como capaz de proporcionar uma “relação instrumental com o mundo social com o qual o sujeito se relaciona” (GIDDENS, 1991). Apesar do ambiente do curso ter se caracterizado como um ambiente de acolhimento e pertencimento, foram os grupos da rede social *Facebook*, permitiram conhecer pessoas que viviam as mesmas

pressões e que já haviam passado pelo *outness*¹⁶. A internet no caso atuou como um espaço proporcionador de representatividade e trocas de experiências, logo pode-se considerar que também se apresenta como um atravessamento constituído pelos três princípios elencados por Larrosa (2011): reflexividade, subjetividade e transformação. Além de se compreender como lésbica, contou que teve a experiência de compreender como demissexual¹⁷ e assexual¹⁸.

Estrela (R6) como egresso do curso, expôs que além do acolhimento e apoio das pessoas da turma, também sentiu isso por parte dos veteranos do curso. Estes foram importantes para sua permanência no curso, já que se espelhava nessas pessoas pelo fato de que mesmo passando por todas as violências simbólicas, permanecerem até o final do curso. Ademais, toda a receptividade propiciou a sensação de pertencimento e o empoderamento de que pessoas LGBTQIA+ necessitam se impor e ocupar todos os espaços.

Com relação ao curso de Ciências Sociais, eu tive um acolhimento muito bacana das pessoas que estavam ao meu redor né, eu participei da empresa júnior e foi muito bacana porque me abriu a possibilidade para mim ser quem eu era e não estar naquele vetor de coitadismo. A empresa júnior me colocava assim: “po, eu preciso me impor enquanto gay porque eu tô aqui e preciso mostrar para as pessoas que os gays precisam estar ocupando esses espaços”, então a minha participação, a minha entrada no curso foi fundamental por isso e mais do que isso, uma característica da minha turma é que tinha um diálogo muito harmônico. Eu não era o único LGBT e mais do que isso, a nossa turma tinha uma integração muito bacana e tinha um acolhimento muito forte, então eu me sentia acolhido em todos os outros colegas que estavam ali, um ou outro que não né (ESTRELA, 2021)

Uma particularidade encontrada na narrativa de Estrela é a dimensão do reconhecimento e da não invisibilização de pessoas LGBTQIA+ dentro de espaços institucionais. As relações e exercícios de poder se evidenciam também nas hierarquias institucionais, estigmas e no silenciamento da diversidade de gênero e sexualidade dentro das instituições.

A partir da narrativa acerca de suas experiências na universidade, ele conta que um dos aspectos importantes em Viçosa além do curso de Ciências Sociais, foi o fato de morar no alojamento. Estrela conta que morou com 9 homens, sendo 7

¹⁶ *Outness* se refere ao processo de autoconhecimento e se reconhecer como LGBTQIA+

¹⁷ Demissexuais se identificam como pessoas que têm envolvimento sexual, mas exclusivamente quando existe um envolvimento afetivo.

¹⁸ A assexualidade geralmente é conceituada como a “não experimentação da atração sexual”, porém “a comunidade assexual amplia o leque da assexualidade ao criar possibilidades como a “área cinza”. (ANDREA, ROMAGNOLI, 2018, p. 221). As pessoas que pertencem essa área experimentam atração sexual em situações específicas como por exemplo, as pessoas demissexuais.

LGBTQIA+ e que mesmo com trajetórias distintas, o fato de ter denominadores comuns, “todo mundo pobre que passou por homofobia”, era um ponto de apoio. Ele também conta que uma das experiências negativas foi ter sofrido homofobia e racismo por meio de um docente do Departamento de Ciências Sociais (DCS).

Lua (R6), foi outra estudante que reconhece que se sentiu em casa no curso de ciências sociais e que tinha liberdade para falar sobre qualquer tema porque a maioria dos alunos estavam dispostos a conversar. Além disso, as amizades foram um ponto importante em seu processo de autoconhecimento e um ponto de apoio para sua permanência no ambiente universitário. Seu grupo de amigas foi o que a levou a questionar sua bissexualidade. A questão levantada pelas amigas sobre o fato dela ainda não ter “ficado” com mulheres, mas sentir atração foi o pontapé para a descoberta da bissexualidade, porém suas experiências ainda eram limitadas pela não superação de algumas ideias religiosas. Por não ter “ficado” com mulheres, ainda se considerava como heterossexual, o que podemos relacionar com o fenômeno da heterossexualidade compulsória. As amigas levantavam o questionamento: [...] não uai se você gosta de meninos e de meninas você é bi, não tem problema, você não precisa ficar com uma garota ainda, você não precisa beijar uma garota pra saber que você é bi” (LUA, 2021). Posteriormente, em suas próprias reflexões, se reconheceu como lésbica.

Daí a gente foi tendo essas conversas e daí foi quando eu comecei a me identificar como uma mulher bissexual entende? Foi uma coisa que veio desde o ensino médio, mas que eu só fui me reconhecer mesmo, reconhecer por parte dessa identidade, na faculdade com as garotas [...] Daí nesse primeiro ano eu acabei namorando uma garota acho que na verdade foi no final do ano... e quando eu fui percebendo assim que eu já não tinha mais vontade de ficar com homens, que eu não me identificava, que não era mais uma situação confortável pra mim, que eu não tinha prazer nem nada e também porque eu tive conhecimento da heterossexualidade compulsória, eu fui conhecendo o depoimento de outras mulheres também que estavam passando por aquilo que eu passei. A partir desse conhecimento, dessas mulheres que falavam como se sentiam como foi um momento de conhecimento delas eu fui me identificando muito e daí eu falei: “Ah gente eu acho que na verdade eu não sou bi, eu sou lésbica” (LUA, 2021)

Podemos ressaltar assim como em outras narrativas, a importância da representatividade para as pessoas LGBTQIA+. As trocas de experiências se apresentam como um potente mecanismo para o autoconhecimento e as produções subjetivas dessas pessoas. E para algumas, essas trocas podem acontecer por meio da internet, como narrado por Lua. Para ela, a presença da internet e das redes sociais

foram importantes ferramentas durante o processo de se reconhecer. Assim como Rubi (R2), Lua revela o peso do *Facebook* e do *Twitter* em proporcionar textos e diálogos com outras mulheres lésbicas.

[...] eu vejo que as mídias sociais, tipo *Facebook*, *Twitter* têm um peso muito importante para mim porque eu conheci muita coisa através dessas redes. Páginas mesmo que divulgam materiais sobre isso, grupos de mulheres que disponibilizavam materiais [...] foi muito por meio da rede social sabe? Eu comecei a seguir muitas mulheres lésbicas pra ver se eu me identificava com o que elas falavam. Então foi nessa perspectiva de “eu também preciso ler coisas teóricas” que eu fui encontrando textos sobre a heterossexualidade compulsória na internet e comecei a ler sobre o movimento LGBT também (LUA, 2021)

Para ela, a internet não foi apenas uma ferramenta de contato social com outras pessoas LGBTQIA+, mas foi também um mecanismo para ter acesso às discussões teóricas. Como discutido anteriormente, a escola por ser um espaço de disputa em relação a diversidades, jovens não tem acesso à essas discussões, recorrem à internet como ferramenta para sanar essas lacunas pedagógicas que também são potentes para as produções subjetivos e processos de autoconhecimento.

Lua (R6) também vivenciou novas experiências acerca da performatividade quando se mudou para Viçosa.

[...] eu acho que é um espaço que a gente tá totalmente longe do julgamento dos nossos pais, longe dos nossos amigos que cresceram com a gente, então a gente se sente livre para ser quem a gente quer ser. Eu lembro por exemplo, desde que eu fui para Viçosa, eu não raspo a minha perna e eu já tinha muita vontade de fazer desde o ensino médio, para de depilar minha perna e minhas axilas também, mas eu não tinha liberdade para fazer isso aqui em casa, porque eu ia ouvir comentários horrórosos sobre o meu corpo [...] quando eu voltava pra cá, os meus pais sentiam toda essa diferença de aparência, de roupa, postura, de atitude [...] Quando foi em julho de 2016, quando eu comecei a me reconhecer como lésbica mesmo assim sabe? Que aquilo já estava sendo digerido por muito tempo durante todo esse primeiro semestre e daí veio a certeza, como uma boa lésbica que sou, a primeira coisa que eu fiz nesse momento foi raspar meu cabelo [...] (LUA, 2021)

A fala acima ressalta o caráter coletivo da performatividade. Para Almeida (2019), um ato performativo nunca será uma ação individual, mas um produto de uma relação entre o eu e o outro. A partir do momento em que falamos de performatividade e todo o conjunto de ações estabelecidas socialmente, também nos referimos ao reconhecimento do outro sobre si mesmo. É deste modo, que uma performatividade subversiva causa a estranheza no outro, já que não faz parte do que Butler (2003) chama de uma ação de gênero ritualizada e legitimada.

Por fim, Sol (R7) foi quem explicitou pontos negativos em relação ao curso de Ciências Sociais da UFV. Havia muita expectativa em relação à recepção, à liberdade, aos debates, porém a devolutiva não foi positiva. A expectativa era de que o curso iria configurar um espaço receptivo, em que ele poderia discutir as questões sociais e para ele, foi o contrário e descrito como “frustrante”. Ele conta que a primeira decepção foi a partir do contato com um professor que apesar de não ser do DCS, ministra aulas para o curso. A reflexão sobre o espaço universitário foi levantada: “[...] gente, eu não tô acreditando que isso tá se repercutindo na universidade sabe? Na bolha universitária que eu sempre sonhei a ter vários planos e que eu achei que ia chegar e ia ser ótimo” (SOL, 2021).

[...] eu percebi ali que a vida, que não existem bolhas assim que são de certo modo, como eu posso dizer? Que não existe uma bolha onde eu vá estar protegido sabe? Das fragmentações que aqui fora, corpos como eu e tantos outros sofrem. Eu acho que o meu contato radical com as Ciências Sociais foi esse. O primeiro de perceber que eu estou em um espaço que também é racista, que também é transfóbico, que também é homofóbico, que também é machista sabe? E foi bem no começo do curso e de certo modo foi até importante também no começo do curso, porque eu acho que se tivesse sido depois, eu ia ter mais tempo pra me iludir com o curso, ainda mais e eu acho que ia ser uma decepção ainda maior do que foi. Mas o meu primeiro contato com as Ciências Sociais foi esse, foi perceber que era um espaço tão quão igual ao que eu já vivenciava aqui fora. Talvez um pouco pior porque eu trazia expectativas sabe? Porque eu tinha muita expectativa, mas foi esse assim (SOL, 2021).

Sol aponta as principais limitações não só da graduação em ciências sociais como dos espaços universitários e outros. Um exemplo que já foi discutido anteriormente é da potencialidade da escola em ser um ambiente positivo para o reconhecimento das diversidades e atuar como uma ferramenta para as produções subjetivas de pessoas oprimidas pelas normatizações. Porém, como um ambiente imerso nas relações e exercícios de poder, também pode ser um lugar opressivo. A universidade também pode se configurar da mesma forma, opressiva e ao mesmo tempo uma potência para os processos de singularização.

Por último aponta o fato de que o curso de Ciências Sociais não auxiliou tanto nas reflexões sobre gênero e sexualidade, mas que potencializou outras questões importantes para suas produções subjetivas.

[...] me fez perceber outros aspectos da vida de modos muito distintos do que eu percebia, aí eu posso ir pro estilo de vida, pra forma que eu me relacionava com as pessoas, pra forma que eu via as outras pessoas e o mundo. De não me enxergar mais como centro das coisas e das relações e das opressões,

foi importante em todos esses outros âmbitos que extrapolam a questão de gênero e sexualidade, mas que eu pude trazer pra questão de gênero e sexualidade. Pra me ajudar a perceber a pessoa que eu era ainda mais e perceber outras pessoas e poder discutir sobre isso nas Ciências Sociais. Então pode não ter sido importante nesse ponto, mas indiretamente foi importante em várias outras questões, desde pra poder evidenciar dentro do campo institucional esse processo de exclusão e de coerção que ele ainda é existente e que ele predomina e que as pessoas que ocupam esses cargos são corpos específicos, com padrões específicos, sobretudo homens brancos sabe? [...] (SOL, 2021)

O que se pôde observar na presente discussão, é que os círculos sociais e de amizade proporcionados pela universidade e pelo curso de ciências sociais da UFV foram primordiais para as pessoas que participaram das produções das narrativas. Por se tratar de um ambiente com discentes que já desnaturalizam as questões normativas e compreendem as produções subjetivas de gênero e sexualidade como partes constitutivos dos indivíduos, pôde proporcionar um sentimento de reconhecimento e contrapor as invisibilizações sofridas por pessoas LGBTQIA+. Apesar disso, também é ressaltado a via dupla do espaço universitário que também é opressiva e não é isento das violências interseccionais de gênero, sexualidade, raça, entre outros.

Em algumas narrativas, o que se pôde constatar é que as pessoas mais novas tiveram a internet como elemento fundamental para se compreender e se produzir subjetivamente. Enquanto as pessoas mais velhas não tiveram o contato com as redes sociais enquanto adolescentes, o ambiente universitário se configura como esse importante espaço de sociabilidade, apoio e autoconhecimento.

3.5 “Então não era uma coisa que partia dos professores do curso sabe? Era uma coisa que se o aluno tivesse interesse, ele ia pesquisar”

Um dos tópicos levantados a respeito do curso, se refere às discussões teóricas mobilizadas pelos professores e alunos dentro da sala de aula. Ametista (R1), resalta a relevância de ter mulheres cis debatendo sobre o feminismo no departamento. Porém, a crítica se relaciona à escassez do debate sobre sexualidade. “Tinha esse debate com os próprios colegas e não com o departamento ou com os professores, com essas instâncias mais formais vamos dizer assim, era um debate entre amigos” (AMETISTA, 2020). Quando questionada sobre o debate de gênero ter sido só no estudo feminista, aponta-se que: “sim, foi mais isso, não pautava tanto a questão por

exemplo da transexualidade, vamos colocar assim. O debate era sempre puxado pelos alunos” (AMETISTA, 2020).

Lua (R6) foi outra estudante que levantou o debate sobre as discussões serem mais pesquisadas por vontade própria.

Então, desde o momento que eu entrei, assim em 2016, quem trazia muitas questões era o Guillermo de antropologia. Nas aulas de sociologia também né, se discutiam sobre o tema sexualidade. [...] e daí o que partia era muito da gente sabe? Quando a gente tinha que entregar algum trabalho, algum projeto e os professores deixavam o tema aberto. Eu fiz um trabalho sobre o corpo feminino, a questão da menstruação, já desenhei projeto de pesquisa com coletivos de mulheres, coletivos feministas lésbicos. Então não era uma coisa que partia dos professores do curso sabe? Era uma coisa que se o aluno tivesse interesse, ele ia pesquisar. Foi isso que senti muito da graduação (Lua, 2021).

Rubi (R2) também teceu algumas críticas ao curso e também aos colegas de classe. Foi exposto que nas aulas de ciências políticas, o tema é exposto apenas de forma pontual em algumas aulas. Em suas palavras, “às vezes aparece, mas aparece de uma forma assim... eu sinto que às vezes nesse sentido toca no assunto mais para dizer que tocou no assunto, não de uma forma muito talvez saudável da forma que deveria acontecer” (RUBI, 2020).

[...] já em antropologia, já tem um debate mais amplo sabe, as pessoas falam mais abertamente e tudo mais. Mas tipo, pelo menos na minha visão, as vezes eu acho que, pelo menos eu às vezes me abstenho de falar também porque eu vejo que tipo, as vezes na sala tem pessoas que se eu trazer o assunto na sala, não vai ter muito debate, às vezes alguma coisa de gênero algumas coisas assim que já trouxe à tona, no máximo uma amiga minha que rebatia, falava e acrescentava alguma coisa, as demais pessoas ficavam caladas isso porque era sobre gênero, no máximo uma ou duas garotas e na sala você vê essa discrepância [...] (RUBI, 2020)

Além disso, ressaltou que no período presencial, anterior à pandemia, as discussões mais levantadas eram sobre pautas raciais e também relatou a falta de reconhecimento da importância dos debates de gênero por parte das pessoas do gênero masculino. “[...] tem bastante homem no curso e às vezes eu acho que tipo... por mais que o homem seja tipo, fale que é de certa forma aliado, ele não entende realmente alguns valores das discussões que acontecem, entendeu?” (RUBI, 2020).

Terra (R4) reconhece como as discussões teóricas são importantes para o reconhecimento das diferenças e da diversidade.

[...] por exemplo, a gente faz muita confusão com essas classificações dentro do estudo das sexualidades, então tipo, eu acho que até hoje eu não tenho

100% de segurança para falar de tudo, mas o curso ajuda muito você a conseguir enxergar essas diferenças, essas nuances da sexualidade, a preocupação que a gente deve ter, esse policiamento que a gente deve ter. Porque assim, eu acho que abre muito a mente, abre muito a cabeça para você se libertar e também para você ter mais conhecimento das diferenças, da diversidade [...] (TERRA, 2021)

Além disso, Terra expõe que o curso de certa forma auxilia, mas deveria ter uma disciplina específica sobre o assunto e que discentes buscam a partir de interesse próprio. Outras narrativas também levantaram essa situação do debate ser mobilizado a partir dos trabalhos acadêmicos.

[...] agora o que eu senti é que ao mesmo tempo que o curso ajuda, ele não tem uma disciplina, uma coisa específica para tratar disso. Você busca quando quer, tipo quando você está fazendo um trabalho porque aquilo despertou uma curiosidade. Mas eu acho que o curso realmente precisaria ter talvez uma disciplina que tratasse disso, nem que fosse optativa entendeu? Porque assim, eu acho que a sexualidade é uma das coisas que move o mundo e o curso de ciências sociais devia tratar isso com mais ênfase. A gente até vê algum professor ou outro falando de algum autor ou outro citando algum autor, mas eu acho que precisaria de um foco maior a esse tema (TERRA, 2021)

Sol (R7) já traz uma questão mais institucional relacionada ao departamento e o Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACIS). Foi redigido um documento para questionamento da necessidade da inclusão de autores e autoras não brancas e pessoa que “extrapolavam” a binariedade. O relato é de que alguns veteranos já haviam elaborado e levado ao departamento essa necessidade das algumas discussões específicas e que não houve resultado.

A resposta que a gente teve como devolutiva foi "a gente já tem uma matéria que discute sobre gênero e sexualidade, a gente já tem uma matéria que discute sobre raça e etnia". E a gente falou que pessoas pretas não produzem só conhecimento sobre raça e etnia, pessoas da comunidade LGBTQ não falam só sobre gênero e sexualidade, mas a resposta que a gente teve assim, da grande maioria, colocando a postura do departamento porque não estou falando de pessoas, estou falando do departamento, do consentimento geral, foi uma negativa sabe? Tanto que alguns docentes em específico pegaram aquilo ali que a gente colocou e levaram para as matérias. E eu coloco isso porque o CACIS, ele se responsabilizou para que no próximo período a gente checasse a bibliografia que os docentes estavam trabalhando e foram pouquíssimas, bem bem poucos que levaram aquilo que a gente discutiu ali pra arena profissional, acadêmica [...] (SOL, 2021)

Já Vênus (R3) explicitou duas disciplinas, Relações Étnico-Raciais e Introdução a Ciências Sociais, que tiveram pequenas e pontuais discussões acerca de sexualidade. Na segunda disciplina citada, os temas foram “sexualidades, relação dos corpos com o gênero e cisgeneridade” (VÊNUS, 2020).

Estrela (R5), já egresso, apresentou as disciplinas cursadas que frisavam as questões de gênero e sexualidade,

Eu vou lembrar da Antropologia 3 com a Fatinha que foi uma disciplina que a gente fez, a gente fez a antropologia do corpo e foi ali que foi uma virada para mim né, porque ela entendia muito de estudos de gênero e foi nesse ponto que eu parei para me tocar e falar “cara, isso é importante e isso não é uma coisa que tá em mim, que tá guardadinho numa caixinha, isso precisa ficar explícito”. Outra disciplina também que me chamou muito a atenção foi Mídia, política e sociedade com a Raíza. Foi uma disciplina que a gente discutiu a questão do machismo e aí eu me recordo que teve um recorte pra gente tratar da questão de gênero [...] (ESTRELA, 2021)

Também expôs como o contato com as disciplinas impactaram sua vida e agregaram conhecimento sobre as categorias acerca dos temas:

[...] elas foram adquiridas na universidade, as categorias eu peguei no curso de Ciências Sociais, porque lá no curso teve uma mudança muito importante na minha vida que foi o contato com as disciplinas né. O contato com as disciplinas de gênero e sexualidade, a ideologia em si me abriu a mente pra pensar “po, isso tem uma categoria, tem um estudo, isso não tá aí aleatoriamente”. Especialmente para um colega de turma né, a Kayla para mim foi uma abertura de mentes porque ali foi o primeiro contato que eu tive com uma pessoa trans [...] a partir disso eu consegui entender quem eu sou e aí o curso de Ciências Sociais foi me possibilitando compreender quem eu era ali, me encaixando nas categorias, me colocando nas caixinhas (ESTRELA, 2021)

Ao apontar a importância das disciplinas para o autoconhecimento, vai ao encontro do que Giddens (1991) apresenta como característica do conhecimento sociológico. Para o autor, existe uma relação instrumental com o mundo social em que o sujeito está imerso de modo que há uma potência do pensar sociologicamente em atuar reflexivamente na própria realidade do sujeito.

Além das disciplinas e conteúdos que enfatizavam as questões de gênero e sexualidade diretamente, Estrela apontou outra disciplina que mesmo não tocando pontualmente no assunto, abriu a possibilidade de reflexão sobre a circunstância que vivia no momento.

[...] uma disciplina de Ciência e tecnologia que eu fiz com a Daniela Alves e ela tava discutindo, eu me recordo muito dessa aula que eu já tava mais pro final do curso. Ela tava discutindo a relação do cientista com seu objeto de trabalho e como que a subjetividade tava ali e aí eu comecei a pensar nesse período que eu tava ficando com um menino do doutorado e eu percebia como que aquilo afetava a vida dele dentro do laboratório e como afetava minha vida dentro da instituição que eu trabalhava. Então ali, eu vi que aquela subjetividade tava emergindo e tava ligada ao gênero, nessa questão de identidade, como você se apresenta, quais são suas dúvidas, quais são seus

dogmas, quais são seus tabus, então esses textos serviram muito para me emancipar né, para abrir essa cabecinha (ESTRELA, 2021)

O narrador também destacou autoras e autores que conheceu durante a graduação nas diversas disciplinas, que de certa forma auxiliaram em suas produções subjetivas, como bell hooks, Dora Harvey, Bourdieu, Djamila Ribeiro, Ângela Davis e Bruno Latour.

Pelas narrativas mobilizadas, houve a necessidade de procurar nos documentos oficiais do Departamento de Ciências Sociais (DCS), como os temas apareciam de forma institucionalizada. Infelizmente, houve a limitação de não conseguir conversar com os professores e ter acesso aos seus planos analíticos das disciplinas em específico. Alguns professores já não trabalham há algum tempo no DCS¹⁹. Por isso, ao procurar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi encontrado o documento de 2018 no site do departamento. Em relação às discussões de gênero e sexualidade, foi localizado um trecho evidenciando que entre os anos 2010 e 2012 havia a oferta de uma pós-graduação lato sensu em Gestão de Políticas Públicas de Gênero e Raça. Além de citar a preocupação com um currículo que alcance uma educação

[...] que incorpore uma formação voltada também para grupos sociais diferenciados, a partir de uma instrumentalização pedagógica de modalidades diferenciadas de ensino, consolidada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013); bem como seus apontamentos para temáticas no universo de gênero, relações étnico-raciais, imigração, religião, etc. (DCS, 2018, p. 17)

O documento também chama a atenção para o reconhecimento do “aprimoramento das políticas de assistência estudantil, com atenção à diversidade, sobretudo às diferenças de gênero, raça, etnia e orientação sexual, conjuntamente com a dimensão econômica” (DCS, 2018, p. 29). É possível observar que além dessas citações, não existe menção a uma obrigatoriedade das disciplinas do curso a debaterem sobre os temas relacionados.

Já no que diz respeito às disciplinas, por meio do site do Registro Escolar, foi encontrado o catálogo de Graduação do ano de 2020 e ao buscar o curso e analisar

¹⁹ Nos dois últimos anos, houve uma renovação significativa no DCS. Docentes como Maria de Fátima Lopes (Fatinha), Rayza Sarmiento de Sousa, Daniela Leandro Rezende citadas nas narrativas já não fazem parte do departamento, assim como Nádia Dutra de Souza, Douglas Mansur da Silva e Guillermo Vega Sanabria.

as ementas tanto da licenciatura quanto do bacharelado, foram encontradas 7 disciplinas ofertadas pelo Departamento de Ciências Sociais, que apesar de não serem exclusivamente sobre sexualidade, nos programas analíticos possuíam algo em torno dos temas.²⁰ Foram encontradas:

1. CIS 141 – Juventude e Escola. Sendo obrigatória para a licenciatura e optativa para o bacharelado. A unidade 2 intitulada como Perspectivas sociológicas sobre a juventude trata da categoria juventude; a sociologia da juventude no Brasil; condição juvenil: socialização e sociabilidade; trabalho; relações raciais; gênero e sexualidade; espaços urbano/rural. Na bibliografia básica e complementar não há indicação de nenhum texto sobre o assunto.

2. CIS 113 – Sociologia III. Obrigatória para a licenciatura e bacharelado. Na bibliografia complementar foi encontrada a indicação do livro História da Sexualidade 2 - O uso dos prazeres do autor Michel Foucault. O autor é discutido na unidade 2 – O debate pós-estruturalista, a centralidade do poder e dos discursos

3. CIS 233 – Antropologia da Saúde. Optativa para o bacharelado e licenciatura. Unidade 3 discute Sexualidade e gêneros. Na bibliografia básica há indicação do livro Sexualidade. O olhar das Ciências Sociais da autora Maria Luiza Heilborn. Na bibliografia complementar, indicação do livro Conjugalidades, parentalidades, e identidades lésbicas, gays e travestis das autoras Miriam Pillar Grossi e Ana Paula Mello e o livro O corpo educado: pedagogias da sexualidade da autora Guacira Lopes Louro.

4. CIS 101 – Introdução às Ciências Sociais. Obrigatória para licenciatura e bacharelado. Unidade 2 intitulada como Categorias Analíticas das Ciências Sociais tratando de 1. Política e poder, 2. Classe e estratificação social, 3. Gênero e sexualidade e 4. Raça e Etnia. Na bibliografia não há indicação de nenhum texto acerca do assunto.

5. CIS 313 – Teoria e Pensamento Social I. Optativa tanto para bacharelado quanto para licenciatura. Na bibliografia complementar há indicação do livro Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade da autora Judith Butler.

²⁰ Necessário atentar que os programas analíticos precisam incorporar bibliografias presentes na biblioteca da universidade por questões avaliativas do Ministério da Educação (MEC). Por isso, há uma discrepância entre o que os programas analíticos apresentam como bibliografia básica e complementar e o que é trabalhado nas disciplinas.

6. CIS 314 – Teoria e Pensamento Social II. Optativa para bacharelado e licenciatura. Também com a indicação de Problema de Gênero: feminismo e subversão da identidade da autora Judith Butler como em CIS 313.

7. CIS 331 – Família e Parentesco. Optativa tanto para o bacharelado quanto para licenciatura. Há indicação do livro *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas* do autor Anthony Giddens e artigo da Judith Butler intitulado “O Parentesco é sempre tido com heterossexual”. É possível observar que não há disciplinas voltadas apenas para sexualidade, mas há a intertextualidade com outros temas.

Em suma, podemos concluir a partir das narrativas que as discussões teóricas são apresentadas de forma pontual em algumas disciplinas. O que se pode observar é que depende de qual docente ministra as aulas. Foram citados nomes específicos de docentes que discutiam os temas de alguma maneira, então percebe-se que há um interesse por parte dessas pessoas. Assim como levantado por Sol (R7), o que foi modificado, partiu de iniciativas individualizadas de alguns professores, e não de uma orientação presente no Plano Pedagógico de Curso. Outro ponto levantado foi que as discussões foram mobilizadas politicamente por parte dos discentes. Quando os temas apareciam, se devia ao fato de que os próprios discentes mobilizavam trabalhos acadêmicos acerca dessas discussões. Terra (R4) ainda ressaltou a importância dos debates sobre a área para o conhecimento e respeito às diferenças e diversidade.

Houve o questionamento da necessidade e importância de uma disciplina específica sobre gênero e sexualidade. Mas como observado no PPC e nos planos analíticos das disciplinas, não existe essa obrigatoriedade e compromisso com as discussões dos temas. Nas disciplinas encontradas que possuíam a menção pontual de alguns textos sobre as discussões teóricas, pode-se observar que a maior parte é optativa e não obrigatória. Apenas as duas mais gerais, são obrigatórias.

Portanto, em relação das produções subjetivas e processos de singularização de discentes LGBTQIA+, pode-se concluir que apesar de algumas narrativas apresentarem pontos positivos em relação às disciplinas e aos conteúdos, a maioria apresentou questionamentos do reconhecimento da importância desses debates por parte de professores e departamento. De forma significativa, as produções singularizantes acontecem independentemente das disciplinas e do currículo que

aparecem defasados e não atendem as demandas intelectuais e subjetivas de discentes LGBTQIA+.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação derivou-se de um conjunto de discussões acerca das produções subjetivas de estudantes LGBTQIA+ dentro do espaço universitário e da graduação em ciências sociais. Para isso, foi necessário compreender e problematizar de que modo as pessoas se produzem subjetivamente dentro de espaços sociais e relações de poder.

Partimos da perspectiva da problematização e reconstituímos de forma diacrônica não como uma estratégia técnica, mas para que as análises das narrativas demonstrassem os processos de produção subjetiva de forma contínua.

O que se pôde observar é que durante as narrativas, as pessoas narraram na perspectiva dos três princípios da experiência apontada por Larrosa (2020). Elas apresentaram o princípio da reflexividade e o princípio da subjetividade, por compreenderem que as experiências narradas atravessaram suas produções subjetivas como LGBTQIA+ e o princípio da transformação, ao se produzir de forma singularizante a partir das reflexões acerca dos exercícios de poder e suas normas.

Em nossas narrativas, a esfera familiar se apresentou como um espaço produtor da perpetuação da masculinidade hegemônica e de condutas normativas. Mesmo quando a masculinidade hegemônica não atingiu diretamente ao gênero masculino, atravessou de alguma maneira as pessoas de outros gêneros. Outro aspecto que atravessou as relações familiares foi o discurso religioso e conservador que pode resultar em violência psicológica entre os familiares.

Porém ao mesmo tempo, as propostas normativas possibilitaram produções singularizantes, já que cada pessoa desenvolveu suas estratégias de luta e resistência para utilizar as próprias normas para se transformarem e produzirem novas subjetividades. A convivência familiar se baseia em uma “gangorra” de assujeitamento e singularização manifestando estratégias e negociações para a expansão dos limites das opressões e barreiras familiares. Gradativamente, em algumas narrativas, o espaço familiar foi se adaptando às mudanças e singularidades.

O ambiente escolar, assim como outros espaços institucionais também atua como uma instituição de reiteração de concepções e práticas sociais. Em nossas análises, a escola se configurou como uma esfera de preconceito e discriminação como homofobia, racismo, capacitismo, entre outros.

Todavia, a instituição escolar possui um caráter dual, pois apesar de seu caráter de reprodução, também se potencializa como um espaço de reflexão e singularização. Observamos que na maioria das narrativas, a escola não atuou significativamente para desconstruir as práticas discriminatórias por meio da dimensão curricular. Mas se tornou uma esfera positiva de círculos sociais e vínculos afetivos possibilitando produções singularizantes por meio do sentimento de acolhimento e apoio, como constatado em algumas narrativas.

Uma das temáticas referentes à mudança de espaço, se referiu ao contexto das cidades interioranas. Constatamos que o sentimento carregado pelas experiências de morar em cidades do interior, é de vigilância e policiamento. Devido a isso, as mudanças de cidade foram citadas como maneiras de sair de ambientes hostis. Como relatado em uma narrativa, viver em uma nova cidade, é começar a viver como se fosse uma folha em branco, por isso, um sentimento de liberdade. Além disso, um dos elementos importantes e significativos para a singularização dessas pessoas, foram os círculos de afetividade, representatividade e pertencimento encontrados fora de suas cidades natais.

Algumas fragilidades foram observadas como o não aparecimento de aspectos interseccionais nas narrativas produzidas. Na produção de narrativas é importante reconhecermos que “nossa memória é seletiva, lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente.” (MUYLEAERT ET AL., 2014, p. 195). Por isso, o importante é o que a pessoa narrou sobre sua história, o que é real para ela, quais foram suas experiências. Por isso, algumas categorias que diante de concepção interseccional são consideradas de suma importância, como classe por exemplo, não foram citadas durante as narrativas. Certamente, em outras narrativas, a problematização de tal categoria aparecia, já que é um elemento fundamental da produção de um sujeito.

No que tange às experiências universitárias, observamos que os espaços sociais são significativos para proporcionar subjetividades singularizadas. O trânsito entre espaços e instituições atuou como uma “gangorra” entre subjetividades assujeitadas e singularizadas. O espaço universitário, como qualquer outro, também é uma via dupla, sendo opressivo e violento, porém relevante para a sociabilidade, autoconhecimento e produções de novas subjetividades singularizantes.

Os círculos sociais e de amizade proporcionados pelo espaço universitário e o curso de ciências sociais, foram importantes para as pessoas participantes. A presença de discentes que já desnaturalizam, problematizam e subvertem as questões normativas, proporcionou um sentimento de reconhecimento, contrapondo as invisibilizações sofridas por pessoas LGBTQIA+. A convivência com pessoas que reconhecem as produções de gênero e sexualidade como constitutivas da produção subjetiva e são abertas a debater sobre o assunto, possibilita a reflexão acerca das produções de subjetividades, além da transformação e produção de singularidades.

Assim como discutido por Nardi et al. (2012) e Amaral (2014), as sexualidades não-heterossexuais e os gêneros que subvertem a lógica binária, encontram lugares específicos onde é possível viver experiências positivas. É como se houvessem “nichos” específicos de pessoas LGBTQIA+, onde há construções de apoio, sociabilidade, pertencimento e reconhecimento.

Quanto à dimensão curricular, os conteúdos e disciplinas, observamos que as questões de gênero e sexualidade não eram tão mobilizadas por parte de docentes, mas de discentes. Alguns nomes específicos de docentes foram apresentados como importantes nas discussões sobre os temas. Algumas narrativas ressaltaram que os temas apareciam quando eram tratados em trabalhos acadêmicos. Através das narrativas, houve o questionamento da necessidade e importância de uma disciplina específica sobre gênero e sexualidade. Uma limitação foi acerca do currículo e dos conteúdos derivou-se do fato de não termos acesso aos programas analíticos realmente utilizados por docentes, já que os que aparecem no PPC necessitam incorporar bibliografias presentes na biblioteca central. Além da renovação significativa no DCS, que limitou contato com de docentes que já não estão trabalhando no departamento. Para a análise desses programas analíticos, seriam necessários um maior prazo e investimento para um contato significativo. Posteriormente, esse empreendimento pode servir como um novo estudo acerca do curso de ciências sociais da UFV.

Outra limitação da análise veio no objetivo específico 3, delineado como “compreender como a presença de estudantes LGBTQIA+ impacta as discussões sobre gênero e sexualidade nas disciplinas do curso de ciências sociais. Apesar de uma narrativa relatar questões burocráticas do centro acadêmico, as outras narrativas não trouxeram relatos suficientes.

Em suma, o que se pôde perceber é que a produção de subjetividade e singularização presentes nas narrativas analisadas, aconteceram independentemente da dimensão curricular e das discussões nas disciplinas. Em uma narrativa em específico, foi exposto que a sociologia enquanto área de conhecimento, abre um debate acerca das experiências sociais, porém o curso de ciências sociais da UFV não ensinou tanto sobre as teorias. Esse aspecto revela que estudantes mais jovens, já ingressam no curso, com conhecimento sobre os conceitos e debates, pois fazem parte de seus cotidianos.

Os atravessamentos e produções singularizantes foram mais observados durante o período do ensino médio, tanto pelas socializações e redes de apoio quanto pelo auxílio da internet. A internet para as pessoas mais jovens, se constituiu como um elemento fundamental no processo de se produzir. Já para as pessoas mais velhas que não tiveram o contato com as redes sociais enquanto eram adolescentes, o ambiente universitário, de fato foi um importante espaço de sociabilidade, apoio e produção singularizante.

Assim como apontado por mim na apresentação da dissertação, a ideia, o processo de construção e escrita dessa pesquisa me fez movimentar todas as lembranças e experiências que atravessaram minhas produções subjetivas como o que sou hoje. Minha infância, minha adolescência, escola, graduação, meus grupos sociais, minha vida social, as pessoas com quem me relacionei e me relaciono, todos os momentos foram atravessados por memórias, vivências e a própria experiência de refletir sobre como vivi gênero e sexualidade.

A partir do momento em que comecei a construir o projeto e ler cada vez mais profundamente a bibliografia, pensei como existem infinitas e múltiplas histórias que se encontram distante da minha realidade. Histórias essas que podem ser completamente distintas da minha e algumas até parecidas. Pensei nas pessoas LGBTQIA+ que chegaram na Universidade Federal de Viçosa já resistindo às normatizações sociais. Pensei naquelas que pouco a pouco foi desconstruindo e desnaturalizando o que lhe foi apresentado como o “certo” e finalmente vivendo como sempre quis. Imaginei nessas pessoas em datas festivas com seus familiares e em como um momento que poderia ser alegre, também poderia ser um momento opressor.

Os encontros nos quais estive conversando com participantes não foram

momentos em que apenas produzi conhecimento para a pesquisa. Foram momentos inquietantes e perturbadores, em alguns momentos, compartilhei sentimentos de liberdade, de pertencimento, afetividade e alívio por todos que encontraram espaços confortáveis para viver. Algumas narrativas me “sugaram”, me vi cansada por tantas lembranças de luta, resistência e sofrimento, outras narrativas me fizeram sentir que sou uma pessoa “sortuda”. Foram mobilizadas reflexões que nunca haviam passado pela minha cabeça e até algumas situações que eu já havia vivenciado, passaram a ser refletidas de maneira distinta. Mais do que refletir, eu aprendi.

Pesquisar cotidianos, memórias, vivências, subjetividades, relações sociais e tudo que permeia a vida humana, é aprender a ouvir, a ser sensível aos momentos, aos olhares, ao tom de voz. É se deixar levar pelas narrativas não somente para produzir conhecimento, mas é emergir nas reflexões como pesquisadora para me produzir.

Me vi questionando se sou mesmo uma mulher cis lésbica que apenas subverte a feminilidade. Será que preciso mesmo dessas categorias para me identificar? Mas por outro lado, fico pensando que em uma perspectiva política, essas categorias levam representatividade para outras pessoas LGBTQIA+.

Como professora, vi ainda mais claramente como posso fazer a diferença não só nas trocas de conteúdo dentro da sala de aula. Mas como posso ser representação, afetividade, apoio e um espaço seguro para quem apenas encontra ambientes inóspitos, seja na família, igreja, entre outros.

Gostaria que essa dissertação não fosse um ponto final e nem uma produção de conhecimento que fosse arquivada. Ela foi escrita também para ressoar e atravessar várias experiências e se desdobrar em outros vários estudos. Para que pessoas LGBTQIA+ compreendam que somos livres em nossas completudes e que, parafraseando Johnny Hooker, “ninguém vai poder querer nos dizer como amar”!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Gênero, Masculinidade e Poder: Revendo um caso do Sul de Portugal**. Anuário Antropológico, 95: 161-190, 1996. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6602/7539>. Acesso em: 28/08/2021

ALMEIDA, Vinicius Santos. **Proposta de cartografia queer a partir do mapeamento da violência aos corpos dissidentes das normas sexuais e de gênero em São Paulo** / Vinicius Santos Almeida; orientadora Fernanda Padovesi Fonseca. - São Paulo, 2019. 271f

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Nome sui generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero**. Sociedade Mineira de Cultura—Editora PUC Minas, 2020.

AMARAL, Julião G. **Coletivos universitários de diversidade sexual e a crítica à institucionalização da militância LGBT**. Século XXI—Revista de Ciências Sociais, Santa Maria, v.4, n. 2, 133-179, jul./dez. 2014.

BALSAM, K. F.; MOHR, J. J. **Adaptation to sexual orientation stigma: A comparison of bisexual and lesbian/gay adults**. Journal of Counseling Psychology, 54(3), 306-319, 2007.

BAUMEL, Cynthia., SILVA, Priscilla., GUERRA, Valeshka., GARCIA, Agnaldo., & TRINDADE, Zeidi. **Atitudes de jovens frente à pornografia e suas consequências**. Psico-USF, Bragança Paulista, 24(1), 131-144, jun/mar. 2019.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter: on the discursive limits of 'sex'**. New York, Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Inversões sexuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. IN: PASSOS, Izabel C. Friche. Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 91-108

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, Judith. **O gênero é uma instituição social mutável e histórica**. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, v.199, ano 6, 2006.

CONNELL, R. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. California: Stanford University Press, 1987.

CORNEJO, Giancarlo. **Por uma pedagogia queer da amizade.** Áskesis, São Carlos, SP, jan./jun. 2015. v. 4, n. 1, p. 130-142.

COULON, Alain. **O ofício de estudante: a entrada na vida universitária.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/141109>. Acesso em 14 de junho de 2020.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo, Brasiliense, 2005.

D' ANDREA, Luigi Silvino. ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **Deslocando sobre o arco-íris com tonalidades cinza e preto: assexualidades em trânsito.** Revista Ártemis, vol. XXV nº1; jan-jun, 2018, p. 219-239

DETRIE, P. M.; LEASE, S. H. **The relation of social support, connectedness, and collective self-esteem to the psychological well-being of lesbian, gay, and bisexual youth.** Journal of Homosexuality, 53(4), 173-199, 2007.

DIAMOND, G. M., SHPIGEL, M. S. **Attachment-based family therapy for lesbian and gay young adults and their persistently nonaccepting parents.** Professional Psychology: Research and Practice, 45(4), 258-268, 2014.

FERRARI, Anderson.; COUTO; José Gabriel de Viveiros Barbosa. **Homossexualidades masculinas e cidade pequena.** Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 8, n. 11, 11. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6550>. Acesso em 20 nov 2021

FOUCAULT, Michel. **The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language.** New York: Pantheon, 1972.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 4ª ed., 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 13ª ed., 1988.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

FRANCO, Neil. SALVADOR, Nayara Rios Cunha. **“Todo mundo tá sempre tomando conta da vida dos outros”: Vivências e trajetórias LGBTQIA+ em contextos interioranos.** Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v.3, nº 9, edição especial. 2020

GASTALDO, Denise. **Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos.** In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-14

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

GOULART, Daniel Magalhães. **A perspectiva da subjetividade em saúde mental:**

estratégias, avanços e desafios. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. UFT. Diálogos sobre saúde mental na universidade. 2019, Palmas. Palestra.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 1996.

HOULE, G. **A sociologia como ciência da vida: a abordagem biográfica.** In: Poupart J, Deslauries JP, Groulx AL, Mayer R, Pires A, organizadores. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes; 2008. p. 317-334.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia nas escolas: um problema de todos.** In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: UNESCO, 2009. p. 13-52.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOURO, Guacira Lopes, **O corpo educado, pedagogias da sexualidade.** 4ª edição, Autêntica, 2021.

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

MASON, Marylin J. **Vergonha: reservatório dos segredos na família.** In: IMBER-BLACK, E. (Org.). Os segredos na família e na terapia familiar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 40-54.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education.** San Francisco: Jossey Bass, 1988.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

MISKOLCI, Richard. **A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização.** Sociologias, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

MISKOLCI, Richard. **Machos e brothers: Uma etnografia sobre o armário em relações homoeróticas masculinas criadas on-line.** Revista Estudos Feministas, 21(1), 301-324, 2013.

MOGROVEJO, Norma. **O queer, as mulheres e as lésbicas na academia e no ativismo em Abya Yala.** IN: Pensamento feminista hoje: sexualidades no sul global / [Adriana Azevedo ... [et al.]]; organização Heloisa Buarque de Hollanda. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. 400 p.

MUYLAERT, C J [et al.]. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Ver Esc Enferm USP, 2014; 48(Esp2): 192-199.

NARDI, Henrique C. [et al.]. **O “armário” da universidade: o silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos**

sexuais e de gênero. Teoria & Sociedade, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 179-200, 2012.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino. **A perspectiva familiar diante da revelação da orientação homossexual de jovens adultos.** Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba/MG, 2018.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino. SCORSOLINI-COMIN, Fabio. **A revelação da homossexualidade na família: Revisão integrativa da literatura científica.** Trends Psychol. 26 (3) • Jul-Sep 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tpsy/a/M7ckhVvTmWTxRDQcFN9YYmK/?lang=pt&format=html>> Acesso: 22 nov 2021

NATIVIDADE, Marcelo; OLIVEIRA, Leandro de. **Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores.** Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, núm. 2, 2009, pp. 121-161.

NOGUEIRA, Paulo. **Quando as crianças viadas interpelam à docência.** Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 12, n. 24, p. 105-120, 2020.

OLIVEIRA, João; et al. **Pessoas LGBT: Identidades e discriminação.** IN: Conceição Nogueira e João Oliveira (orgs.): Estudo sobre discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero, Lisboa, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2010

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação.** Curitiba, 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade.** Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência.** Currículo sem fronteiras, v. 16, n. 3, 2016, p. 388-415.

RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RANNIERY, Thiago. **No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios.** Sex., Salud Soc. (Rio J.), Rio de Janeiro, n. 25, p. 19-48, Apr. 2017.

REIS, Cristina d’Ávila. **O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo.** In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 243-260

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

ROSARIO, M.; SCHRIMSHAW, E. W.; HUNTER, J. **Different patterns of sexual identity development over time: Implications for the psychological adjustment of lesbian, gay, and bisexual youths.** *Journal of Sex Research*, 48(1), 3-15, 2011.

ROSENEIL, Sasha. **Viver e amar para lá da heteronorma: Uma análise queer das relações pessoais no século XXI.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76 | 2006.

SANTOS, Thales do Amaral. **Toda escola deveria ter uma parada do orgulho LGBTQIA+ que a ajudasse a sair do armário e a enfrentar o bullying com motivação LGBTfóbica.** Belo Horizonte, 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%c3%aanero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 02/02/2021

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário.** Tradução: Plínio Dentzien; revisão: Ricardo Miskolci e Júlio Assis Simões. *Cadernos Pagu* (28), janeiro-junho, 2007: 19-54

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, Faculdade de Educação, 2018.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 200

ZIMMERMAN, L., Darnell, D. A., Rhew, I. C., Lee, C. M., & Kaysen, D. **Resilience in community: a social ecological development model for young adult sexual minority women.** *American Journal of Community Psychology*, 55(1-2), 179-190, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Kayla Lucas França, trans não-binária, negra, ingressou no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2013, foi militante ativa do coletivo Primavera nos Dentes e ajudou a fundar a gestão Ação Coletiva do DCE (Diretório Central dos Estudantes).²¹ Foi uma figura importante dentro do movimento estudantil da UFV e ainda mais dentro do curso de Ciências Sociais, sendo uma das primeiras pessoas trans do curso. Kayla transicionou durante o período que esteve no curso e de certa forma, foi uma pessoa que ensinou muito para colegas da turma de 2013 e para as pessoas de seu convívio. Em um certo momento, voltou para sua cidade natal e em 2016, nós recebemos a triste notícia de que havíamos perdido uma pessoa tão importante.



Imagem retirada do site: <https://transfeminismo.com/kayla-amor-e-resistencia/>

Essa dissertação é em homenagem a Kayla Lucas França e tantas outras pessoas trans, que subvertem a cisheteronormatividade e por isso, resistem, lutam e são vítimas de uma sociedade transfóbica, misógina, racista e machista.

²¹ Disponível em: <https://transfeminismo.com/kayla-amor-e-resistencia/>

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “NARRATIVAS DE VIDA: SUBJETIVIDADES LGBTQIA+ DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS”. Nesta pesquisa pretendemos como objetivo geral: investigar como os processos de produção de subjetividades LGBTQIA+ de estudantes são afetados durante o curso de graduação em Ciências Sociais. Como objetivos específicos: Produzir as narrativas de vida com estudantes LGBTQIA+ do curso de Ciências Sociais; Compreender como estes estudantes LGBTQIA+ produzem singularização a partir da relação com as disciplinas do currículo de Ciências Sociais que de alguma forma discutem gênero e sexualidade e por último problematizar como a presença de estudantes LGBTQIA+ impacta as discussões sobre gênero e sexualidade nas disciplinas do curso de Ciências Sociais. O motivo que nos leva a explorar a temática se deve a uma perspectiva teórica e prática, já que contribui para a ampliação do conhecimento acerca da produção de subjetividades destes estudantes, além da ampliação do debate sobre a reflexividade das vivências e experiências dos/as estudantes. A pesquisa também se faz relevante por analisar o lugar da diversidade sexual na produção de conhecimento em Ciências Sociais, especificamente na Universidade Federal de Viçosa. No que diz respeito à área de Educação, a pesquisa pode contribuir para ampliar o reconhecimento das dinâmicas e lutas para a inclusão da diversidade sexual nas instituições universitárias, seja na dimensão da socialização cotidiana, seja nas dimensões curriculares. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: em primeiro momento, será agendada uma reunião virtual onde serão descritos detalhes mais específicos da pesquisa e logo após serão agendados os encontros virtuais que serão com a finalidade da narração de acontecimentos, experiências e vivências da vida do/da estudante acerca de gênero e sexualidade. A reunião e os encontros serão realizados pela plataforma Google Meet e serão gravados para posterior análise. A gravação poderá ser encaminhada ao voluntário caso seja sua vontade. As identidades das/os participantes serão preservadas e serão usados pseudônimos na pesquisa. A previsão do tempo é de mais ou menos uma hora. A pesquisa irá de encontro a um esforço de reflexividade, sendo o momento do encontro uma produção reflexiva sobre a vivência e experiência do voluntário. Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. Por se tratar de um assunto mais íntimo para alguns, poderão haver momentos de vergonha, medo, afloramento de emoções. Por ser um encontro que pode demandar um longo tempo se houver desconforto e cansaço, de maneira que se a/o participante preferir parar por um momento, o encontro poderá ter pausas. Deste modo, a relação interpessoal entre pesquisador e participante deverá ser sensata e prudente para minimizar os riscos. Na questão de benefícios, acreditamos que ao produzirem uma narrativa biográfica, os sujeitos serão confrontados em suas próprias subjetividades, fazendo um esforço de reflexividade, já que a própria entrevista também é um momento de produção reflexiva. Os encontros contribuirão para um debate acerca da produção de subjetividades, vivências e experiências das/os alunas/os LGBTQIA+ acerca de gênero e sexualidade construídas ao longo de suas vidas. Porém, o Sr.(a) tem garantida plena liberdade de

recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 1 ano após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. A recomendação é de que de todos os documentos disponibilizados para o participante sejam também guardados. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar: CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa no endereço Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário, Cep: 36570-900 Viçosa/MG. Telefone: (31)3612-2316. Email: cep@ufv.br. Site: www.cep.ufv.br

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “NARRATIVAS DE VIDA: SUBJETIVIDADES LGBTQIA+ DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Daniela Alves de Alves
(Orientadora)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV
Prédio CCH2 – Departamento de Ciências Sociais da UFV
Tel: (31) 98561-8235 (31) 3612-7126. E-mail: danielaa.alves@ufv.br

Ludymila Nascimento de Souza
(Mestranda)

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV
Tel: (31) 98509-9561. Email: ludymila.souza@ufv.br