



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JEFFERSON CAVALCANTE DE OLIVEIRA

VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE JOVENS LGBT+
SOBRE SI NA ESCOLA E NA INTERNET

FORTALEZA

2018

JEFFERSON CAVALCANTE DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE JOVENS LGBT+
SOBRE SI NA ESCOLA E NA INTERNET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Linha: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Tecnologias Digitais na Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo S. Junqueira

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

47v Oliveira, Jefferson.
Vivências e aprendizagens de jovens LGBT+ sobre si na escola e na internet / Jefferson Oliveira. –
2018.
171 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, , Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Santos Junqueira Rodrigues.

1. Gêneros e Sexualidades. 2. Híbridação. 3. Agência. 4. Internet. 5. Escola. I. Título.

CDD

JEFFERSON CAVALCANTE DE OLIVEIRA

**VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DE JOVENS LGBT+
SOBRE SI NA ESCOLA E NA INTERNET**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Linha: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Tecnologias Digitais na Educação

Orientador: Prof. Dr. Eduardo S. Junqueira

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Junqueira Santos Rodrigues (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Marcelo Tavares Natividade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Prof. Dr. Dilton Ribeiro do Couto Júnior
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

À minha mãe Raimunda Oliveira, coautora dos meus passos, dos meus sonhos, de quem eu sou e de quem eu quero ser.

AGRADECIMENTOS

Às forças invisíveis que tudo regem, em suas mais diversas formas, que me guiam, me protegem, me dão força, coragem e sensibilidade para seguir meus sonhos e me encantar com a vida.

À minha mãe Raimunda Oliveira, pela inspiração constante, pelo exemplo de força e dedicação, pelas palavras e silêncios de sabedoria, pelos momentos em que dividimos os fardos e, principalmente, quando você me levou nos braços.

Aos meus avós paternos Valmira e Guilherme e aos maternos Francisca e Raimundo (*in memoriam*) me ensinarem valores imperecíveis como a honestidade, bondade, cordialidade e determinação.

Aos meus irmãos Guilherme e Gustavo por me motivarem a buscar sempre a melhor versão de mim e a me tornar alguém que vocês se orgulhem.

Ao querido Alisson Gomes por caminhar do meu lado esquerdo dando apoio, abraços e palavras de motivação. Você me fez enxergar as cores depois de cada tempestade e me ajudou a colorir cada dia com alegria, criatividade, foco e paixão.

Ao estimado professor e orientador Dr. Eduardo Junqueira pelas vezes que iluminou meu olhar nesta pesquisa, provocou reflexões e fez desse caminhar um momento rico de trocas, aprendizagens e reflexões.

Aos meus queridos amigos que levo sempre comigo e aos que conheci nesse percurso, em especial, a Tatiana Paz, Tânia Barata e Eryck Dieb por me cuidarem e me mostrarem que conhecimento, afeto e boas risadas podem caminhar juntos.

Aos participantes da pesquisa, em especial a José Paulo (*in memoriam*), por compartilharem suas histórias, vivências, medos e dores. Foi um prazer contar suas histórias e mantê-las vivas a partir desta escrita.

Aos professores que participaram da banca de qualificação Dr. Fernando Pocahy e Dra. Celecina Veras que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e um agradecimento antecipado aos professores Dr. Alcides Gussi, Dr. Marcelo Natividade e Dr. Dilton Couto pela disposição em compartilhar suas reflexões sobre este trabalho.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP pelo apoio financeiro que viabilizou o empenho necessário neste caminhar.

*“(...) Aqui você pode ser tudo.
Tudo, menos:
ateu, pobre, negro, mulher,
afeminado, gay, índio, trans, lésbica,
magro demais, alto demais, drag.
E não ouse tentar negar e ter resistência.
Não seja luta, seja obediência.
Seja humilde e não revide.
Baixe a cabeça.
Não seja empoderamento,
seja contentamento,
pois essa é sua triste realidade.
Seja movido a não pensar e se deixe alienar,
pois jovens de mente aberta, que não se deixam manipular,
podem causar estragos e uma sociedade toda revolucionar.”*

*Poesia da aluna Samara em ato estudantil contra o projeto Escola Sem Partido
(Diário de Campo, 06 de Novembro de 2017)*

RESUMO

O estudo teve como objetivo compreender como um grupo de estudantes LGBTQ+ de uma escola pública de Fortaleza, no Ceará, vivenciou – individualmente e coletivamente – as questões de gêneros e sexualidades no ambiente físico da escola e na internet. Partiu-se de uma perspectiva teórica que considera a formação de sujeitos ciborgue (HARAWAY,2009; LEMOS, 1999; SIQUEIRA;MEDEIROS,2011) a partir do hibridismo entre suas as vivências na presencialidade e na virtualidade. Na cibercultura, o sujeito ciborgue encontra, em seus percursos ciber-autoformadores (ALAVA, 2002), recursos informativos e interativos que possibilitam o acesso, a criação e o compartilhamento de saberes e vivências sobre gêneros e sexualidades. Assim, pode refletir criticamente sobre si, sobre seu contexto, empoderar-se (HOROCHOVSKI;MEIRELLES,2007) e exercer sua agência (ORTNER,2007). O estudo realizado foi de caráter qualitativo, contemplando elementos da pesquisa etnográfica, e abrangeu o contexto presencial da escola pública, o grupo virtual criado em um aplicativo de mensagens pelos participantes e suas vivências na internet. Os dados foram construídos com os participantes e coletados entre os meses de Junho de 2017 e Março de 2018 por meio da observação participante presencial e virtual dos participantes do estudo e também por meio de entrevistas presenciais. A análise dos dados se deu a partir de dois eixos temáticos relacionadas às vivências dos participantes: as (des)construções de si em redes híbridas, que geraram a descrição e a análise das vivências híbridas e processos pelos quais os participantes foram se reconhecendo enquanto sujeitos LGBTQ+ e se tornando mais conscientes de si; e as (des)construções do “nós” em redes híbridas, que geraram a descrição e a análise de vivências em que esses participantes se articularam em torno de um grupo, o Coletivo LGBTQ+ na escola e na internet, e como atuaram para criar experiências para si e para outros. Os resultados revelaram que, a partir dessas interações em redes virtuais e físicas, por onde teceram saberes, experiências, afetividades, solidariedade e culturas, os participantes se tornaram mais conscientes de si, se empoderaram e se perceberam capazes de propor mudanças significativas e de agir em seus contextos, particularmente na escola pública. Além disso, permitiram compreender como os espaços virtuais se configuram hoje espaços de experiências, criações, trocas e aprendizagens ciber-autoformadoras para os estudantes LGBTQ+ e como permitem a eles construir outras e diversas trajetórias em suas experiências também no ensino formal.

Palavras-chave: Gêneros e Sexualidades. Hibridação. Agência. Internet. Escola.

ABSTRACT

This work had as an objective to comprehend how a group of LGBT+ students from a school situated in Fortaleza (a state in the northeast part of Brazil) went through questions of gender and sexuality – individually and collectively – in the formal school and on the internet. The research started from a theoretical perspective which considers the cyborg individuals formation (HARAWAY,2009;LEMOS,1999;SIQUEIRA;MEDEIROS,2011) parting from the hybridism between their experiences in presence and virtuality. In cyberculture, the cyborg subject finds in his cyber self-instructor trajectories (ALAVA,2002) the informative and interactive resources that allow the access, and the creation and sharing of knowledge and experiences about genres and sexualities. Thus, he can reflect critically on himself, on his context, empower himself (HOROCHOVSKI; MEIRELLES,2007) and exercise their agency (ORTNER,2007). This was a qualitative study, considering elements of the ethnographic research, and covered the classroom context of the public school, the virtual group created by the participants in a message application and their experiences on the internet. The data were constructed with the participants and collected between June 2017 and March 2018 by means of participant and virtual participant observation of the study participants and also through face-to-face interviews. The analysis was based on two thematic axes related to the participants experiences: the self-(de)constructions on hybrid networks, which generated the description and analysis of the hybrid experiences and processes by which the participants were recognized themselves as LGBT+ individuals and became more self-conscious; and the (de)constructions of "we" in hybrid networks, which generated the description and analysis of experiences in which these participants articulated themselves around a group, the LGBT+ Collective in the school and in the internet, and how they took actions to generate experiences for themselves and for others. The results revealed that the participants became more aware of themselves, empowered and realized that they were able to suggest significant changes and to act in their contexts, particularly in the public school. We believe that it was possible because of the interactions in virtual and physical networks, through which they were able to weave knowledge, experiences, affectivity, solidarity, and to be in contact with various cultures. In addition, they allowed us to understand how virtual spaces are, nowadays, spaces of experiences, creations, exchanges and cyber auto-forming learning for LGBT+ students and how they allow them to build other diverse trajectories in their experiences also in formal education

Keywords: Genres and Sexualities. Hybridization. Agency. Internet. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 –	Intervenção realizada pelos alunos na fachada da escola.....	85
Figura 02 –	Captura de tela da página do evento Ocupar é dar close.....	86
Figura 03 –	Captura de tela de dois comentários de ex-alunas sobre o evento.....	87
Figura 04 –	Captura de Tela do vídeo Pergunte às Bee 20, do Canal das Bee.....	99
Figura 05 –	Captura de Tela de uma publicação da página Cartazes e Tirinhas LGBT sobre sexo e gênero.....	100
Figura 06 –	Captura de Tela de uma publicação da página Cartazes e Tirinhas LGBT sobre bissexualidade.....	101
Figura 07 –	Captura de Tela de uma postagem de Pedro em seu Facebook sobre religião.....	105
Figura 08 –	Captura de Tela de uma postagem de Pedro em seu Facebook sobre a "Cura Gay".....	106
Figura 09 –	Captura de Tela do vídeo “Homofobia – Não Faz Sentido”, de Felipe Neto.....	113
Figura 10 –	Interações sobre vivências na escola no grupo do WhatsApp.....	128
Figura 11 –	Construções colaborativas sobre a Parada LGBTQ+ no grupo do WhatsApp.....	129
Figura 12 –	Captura de tela de uma das postagens da página do Coletivo no Facebook.....	140
Figura 13 –	Alunos do CCB participam de ato contra o projeto escola sem partido.....	153
Figura 14 –	Manifestantes seguram cartazes em de ato contra o projeto escola sem partido.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice percentual de conhecimento de situações de bullying por tipo da vítima e sua motivação discriminatória.	15
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCB	Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco
CIS	Cisgênero
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo Temático
HSH	Homens que fazem sexo com homens
HETERO	Heterossexual
IPCSB	Índice percentual de conhecimento de situações de bullying
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
LDRV	Grupo Lana Del Rey Vevo
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e demais identidades sexuais e de gênero.
MEC	Ministério da Educação
MSM	Mulheres que fazem sexo com mulheres
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional da Educação
PEE	Planos Estaduais de Educação
PDT	Professores Diretores de Turma
PBSH	Programa Brasil Sem Homofobia
PEC	Proposta de Ementa Constitucional
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do estado do Ceará
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TRANS	Transgênero
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	13
1.1	As disputas sobre gêneros e sexualidades no espaço escolar.....	15
1.2	Definindo os percursos deste estudo.....	19
1.3	Os laços entre a trajetória do pesquisador e os rumos da pesquisa.....	21
2.	TECENDO RELAÇÕES ENTRE GÊNEROS, SEXUALIDADES E ESCOLA	24
2.1	A construção sócio-histórica dos gêneros e sexualidades.....	26
2.2	As identidades sexuais e de gênero na constituição dos sujeitos.....	30
2.3	Gêneros, sexualidades e suas relações com o espaço escolar.....	33
2.3.1	<i>As disputas sobre gêneros e sexualidades no currículo escolar</i>	36
2.3.1.1	<i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)</i>	38
2.3.1.2	<i>O Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH)</i>	40
3.	VIVENCIANDO E APRENDENDO QUESTÕES DE GÊNEROS, SEXUALIDADES NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA	44
3.1	O corpo na era das tecnologias: a emergência do sujeito ciborgue.....	44
3.2	As possibilidades de experimentação de gêneros e sexualidades no ciberespaço.....	48
3.3	As construções identitárias na modernidade: as identidades dos sujeitos e as vivências híbridas.....	50
3.4	A agência de gênero e sexualidade dos sujeitos ciborgues	55
3.5	Os processos ciber-autoformativos: possibilidades de aprendizagem sobre gêneros e sexualidades.....	61
4.	PERCURSOS METODOLÓGICOS	67
4.1	Um breve olhar sobre o Método Etnográfico.....	68
4.1.1	<i>Etnografia presencial</i>	68
4.1.2	<i>Etnografia do Ciberespaço</i>	70
4.2	A Entrada no Campo.....	73
4.3	Reconhecendo os participantes.....	78
4.4	Reflexões iniciais sobre os dados coletados em campo.....	80
4.4.1	<i>Resgatando os contextos vivenciados pelos participantes</i>	81
4.5.	Construindo categorias de análise	89
5.	RESULTADOS DE PESQUISA: Experiências de (des)construção LGBT+ em redes híbridas	91
5.1.	As (des)construções de si em redes híbridas.....	94
5.1.1	<i>As (des)construções de Pedro</i>	96
5.1.2	<i>As (des)construções de Henrique</i>	108
5.1.3	<i>As (des) construções de Patrícia e Raquel</i>	115
5.1.4	<i>As vivências híbridas (na escola e na internet) na construção das identidades sexuais e de gênero dos participantes</i>	120
5.2	As (des)construções do “nós” em redes híbridas	133
5.2.1	O protagonismo de um “nós” no espaço escolar.....	135
5.2.2	As “pedagogias” e aprendizagens híbridas (na internet e na escola) da (des)construção do “nós”.....	145
5.3	Vivências híbridas.....	156
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	164

1. INTRODUÇÃO

As mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas ocorridas após a Segunda Guerra Mundial, intensificaram as discussões sobre as assimetrias sociais trazendo à tona a ação de movimentos sociais organizados, nas cidades e nas produções acadêmicas, em torno de questões concernentes às relações étnico-raciais, gêneros, sexualidades, corpo, classe e outras. Nesse contexto, o sistema educacional, enquanto um importante espaço formal de socialização da cultura, conhecimentos, crenças e valores da sociedade, tem sido chamado não só para discutir a compreensão dessas questões e em como elaborar formas democráticas de convivência com as diversidades dos indivíduos, como também para repensar nas formas em que as desigualdades construídas socioculturalmente podem se revelar no espaço escolar.

Antes de avançar na compreensão de como as diferenças adentram o espaço escolar, cabe entender como a desigualdade e a exclusão operam de maneira geral nas sociedades. Sousa Santos (1999) distingue desigualdade e exclusão como “dois sistemas de pertença hierarquizada” dos grupos sociais. Para ele, a desigualdade é um fenômeno socioeconômico onde, num sistema hierárquico, o pertencimento social se dá de forma subordinada, baseado na exploração de um grupo acima sobre o que está abaixo. Já a exclusão seria um fenômeno sociocultural que, num processo histórico, cria limites para o que é considerado o normal, rejeitando e excluindo tudo aquilo que desvia desse padrão. Nesse caso a sensação de pertencimento se dá pela forma em que se é excluído.

Enquanto o sistema da desigualdade assenta paradoxalmente no essencialismo da igualdade, sendo por isso que o contrato de trabalho é um contrato entre partes livres e iguais, o sistema da exclusão assenta no essencialismo da diferença, seja ele a cientificação da normalidade e, portanto, do interdito, ou o determinismo biológico da desigualdade racial ou sexual. As práticas sociais, as ideologias e as atitudes combinam a desigualdade e a exclusão, a pertença subordinada e a rejeição e o interdito. Um sistema de desigualdade pode estar, no limite, acoplado a um sistema de exclusão. (SOUSA SANTOS, 1999, p.6)

O autor desenvolve que esses dois conceitos são articulados pelo Estado para que se mantenha a coesão social, realizando “uma gestão controlada” das desigualdades e exclusões. Para isso, o Estado disporia de mecanismos reguladores que tentariam controlar ou manter esses processos dentro de limites aceitáveis para o bom funcionamento social. Nesse caso, por meio de suas práticas, ideologias e seu papel na sociedade, o autor considera que a escola poderia ser considerada como um desses mecanismos reguladores, atuando no assentamento daquilo que chama de “política de homogeneidade cultural” (Id., Ibid., p.22). Como descreve:

A cidadania política é concebida como justificando a negação dos particularismos, das especificidades culturais, das necessidades e das aspirações vinculadas a microclimas culturais, regionais, étnicos, raciais ou religiosos. A gestão da exclusão dá-se, pois, por via da assimilação prosseguida por uma ampla política cultural orientada para a homogeneização e a homogeneidade. [...] Desta política, a peça central é a escola, o sistema educativo nacional, complementado pelas Forças Armadas através do serviço militar obrigatório. (SOUSA SANTOS, 1999, p.20)

No entanto, “este modelo de regulação social que, por um lado, produz a desigualdade e a exclusão e, por outro, procura mantê-las dentro de limites funcionais, está hoje em crise” (Id., Ibid., p.8). Uma das causas dessa crise na gestão da exclusão apontada por Sousa Santos (1999) seria a dificuldade em implementar essa política de homogeneidade cultural tanto pela multiculturalidade e multinacionalidades crescentes, quanto pela organização de grupos sociais minoritários que passaram a reivindicar seus espaços políticos na sociedade.

A crise da gestão da exclusão tem outras causas que são próprias deste sistema de pertença pela rejeição. A política de homogeneidade cultural assentou em grandes instituições, nomeadamente a escola, que entretanto foi atingida por bloqueamentos financeiros e outros que levaram a que a oferta de capital escolar ficasse aquém do desenvolvimento exigível em face da crescente massificação da educação. Por outro lado, em sociedades de consumo dominadas pela cultura de massas e pela televisão, a escola deixou de ter o papel privilegiado que dantes tivera na socialização das gerações mais jovens. Acresce que, devido à intensificação dos fluxos migratórios, as sociedades nacionais tornaram-se crescentemente multinacionais e multiculturais, o que criou novas dificuldades à política de homogeneidade cultural, tanto mais que muitos dos grupos sociais “diferentes”, minorias étnicas e outros, começaram a ter recursos organizativos suficientemente importantes para colocar na agenda política as suas necessidades e aspirações específicas. (SOUSA SANTOS, 1999, p.22)

O declínio dessa política de homogeneidade cultural, que seria capaz de unificar as diferenças, evidencia as diversidades entre os indivíduos e como as desigualdades e exclusões também perpassam o sistema educacional, seja se reproduzindo no interior das instituições de ensino, seja insuflando mudanças de perspectivas. Nessa perspectiva, pode-se observar como as diferenças no espaço escolar podem ser alvo de construções discriminatórias e fobias presentes na sociedade.

1.1. As disputas sobre gêneros e sexualidades no espaço escolar

Objetivando mapear os conflitos que podem tornar a escola um ambiente hostil para alguns alunos, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE¹ realizou no ano de 2009 um estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar. A pesquisa foi realizada com diretores, funcionários, professores, alunos e pais de alunos de 500 escolas públicas nas cinco regiões do país. Dentre seus resultados, destaca-se o índice percentual de conhecimento de situações de bullying (IPCSB) por tipo da vítima e sua motivação discriminatória (FIPE; INEP; MEC, 2009, p.99).

Tabela 1 – Índice percentual de conhecimento de situações de *bullying* por tipo da vítima e sua motivação discriminatória.

Motivo	IPCSB (%) por Tipo de Vítima		
	Alunos	Professores	Funcionários
Por ser Negro	19,0	7,2	7,5
Por ser Pobre	18,2	6,6	7,9
Por ser Homossexual	17,4	8,1	5,2
Por ser Mulher	10,9	8,0	6,8
Por ser Morador de Periferia ou Favela	10,4	3,9	4,3
Por ser Idoso	9,0	8,9	7,6
Por ser Deficiente Físico	8,0	3,9	3,5
Por ser Deficiente Mental	7,8	3,1	3,1
Por ser Morador do Campo	7,4	3,7	3,6
Por ser Índio	3,9	2,6	2,5
Por ser Cigano	3,5	2,5	2,3
Média	10,5	5,3	4,9

Fonte: (FIPE; INEP; MEC 2009, p.99)

Percebe-se que entre os alunos os maiores índices de discriminação estão respectivamente relacionados à cor da pele (19%), condição social (18,2%) e orientação sexual (17,4%), já entre os professores os dados mostram que a ordem seria idade (8,9%), orientação sexual (8,1%) e gênero (8,0%). Essas desigualdades e exclusões existem no sistema educacional e, muitas vezes, são tratadas apenas como problemas pontuais. Porém, se percebe que a sociedade tem exigido cada vez mais da escola uma postura que vá além das disciplinas curriculares e busque proporcionar uma educação para a cidadania, formando sujeitos capazes de conviver com as diversidades.

¹Vinculada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), por meio de convênio com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e o Ministério da Educação MEC.

Enquanto as questões de gênero e sexualidade podem ser consideradas, por motivos diversos, temas que ainda encontram entraves para debate no espaço da educação escolar formal, o relatório da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil, divulgado em 2016 pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT traz dados recentes sobre o comportamento discente nas questões de orientação sexual onde retrata que: 60,2% afirmaram se sentir inseguro(as) na instituição educacional por causa da orientação sexual; 42,8% se sentiam inseguros por causa da maneira como expressavam o gênero; 69,1% dos estudantes relataram que já ouviram comentários LGBT+fóbicos feitos por professores ou outros funcionários da instituição e 61,5% dos estudantes declararam que não aceitam, não aceitam muito bem ou aceitam pouco colegas LGBT+.

A exposição a essas condições de potencial violência física e simbólica podem interferir no desempenho formativo dos estudantes LGBT+ que podem apresentar índices inferiores de aprendizagem durante o percurso escolar. Na pesquisa da ABLGT (2016) “entre os/as estudantes LGBT+ que vivenciaram níveis menores de agressão verbal devido à orientação sexual, 80,2% afirmaram ter notas boas ou excelentes quando comparados aos 72,4% de estudantes LGBT+ que vivenciaram níveis maiores de agressão”. A interferência não se dá apenas no desempenho, visto que muitos destes acabam por evadir da escola e encontram dificuldades em se inserir no mercado de trabalho.

O Estado flexibiliza-se para o debate dessas questões no espaço escolar, com maior expressividade, com a inserção de gênero e sexualidade como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano 1997. De acordo com o documento, esses temas não representam novas áreas ou disciplinas, mas conteúdos que devem ser trabalhados de forma transdisciplinar nos ciclos educativos. (BRASIL, 2017). Assim, os temas transversais representam temas sociais importantes e urgentes que devem ser trabalhados, como lê-se em:

No fundo, o fato mais destacável das matérias transversais é que elas vieram reavivar uma velha polêmica, não resolvida, sobre o papel dos conteúdos disciplinares e, em contraposição, a relevância que, para o indivíduos e a sociedade, supõem outras áreas, não só por sua temática educativa, como pela revisão que provoca no tratamento dos conteúdos [...] Nesse sentido, a potencialidade dos temas transversais de recuperar o debate sobre quais conteúdos são realmente relevantes para um cidadão numa sociedade democrática, justa e solidária como a que se preconiza desde as grandes declarações, como a Carta dos Direitos Humanos. (YUS, 1998, p.27-28)

Ao que parece a criação dos PCN's não foi uma garantia de que a abordagem desses temas seria implementada de fato nas escolas ou que, mesmo quando ocorressem, não

pudessem passar por diversos filtros baseados em moral religiosa, crenças pessoais, etc. Além disso, o documento recebeu diversas críticas de professores, associações e pesquisadores sobre de gênero e sexualidade o que dificultou, ainda mais sua implementação de fato, visto que os professores não se sentiram seguros em como e de quais formas trabalhar esses temas em sala de aula, como observa-se no relato de Silva (2007):

Os professores se queixam que a responsabilidade delegada a eles, foi excessiva, argumentando que esta é uma tarefa prioritária para a família. Não percebem formas claras de conteúdo para desenvolverem a “orientação sexual” em suas disciplinas e tendem a ignorar situações em sala de aula que impliquem uma discussão explícita sobre sexualidade, observada como um problema de difícil abordagem junto aos alunos. [...] Muitos pesquisadores das relações de gênero tendem a rejeitar os PCNs, criticando o enfoque priorizado – o da sexualidade, em detrimento do enfoque do gênero e uma leitura biologizante do tema, o que vem sendo intensivamente questionado. (SILVA, 2007)

Apesar de alguns avanços no marco legal obtidos nos últimos anos, as instituições de ensino, bem como suas diretrizes curriculares, livros didáticos e afins, estão envolvidas num projeto político e social de Estado que, na atual conjuntura, tem recebido fortes pressões de uma emergente maioria conservadora que busca articular-se nacionalmente a fim de fazer prevalecer seus interesses. Isso tem transparecido particularmente no que se refere às relações de gênero e sexualidade, imbricadas em relações culturais e de poder que regulam, normatizam, censuram e, muitas vezes, buscam silenciar essas discussões no espaço escolar, particularmente para as minorias LGBT+ (LOIOLA, 2011; LOURO, 1997).

No ano de 2004, o Governo Federal criou o projeto Escola Sem Homofobia com objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT+ e onde englobaria a formação dos educadores para essas questões. Em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou-se o Caderno Escola sem Homofobia e um kit de ferramentas educacionais (músicas, vídeos, imagens, etc.) que objetivava trazer base teórica e material sobre essas questões para gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação. Porém, em 2011, setores mais conservadores e religiosos que ocupam espaços políticos no Congresso conseguiram vetar a circulação do mesmo, utilizando argumentos de que o “*kit gay*”, como foi pejorativamente chamado, estimularia o “homossexualismo (sic) e a promiscuidade”.

Em 2014, o Congresso Nacional votou o Plano Nacional da Educação (PNE) com metas para o setor nos anos seguintes. Durante a tramitação do projeto, houve um grande debate sobre a inclusão das questões de gênero e orientação sexual nas instituições de ensino quando, mais uma vez, os setores conservadores descaracterizaram conteúdos da proposta.

Para conseguir apoio popular, criaram cartilhas e outros materiais sobre os perigos de se debater gênero e orientação sexual na escola. O PNE foi aprovado e sancionado em 26 de junho de 2014 sem a participação desses temas na educação por, no mínimo, 10 anos. As discussões se estenderam para os Planos Estaduais de Educação (PEE). No estado do Ceará, o debate seguiu a tônica nacional. No dia 05 de maio de 2016, o plano foi votado com a aprovação da retirada de qualquer referência ao termo gênero ou orientação sexual e com o retrocesso da retirada do uso do “nome social” para alunos travestis e transsexuais.

Em 2017, foi publicada uma nova versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), cuja redação final contém as orientações que nortearão os currículos do ensino infantil ao médio das instituições públicas e privadas brasileiras. Na nova formatação foram suprimidos os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” em tópicos que falam justamente das discriminações que se deve combater para que a “experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção” (BRASIL, 2017, p.11).

Enquanto os temas são autorizados de forma transversal pelos PCN's, são coibidos por omissões ou pressões externas como o movimento “Escola Sem Partido”², onde um dos vereadores integrantes passou a frequentar escolas e verificar se os alunos estavam sendo “doutrinados ideologicamente” sobre diversas questões, inclusive as de gênero³. As oscilações sobre a permissividade desses assuntos no sistema educacional, põem a escola num lugar de difícil decisão, porque as diretrizes enquanto permitem esses assuntos de um lado, atam suas mãos de outros.

Assim, se por um lado os movimentos minoritários estão conquistando mais espaço para reivindicar suas pautas e exigindo da escola uma contrapartida para evitar a reprodução da discriminação de gênero e sexualidade, do outro lado encontra-se a resistência das famílias, instituições religiosas e políticos de base conservadora.

Porém, enquanto essas disputas se dão em aspectos macroestruturais, existe um elemento-chave dessa problemática que muitas vezes passa despercebido: o aluno. Dentro de um modelo educacional onde o estudante é visto como apenas um receptor de um conhecimento transmitido de forma verticalizada pela escola, muitas vezes ignora-se sua condição de agente no processo educativo. Se o preconceito se reproduz de maneira simbólica no cotidiano da escola, nos discursos, no currículo ou nas práticas docentes,

2 O Projeto Escola Sem Partido é um dos braços políticos de um movimento homônimo, criado em 2004, que se posiciona contra o que consideram “doutrinação política e ideológica” nas escolas brasileiras. Sob a forma de lei, esses manifestantes buscam proibir a abordagem de determinadas discussões em sala de aula, entre elas, aquelas que entendem por “ideologia de gênero”. O projeto, que divide opiniões por todo o país, tramita em diversas esferas legislativas, nacionais e estaduais, desde o ano de 2015.

3 Disponível em <https://goo.gl/RZr5zT>. Acesso em 10/06/2017

indaga-se: Como os estudantes reagem a essas questões? Como acessam os conteúdos sobre as questões de gêneros e sexualidades que não lhes são apresentados na escola?

1.2. Definindo os percursos deste estudo

Esta pesquisa buscou contribuir para o campo de estudos da educação posicionando o olhar a partir de outro ângulo. Acredita-se que os alunos, enquanto agentes de um mundo que muda numa velocidade maior que os currículos formais são capazes de acompanhar, não se restringem à passividade em processos onde se configura a omissão da escola no tratamento de questões relacionadas aos gêneros e sexualidades das minorias LGBTQ+. Nascidos numa sociedade permeada pelas tecnologias da informação e comunicação, muitos desses jovens vivem uma sociabilidade em rede que lhes permite criar conteúdos, se conectar aos demais e reconfigurar estruturas, por meios das quais podem construir e reconstruir seu gênero, experimentar sua sexualidade, aprender sobre si e sua comunidade e compartilhar suas vivências seja nos espaços físicos da escola, seja na internet.

Assim, enquanto o tema é subvalorizado ou considerado tabu em alguns espaços escolares formais, a presença cada vez maior dos jovens na internet, em particular nos sites de redes sociais, pode tensionar e ampliar a relação alunos-gênero-escola e trazer outras potencialidades de vivências, onde o aluno possa assumir seu protagonismo e procurar conhecer mais sobre esses aspectos de si e que, muitas vezes, não são abordados pelas escolas formais.

A internet além de permitir o acesso a uma grande variedade de informações sobre gêneros e sexualidades, se torna um espaço de interação com outros indivíduos LGBTQ+, permitindo àqueles que, por razões diversas, encontram dificuldades em vivenciar livremente seu gênero ou sexualidade, possam experimentar diferentes possibilidades corporais e afetivas, se sentir integrantes de uma comunidade, ter acesso a informações, produzir conteúdos sobre essas questões etc. Entende-se, então, que essas trocas realizadas em rede atuam como pedagogias que não se restringem ao espaço escolar e que auxiliam na formação dos indivíduos. Assim, considerando que essas questões são, muitas vezes, silenciadas pelos discursos dominantes e não são costumeiramente abordadas no contexto escolar, nem no seio familiar ou religioso, parte-se das seguintes reflexões geradoras:

Como os estudantes LGBTQ+ vivenciam questões de gêneros e sexualidades no espaço escolar? Como vivenciam essas questões nas relações com os colegas, com seus professores e com os conteúdos curriculares? Pensando em seus modos de ser e estar na internet, como vivenciam essas questões nesse espaço virtual? O quê ou quem acessam para

saber sobre essas questões? Como utilizam as capacidades das redes para vivenciar seus gêneros e sexualidades? A partir dessas reflexões, chegou-se a uma proposição capaz de englobar essas questões demais: entender como os estudantes LGBTQ+ vivenciam questões de gêneros e sexualidades na escola e na internet. A partir desse objetivo, buscou-se levantar e acompanhar as vivências, na escola e na internet, de um grupo de alunos LGBTQ+, de uma escola pública da cidade de Fortaleza-Ceará.

Dessa forma, as investigações realizadas nesta dissertação foram organizadas em seis capítulos:

O primeiro capítulo trata-se desta introdução onde se buscou realizar uma reconstrução do momento político e social sobre as políticas de gêneros e sexualidades e seus pontos de contato com a escola e do qual parte esta pesquisa. As reflexões do pesquisador sobre o atual contexto instigou a formulação das questões que norteiam essa compreensão.

O segundo capítulo compreende como as relações desiguais de poder fazem parte do espaço escolar, através do currículo formal ou oculto, onde socializam as normatizações aceitas pela comunidade em que vive e no cerceamento dos debates sobre as questões de gêneros e sexualidades nesse ambiente.

O terceiro capítulo elabora as relações entre o desenvolvimento tecnológico e as vivências corporais e afetivas ubíquas. Partindo de conceitos teóricos da Cibercultura, considera-se que os indivíduos se comportam como ciborgues, principalmente no contexto atual marcado pela difusão das tecnologias digitais e em rede da informação e comunicação. Nessa perspectiva, compreende-se como as formações identitárias, os processos culturais, educacionais, sociais, políticos e econômicos, ocorrem simultaneamente nessas intersecções entre o mundo orgânico e o mundo eletrônico.

O quarto capítulo refere-se aos percursos metodológicos traçados para o alcance dessas proposições. Partindo de uma perspectiva teórica, onde os indivíduos são compreendidos em seus contextos híbridos (físico e virtual), buscou-se realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que buscou acompanhar esse hibridismo revezando-se entre métodos de coleta e análise baseados na interação física e das interações virtuais.

O quinto capítulo compreende como o grupo de jovens estudantes LGBTQ+ participante desta pesquisa vivenciou as questões de gêneros e sexualidades na escola e na internet. Além disso, busca descrever, a partir dos dados que emergiram das pesquisas de campo, como essas vivências contribuíram em seus processos de formação identitária sexual e de gênero e como esses jovens, enquanto sujeitos sociais, se empoderaram e se articularam em torno de um projeto de ação coletiva que buscou intervir em seu contexto ao ampliar os

espaços de discussão e vivências de gêneros e sexualidades na sua escola. Essas análises estão divididas em dois tópicos principais: as (des)construções de si em redes híbridas e as (des)construções do “nós” em redes híbridas.

O sexto capítulo buscou resgatar as discussões centrais da pesquisa tensionadas com as análises construídas sobre os achados da pesquisa para responder sobre os objetivos propostos e pontuar nuances dos percursos trilhados neste estudo e das projeções para estudos futuros.

Antes de iniciarmos a leitura dessa dissertação, considera-se válido a motivação intrínseca que despertou a curiosidade pelo objeto e de onde partiu o olhar que se aprofundará nos capítulos que seguem nesta pesquisa.

1.3. Os laços entre a trajetória do pesquisador e os rumos da pesquisa

Ser um jovem estudante gay não foi uma tarefa fácil na escola. Isso porque, primeiramente, eu não sabia o que ser gay representava. Criado em família tradicional, religiosa e na terra onde o homem tem de ser o “cabra macho”, os discursos que me chegavam ainda na infância sobre ser gay eram aqueles da ordem do desdém, do xingamento e do pecado. No meu pequeno mundo de referências havia aquela figura caricata e cheia de trejeitos que passava na rua, do outro que mendigava comida depois de ser expulso e daquele que não se devia conversar por ser portador de HIV. Cresci vendo e ouvindo essas histórias e, apesar de não saber o que eu era, eu sabia o que não queria ser: eu não queria ter a mesma história deles. Eu não queria ser gay.

No entanto, eu sabia que era diferente dos outros meninos da escola, da rua, da família. Ao mesmo tempo, eu me via tão igual a eles que me agarrava a isso para me sentir “normal”. Quando diziam que eu me tornaria “mulherzinha” ao brincar de boneca com as primas, retrucava dizendo que gostava de jogar futebol com os meninos da rua. Ali, no nível dos brinquedos, brincadeiras e roupas, era o máximo que eu conseguia operar e processar o gênero. Introjetando medos durante o crescimento, minha sexualidade se transformou numa porta fechada que eu tinha pavor de abrir. Um quarto velho onde jogava tudo aquilo que me enquadraria como gay, ou como diz a metáfora comum, me tranquei no armário.

Vivi no período escolar sob o estresse de um intenso autocontrole. Procurava policiar as ações que pudessem “dar bandeira”. Evitava olhares e abraços aos amigos meninos, desviava dos banheiros, inventava motivos para faltar às aulas de educação física e controlava até mesmo a quantidade de cores usadas no caderno. Nenhum detalhe poderia me

denunciar. Claro que nada se deu tão mecanicamente, mas mostrava que o medo empurrava ainda mais para dentro o desconforto com a minha sexualidade.

No final do ensino fundamental mudei para um colégio privado maior e foi lá que conheci o primeiro menino da minha idade abertamente gay, tratado aqui como A.S. Neste lugar, onde o gênero era controlado desde a cor e corte do cabelo ao cadarço do sapato, lembro de, inúmeras vezes um professor dividir a sala entre meninos e meninas para uma atividade e dizer para A.S “você fica no meio porque você não sabe o quê é”. Recordo que alguns colegas se recusaram a fazer trabalhos em equipe porque os pais não queriam que se envolvessem com o menino gay, da escola reprimir suas performances musicais no intervalo e até sua participação nas aulas de dança. Diziam eles que A.S só queria chamar atenção e que faziam isso “para seu próprio bem”. Através dele pude perceber o quanto o ambiente escolar pode ser hostil com quem se assume homossexual ou quebra com os padrões esperados para seu gênero.

Talvez essas circunstâncias tenham levado A.S a se desinteressar pela escola, prova disso era seu pouco interesse nas aulas e baixo desempenho nas avaliações. Naquele ano e no seguinte, A.S foi reprovado. Foi convidado pela direção a se retirar da escola e desistiu de estudar sem concluir o ensino médio. A última vez que soube de A.S foi de sua transição para uma mulher trans e sobre as dificuldades que estava enfrentando na vida pessoal e profissional. Questiono-me então se sua história, a minha e a de tantos outros sujeitos LGBT+⁴ não teria sido diferente se a escola tivesse mostrado que existia “um outro normal” possível, que eu não era doente, uma aberração, uma vergonha para meus pais, se tivesse sido um lugar mais acolhedor para a diversidade das questões de gêneros e sexualidades, inclusive aquelas vivenciadas pelos próprios alunos.

Os primeiros contatos que tive com as teorizações e conhecimento mais elaborados sobre gêneros e sexualidades foi ao entrar no curso de Comunicação Social, da Universidade Federal do Ceará. Trazidos pelos coletivos feministas e gays, esses temas vieram acompanhados de conceitos teóricos e saberes práticos trocados em rodas de conversa, *fanzines* e outros meios. A convivência com outros estudantes LGBT+ foi fundamental para meu processo tardio de autoaceitação, pois ampliaram meu mundo de referências e possibilidades para além das quais havia sido acostumado.

Refletindo sobre minha trajetória enquanto adolescente, estudante e gay, percebi que as dores, desafios, prazeres e descobertas vividos nos campos dos gêneros e

⁴ Pede-se licença aos indivíduos que não se identificam com nenhuma dessas representações. Reconhece-se que as diversidades ultrapassam os limites das quatro letras desta sigla, assim, utiliza-se nesta pesquisa o símbolo (+) para incluir os demais grupos de sexualidade e gênero, evitando estender o tamanho da sigla.

sexualidades, acrescidos de inúmeros outros percursos, ajudaram a constituir quem hoje eu sou e que atravessam diversas de minhas identidades, inclusive a de pesquisador. Assim, esse relato pessoal buscou trazer, de forma muito resumida, como se deram minhas vivências e experiências sobre o tema e que agora, enquanto pesquisador em formação, mestrando de Educação Brasileira, na Linha de Educação, Currículo e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, me instigam a buscar entender como ocorrem, no contexto atual, as relações entre as instituições educacionais, as questões de gêneros e sexualidades e os estudantes LGBTQ+ cada vez mais conectados em redes digitais.

Dito isso, essa pesquisa parte dos silêncios que muitas vezes se criam nas abordagens sobre gêneros e sexualidades no ambiente escolar, porém se centra nas jovens vozes que tentam romper esses silêncios ao buscar, de forma autônoma, aprender mais sobre si e, a partir disso, desenvolver outras relações consigo e com o mundo.

2. TECENDO RELAÇÕES ENTRE GÊNEROS, SEXUALIDADES E ESCOLA

As questões de gêneros e sexualidades permeiam as vidas dos indivíduos desde o nascimento e, cada vez mais, antes que ele mesmo ocorra. Os avanços tecnológicos com exames de imagem cada vez mais sofisticados permitem um escaneamento completo do feto ainda no ventre da mãe e saciam a curiosidade de muitos pais de descobrirem o sexo do bebê. Naquele momento, aquele pequeno ser, ainda sem consciência do mundo, recebe sua primeira categoria de identificação, muitas vezes, antes mesmo de um nome próprio. O sexual passa a ser aquilo que o define quando alguém aponta para a barriga da mãe e ela responde “é um menino/uma menina”.

A partir desse indicativo da genitália masculina ou feminina, começam-se a construir os cenários de gênero que receberão o novo ser: as cores do quarto, os detalhes da decoração, as primeiras roupinhas, os brinquedos e até a fita que prende a chupeta são minuciosamente planejados para que estejam adequados ao do bebê em gestação. No momento do parto, os médicos observam a genitália do bebê e designam: “é homem/é mulher”. No Brasil, essa é uma informação médica de preenchimento obrigatório⁵ na Declaração de Nascido Vivo emitida logo após o parto. Esse documento, que funciona como uma identidade provisória antes da Certidão de Nascimento, permitirá ao recém-nascido seu reconhecimento enquanto cidadão/cidadã do país.

Nesse rápido percurso traçado da gestação ao parto, percebe-se o quanto a categorização do sexo enquanto macho/fêmea e, por conseguinte, do gênero (já que para muitos essas estruturas estão atreladas) possuem representações visuais, comportamentais, psicológicas e profissionais distintas, aparentemente bem unificadas pela sociedade e valorizadas por ela. Loiola (2011, p.39) considera que cada indivíduo é estimulado a performar uma espécie de *script* de gênero⁶ que deve nortear seu comportamento enquanto homem ou mulher na sociedade em que vive, para que esteja enquadrado naquilo que foi normalizado e normatizado⁷ pelo senso comum.

5 Ressalta-se que o nome do recém-nascido é opcional, mas o sexo é de preenchimento obrigatório, salvo em casos de anomalia ou defeito congênito que impossibilite sua aferição, como aponta o Manual de Preenchimento da Declaração de Nascido Vivo, disponível em: <https://goo.gl/qB4VkB>. Acesso em 27 Jun. 2017.

6 Louro (1997) questiona essa visão sob outra perspectiva como será discutido adiante

7 O dicionário aponta normalizar e normatizar como sinônimos. Aqui o jogo de palavras se dá para apontar duas dimensões dessa prática social. Normalizar estaria ligado ao que é considerado normal ou natural, estando próximo do biológico, por exemplo. Normatizar está ligado às normas, regras sociais que orientam as condutas e condutas normalizadas pela sociedade.

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2000, p.83 *apud* JOCA, 2011, p.54)

Baseadas no suposto binarismo do campo biológico, essas construções normalizantes sobre o gênero foram, ao longo do tempo, dividindo em polos opostos as representações do que é masculino e feminino e restringindo essas duas expressões de gênero e a interação sexual entre eles (heterossexual) como o padrão, o natural ou “normal”.

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997, p.81)

No entanto, Nunes (1987, p.17) afirma que “a antropologia, a psicologia moderna já demonstraram que o substrato humano, que compreende o dado biológico primário, é neutro, isto é, desprovido de caracterização sexual definida, a não ser ao nível genital”. Essa visão afasta os gêneros e sexualidades da ideia de um determinismo biológico ou religioso onde essas categorias seriam inatas ao sujeito e aproxima a compreensão das mesmas como construções sociais, históricas, processuais e mutáveis (NUNES, 1987) permitindo compreender como as transformações nas sociedades permitiram outras “normalidades” sobre essas dimensões da vida humana.

Perceber os gêneros e sexualidades como construções socioculturais imbricadas em uma rede de crenças, conceitos, atividades e práticas sociais e culturais que se reproduzem no interior das relações de poder (LOURO, 1997), é entender como essas questões são atravessadas por complexas redes que envolvem instituições como a igreja, o Estado, a escola, a mídia, a família e outras que, através dos mais diversos discursos, foram regulando os desejos e prazeres dos corpos, formas de pensar, agir e se expressar de acordo com os interesses sociais compartilhados em seu contexto histórico, destinando-as cada vez mais à esfera a vida privada e os desvios daquilo que foi normatizado destinados ao campo do patológico e da exclusão social.

2.1. A construção sócio-histórica dos gêneros e sexualidades

Enquanto construção histórica, percebe-se então como as relações sociais, desde os tempos mais remotos, foram se construindo a partir de relações dicotômicas de gênero. Nas civilizações primitivas, por exemplo, havia uma divisão do trabalho baseada no sexo biológico, onde o homem seria o responsável pela proteção da família e pela caça da alimentação animal, às mulheres caberia reproduzir e cuidar da prole, quanto ao trabalho, caberia a colheita de frutos e raízes e o preparo dos alimentos, tendo seu espaço de atuação reduzido para as proximidades de seu local de moradia.

Com a complexificação das sociedades humanas, essas relações sociais baseadas na separação fisiológica dos corpos se sofisticaram com a incorporação de discursos mais elaborados como, por exemplo, o discurso médico-científico que, durante muito tempo, considerou o corpo feminino como um “não-masculino” ou um homem atrofiado; ou o discurso religioso do cristianismo que aborda a mulher como um pedaço do homem, sendo criada a partir deste para ser uma companhia e para reproduzir e povoar a terra.

Essas distinções entre os sexos foram se enraizando culturalmente, economicamente e politicamente de modo a pautar, esculpir e definir espaços sociais distintos para os gêneros, consolidando um modelo de sociedade patriarcal, onde um indivíduo masculino adulto representa o centro de poder, liderança e autoridade dentro de sua família, nos cargos que ocupa ou funções que desempenha na comunidade. O homem assumia a postura de dono, seja de suas terras ou de suas mulheres, numa relação de poder que foi fundante de muitas instituições nacionais. Esse tipo de configuração foi fundante dos processos de formação da sociedade brasileira o que acarretou em séculos de direitos fundamentais à cidadania serem negados às mulheres como o direito à educação, participação no mercado de trabalho, espaço na produção científica e muitos outros que impactam não só na vida social, como na construção e representação das subjetividades femininas.

Esta força, na formação brasileira, agiu do alto das casas-grandes, que foram centros de coesão patriarcal e religiosa: os pontos de apoio para a organização nacional. A casa-grande, completada pela senzala, representa todo um sistema econômico, social, político: de produção (a monocultura latifundiária); de trabalho (a escravidão); de transporte (o carro de boi, o bangüê, a rede, o cavalo); de religião (o catolicismo de família, com capelão subordinado ao paterfamílias, culto dos mortos etc); de vida sexual e de família (o patriarcalismo polígamo); de higiene do corpo e da casa (o “tigre”, a touceira de bananeira, o banho de rio, o banho de gamela, o banho de assento, o lava-pés); de política (o compadrismo). (FREYRE, 2003, p.36)

No que tange às sexualidades, as relações sócio-históricas não foram diferentes, onde os impulsos sexuais animais dos homens foram domados por convenções culturais assimiladas e deslocadas através dos tempos, convertendo essa expressão sexual em uma relação heterossexual que pode ser monogâmica, ou poligâmica masculina. Nessa compressão sexual, deve-se destacar o papel da religião na regulação dos impulsos e desejos humanos. O cristianismo, por exemplo, é um grande agente na construção dessa moral sexual, principalmente por sua expansão por diversas civilizações desde a Idade Média.

Partindo de uma moral hebraica e baseados na Bíblia, os cristãos passam a ver os “prazeres da carne” como impurezas que deveriam ser extirpadas para se alcançar o reino dos céus, cristalizando diversos medos e tabus sobre o corpo e as práticas sexuais no imaginário social. Nunes (1987, p. 57-58) elenca alguns exemplos desse rígido moralismo religioso que condena a homossexualidade, o travestismo, o adultério, a fornicação e a prostituição; cria mitos sobre impureza da menstruação e do parto; proíbe a masturbação e o incesto; prega a indissolubilidade do matrimônio, a submissão da mulher e consolida a virgindade como um valor para as moças, reconhecido por aquele que pagar o dote para casar com elas.

Destaca-se que a regulação sexual realizada pela religião age então sob os indivíduos de uma outra maneira, pois os situam numa espécie de panóptico⁸, onde estariam constantemente sendo observados por uma entidade religiosa onipresente e capaz de saber até de seus pensamentos mais escusos. A sexualidade se torna cada vez mais policiada pelos indivíduos na vivência social e em suas subjetividades, visto que introjetam culpas e remorsos por seus pensamentos, desejos e práticas que destoam das normatizações políticas ou religiosas. Esse o controle sexual se intensifica com a ascensão da burguesia e as transformações ocorridas no mundo medieval, onde o capitalismo nascente exigia a conversão da energia que seria despendida para o sexo em energia para o trabalho e, quando realizado, deveria se dar com efeito procriativo.

A pedagogia e a moral luterana começam a mapear o corpo, reduzindo a sexualidade a um isolamento e negatividade assustadores. A nudez, que na época medieval era vista com naturalidade, começa a ser encoberta de panos e conceitos. A linguagem sobre o sexo passa a ser controlada e nos livros tudo que trata de sexo é expurgado. O sexo é o grande inimigo do trabalho, agora a nova forma de compreender o homem. (NUNES, 1987, p.68)

8 O panóptico é uma representação de uma penitenciária ideal, criada pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham, por volta de 1789. Sua proposição consiste num edifício em formato de anel, dividido em várias celas, cuja visibilidade permite ver o interior e exterior do prédio, de modo que não há áreas de sombra para encobrir algo de um observador. No centro do círculo, há uma torre onde um vigilante pode observar cada cela sem que possa ser visto. Essa lógica de observação total faz com que o indivíduo policie cada um de seus atos, já que não sabe o momento em que será observado.

Nunes (1987, p.73) afirma que “todo o movimento repressivo da sexualidade durante os séculos XVI, XVII e XVIII começa a se transformar com as próprias transformações do mundo capitalista no século XIX”. Durante esse percurso histórico, as sociedades se transformaram diversas vezes com os deslocamentos de poder econômico, político e cultural e com a inserção de novos discursos que traziam as recém-descobertas e reflexões dos campos da medicina e das ciências, da psicologia, psicanálise, da sociologia, filosofia etc. As novas formas de relacionamento social, ampliadas com o crescimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), também apresentam um papel importante para abrir novos espaços de discussão e outros pontos de vista sobre esses temas.

A participação dessas novas vozes discursivas, somadas ao capitalismo que descobre no sexo um forte argumento para venda e passa a vinculá-lo nas mais diversas mídias, foram abrindo caminhos para uma descompressão de como os gêneros e sexualidades são percebidos. Essas questões podem ser vistas mais claramente nos movimentos ocorridos após Segunda Guerra Mundial: o ideário contestador dos punks, o desprendimento sexual presente no “faça amor, não faça guerra” dos hippies, os movimentos minoritários impulsionados pelas pesquisas feministas, negras e gays são exemplos dessas provocações sobre a liberdade sexual e dos gêneros. É certo que esse novo contexto traz novas problemáticas sobre essas dimensões da vida humana, como a hiperssexualização, a pornografia exacerbada, a objetificação da mulher na propaganda e outros.

Num âmbito mais geral venceu o modelo consumista. O sexo é o objeto de consumo por excelência. Consumimos pessoas e coisas. A pornografia, o sexo objetual, é produzida e encomendada, os sex-shops, vibradores, sexo-em-grupo, novos estímulos, motéis, tudo isso criou uma quantificação da sexualidade, sem alterar qualitativamente sua significação. [...] Assim, se pode “afrouxar” os tabus, o sistema controlador permite a manifestação compensadora e quantitativa da sexualidade, mas não a humanização e o sentimento de afeto, que são aspectos qualitativos. (NUNES, 1987,p.74)

Ressalta-se que o objetivo desse percurso histórico não foi elaborar uma visão maniqueísta entre um período repressivo e outro “mais liberal”, pois essa visão polarizada conduz para um determinismo das instituições sobre os sujeitos e impede de visualizar as dissidências em cada período. A história das homossexualidades, por exemplo, é tão antiga quanto a história da humanidade, por isso, não se deve pensar que nas civilizações medievais não existiam esses sujeitos e que eles são uma “invenção” moderna, assim como não se deve pensar que a contemporaneidade não experimente doses do conservadorismo religioso.

As relações de poder não devem ser entendidas como determinações estruturais impostas sobre o ser e das quais ele não tem interferência, cabendo-lhe o papel de vítima ou de receptor passivo. Elas devem ser encaradas como fluxos instáveis que estão em constante trânsito e apontam para múltiplas direções. Por esse motivo, o ponto central dessa discussão é visualizar os gêneros e sexualidades se produzindo nas e pelas relações de poder (LOURO, 1997) conforme seus recortes sociais de espaço e tempo.

Parker (2002, p.16, *apud* LOIOLA, 2011, p.36) considera que “as sexualidades, como as culturas, não podem mais ser consideradas sistemas elegantemente unificados e internamente coerentes”. Nesse contexto, apesar das relações de poder institucionais, num plano maior, posicionarem os sujeitos e suas ações numa rede generificada, binária e heterossexista, quando se observa as individualidades, se percebe uma miríade de possibilidades de identificação e expressão de gênero e das vivências sexuais, e são essas que complexificam as redes de poder. As diversidades dos indivíduos – e aqui se incluem as possibilidades de masculinidades e feminilidades dentro do que foi normalizado – entram em conflito com esses poderes limitantes e negociam, num processo contínuo de aceitação, aceitação em parte ou rejeição desses constructos sociais, cujos desdobramentos influenciarão em suas subjetividades, na formação de suas identidades, no desempenho da sexualidade e em diversos outros campos de suas vidas.

Por esse motivo, Louro (1997) questiona, a partir de um ponto de vista pós-estruturalista, a percepção adotada por muitos pesquisadores (como Loiola (2011) citado anteriormente) dos gêneros (e aqui toma-se a liberdade de adicionar as sexualidades) enquanto papéis ou *scripts* sociais a serem desempenhados, pois a mesma seria uma visão redutora ou simplista dessas relações já que, sendo um roteiro pré-determinado, não permitiria conceber, por exemplo, a existência de várias performances de masculinidades dentro desse escopo, nem as redes de poder que constroem hierarquias para os gêneros. Louro (1997) propõe que essas questões sejam vistas como “constituintes das identidades dos sujeitos”, indo além de um simples desempenho de papéis⁹.

9 Pondera-se aqui uma visão equidistante desses posicionamentos, pois entende-se que os *scripts* de gênero não como estruturas fechadas das quais o indivíduo não teria interferência, afinal, aproveitando a metáfora, cada roteiro será interpretado por um ator (alguém que age) e que dará seu próprio tom as determinações do texto. As críticas de Louro (1997) são válidas se esse for o único modo de observar a questão. Sugere-se uma mescla dessas perspectivas, entendendo os *scripts* de gênero e sexualidade como os “acordos sociais” definidos pelo senso comum, por meio do qual serviria como parâmetro para aqueles que desviam do padrão. As relações de poder permitiriam observar os trânsitos de forças que formam esses *scripts* e as possibilidades de fuga, adaptação e resistência dentro dele.

2.2. As identidades sexuais e de gênero na constituição dos sujeitos

Antes de avançar na compreensão das relações entre gêneros, sexualidades e identidades, deve-se definir o prisma pelo qual se observa a questão que, nesse caso, segue uma perspectiva de cultura e identidade advinda dos Estudos Culturais Britânicos, cujas pesquisas construíram uma forma singular de ver a cultura contemporânea, rompendo com a percepção da cultura apenas como artefato e enxergando-a como uma produção ativa que media o relacionamento humano.

Os Estudos Culturais atribuem à cultura um papel que não é explicado pelas determinações da esfera econômica. Consideram que há um certo reducionismo e economicismo na perspectiva marxista da cultura contestando o modelo de base-superestrutura. Desse modo, analisam as práticas culturais simultaneamente como formas materiais e simbólicas, pois, para eles, a criação cultural se dá no espaço social e econômico. Nessa perspectiva, consideram que a cultura não é homogênea e que se diferencia de acordo com a formação social ou época histórica, também ponderam que ela não significa sabedoria recebida, erudição, tradição e que é permeada por intervenções ativas.

Ao questionarem os binarismos que cerceiam a cultura em alta/baixa ou superior/inferior e prestam atenção nas formas de expressão culturais não-tradicionais, descentram a legitimidade cultural e ajudam a legitimar a percepção da cultura popular como produtora de significações. Suas contribuições permitiram reconhecer como o público, diferenciado por contextos socioculturais, constrói sentidos próprios para as ideologias que são codificadas e enviadas pela mídia, assim, rompe de vez com as visões mais funcionalistas-pragmáticas, e pontua que é teoricamente necessário entender o grau de liberdade para apreensão desses sentidos, pois os mais diferentes grupos (faixa etária, sexo, etnia, escolaridade) interpretarão os sentidos à sua maneira própria.

Partindo dessa visão de que a cultura é uma produção ativa dos sujeitos em determinado contexto histórico, Stuart Hall (2011), um dos maiores expoentes dos Estudos Culturais Britânicos, analisa como as mudanças nos sistemas de representação cultural, principalmente com a globalização, proporcionaram mudanças na concepção do conceito e na forma como os indivíduos constroem suas identidades. Essas questões identitárias na modernidade serão melhores abordadas no capítulo 3 desta pesquisa, cabe a este momento compreender que a identidade dos indivíduos não é uma entidade fixa, una e coerente, mas múltipla, fragmentada e muitas vezes contraditória.

As identidades são representações fragmentadas que permitem a mediação da subjetividade com o seu contexto social e cultural, desse modo, as identidades sexuais e de gênero se equilibram e desequilibram na tensão entre os desejos e afinidades mais internos e as referências sociais que se consolidam por meio das relações de poder. Louro (1997, p.30) considera que as identidades sexuais e de gêneros estão inter-relacionadas e que são frequentemente confundidas, mas como representam elementos distintos devem ser conceituadas¹⁰: as *identidades de gêneros* representam as construções onde cada indivíduo se identifica, social e historicamente, nas nuances entre masculino e feminino ou sem gênero. Já as *identidades sexuais* são as que se constituem a partir das vivências, práticas e preferências sexuais seja com indivíduos do mesmo sexo, sexo oposto, os dois ou sem um/uma parceiro/a.

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996, p.74 *apud* LOURO, 1997, p.31)

As múltiplas e fragmentadas identidades ampliam a percepção das diversidades sexuais e de gêneros, pois aponta para uma construção individual, onde cada ser customiza essas categorias de si e suas expressões conforme sua identificação processual – que não é imutável ou coerente – com elementos do mundo externo. Por exemplo, um indivíduo do sexo masculino, que se identifica enquanto homem, mas que se expressa através de roupas e acessórios criadas para corresponder ao gênero feminino. Ou a mulher que se identifica heterossexual mas que experimenta relações homossexuais sem que isso interfira no modo como percebe a si mesma.

No entanto, os sistemas de normalização operam sobre a definição dos corpos não conseguem conter a fragmentação dessas identidades que quebram com as expectativas binárias de gênero em diferentes graus¹¹ (travestis, transgêneros, *cross dressers*, *drag queens*, *drag kings*, não-binários, *gender fluid* e outros) ou que experimentam sua prática sexual de modo diferente do esperado para seu sexo biológico – ou seja, fogem ao padrão heterossexual (gays, lésbicas, bissexuais, HSH/MSM, assexuados e outros) - e utilizam de artifícios que vão desde legislações e punições, como nos países em que a homossexualidade é crime, até

10 Cabe ainda conceituar a *Expressão de Gênero* que representa a forma como o indivíduo reproduz externamente no modo de se vestir, falar, se expressar e afins o gênero no qual se identifica, que pode ser diferente do sexo biológico.

11 A Comissão de Direitos Humanos de Nova York (EUA) reconhece legalmente 31 tipos diferentes de identidades e expressões de gênero. <https://goo.gl/V6LqPb> Acesso em 30 Jun. 2017

mecanismos mais sofisticados que operam nas instituições para tentar disciplinar esses “corpos desviantes”.

Dessa distância entre as expectativas normalistas de gêneros e sexualidades e suas reais configurações, surgem as formas de discriminação dos sujeitos que fogem à norma, como a homofobia¹², por exemplo, que como conceitua Loiola (2011,p.31) representa “todo sentimento caracterizado pelo desprezo, aversão, manifestado através de palavras e/ou atitudes, variadas de simples a mais complexas ou violentas, dirigidas a homossexuais”. Nessa visão, os indivíduos LGBT+ se tornam “o outro”, os corpos que devem ser excluídos para o “bom funcionamento da sociedade”.

A homofobia aos poucos foi se sedimentando nas mais diversas estruturas sociais interferindo na forma como os sujeitos mediam seus desejos e prazeres com o mundo exterior, de modo que muitos homossexuais não se sentem seguros em afirmar suas identidades (como diz a metáfora popular, trancam-nas num armário) e passam a performar o desempenho esperado para seu sexo biológico.

Deve-se considerar que as identidades sexuais e de gêneros não são totalmente livres em sua formação e expressão social. O indivíduo, imerso num contexto social generificado, é “puxado” desde o nascimento pelas mais diversas instituições a seguir as normas padronizadas. Conforme o sujeito vai se percebendo diferente, em diferentes graus, da hetero-cis-normatividade, vai estabelecendo algumas negociações (aceitação, aceitação em parte, negação) com os padrões sociais de gêneros e sexualidades, por meio das quais vai se compreendendo e construindo o seu ser/estar no mundo. As identidades sexuais e de gênero vão se constituindo a partir dos conflitos e medos internas, dos confrontos com suas crenças e valores prévios, dos riscos calculados e escolhas conscientes, nas tensões com a hetero-cis-normatividade, nas experiências vividas em múltiplos contextos, nas disputas políticas e nos momentos em que se decide “sair do armário” ou permanecer nele.

Dito isso, o tópico seguinte discute como as relações de gêneros e sexualidades atravessam o espaço escolar, em seus rituais, práticas e currículos, esse importante espaço de socialização infantojuvenil e de interação com os valores, padrões e hábitos de sua sociedade.

12 Nessa pesquisa, utiliza-se o termo homofobia de maneira geral, porém caracteriza-se que as rejeições podem também ser lesbofóbicas (quando se direciona à Lésbicas) ou transfóbicas (quando se direciona às pessoas trans)

2.3. Gêneros, sexualidades e suas relações com o espaço escolar

As relações entre sociedade e escola só podem ser compreendidas a partir de um referencial histórico e social. Isso porque, operando na socialização daquilo que foi normatizado, cada sociedade estabeleceu para a escola uma missão diferente para a formação dos indivíduos. Seja no contexto das sociedades industriais onde havia a necessidade de ensinar às crianças a seguir um horário determinado, fazer atividades repetitivas e seguir uma hierarquia (fundamentais para o trabalho nas fábricas) ou no contexto atual mais voltado para uma formação cidadã em seu sentido amplo, as questões de gêneros e sexualidades sempre estiveram presentes e exigiram atitudes específicas das instituições educacionais. Assim, para entender como essas tensões entre gêneros, sexualidades e escolas, retoma-se brevemente como essas relações foram se construindo historicamente no espaço educacional brasileiro.

“Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas.” Esse trecho da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, conhecida como um dos primeiros documentos oficiais do Brasil, já apontava o choque inicial entre a moral dos colonizadores e os gêneros e sexualidades dos povos que aqui habitavam. Recentemente¹³, os antropólogos Estevão Rafael Fernandes e Barbara Arisi publicaram sua pesquisa intitulada “*Gay Indians in Brazil: Untold Stories of the Colonization of Indigenous Sexualities*”¹⁴ onde analisaram diversos registros sobre as sexualidades dos índios brasileiros no período colonial e identificaram diversas práticas sexuais como a homossexualidade, a poligamia e de gênero que se assemelham a transgeneridade e ao não-binarismo. Também relatam como esses casos foram severamente punidos pelos portugueses e apontam “foi a homofobia, e não a homossexualidade, que desembarcou na América com os colonizadores europeus” (D’Angelo, 2017).

Esses relatos foram trazidos para mostrar os primeiros objetivos do que se poderia chamar de educação brasileira: domesticar os corpos indígenas conforme a moral social e cristã dos colonizadores europeus. Geridas pelos Jesuítas, as primeiras escolas, de cunho católico e extremamente profissionalizante para o trabalho agrícola, tinham como objetivo “apaziguar” as relações com os índios através do ensino da fé e da moral católica, da língua e da cultura portuguesa. Durante os 210 anos que estiveram presentes no território brasileiro, os jesuítas construíram diversos colégios primários, secundários, seminários e missões para a formação de novos padres e propagação da fé católica.

¹³ Matéria assinada pela jornalista Helô D'Angelo e publicada na Revista Cult. Link: <https://goo.gl/SWM6Vo> Acesso em 30 de jun. 2017.

¹⁴ Índios gays no Brasil: Histórias não contadas da colonização das sexualidades indígenas

Contudo, só os homens poderiam ter acesso à educação escolar média, desde que não fossem primogênitos, às mulheres caberia uma educação no lar e para o lar. O acesso feminino às escolas se deu apenas no século XIX, primeiro de forma privada depois de forma pública, em 1880, com a fundação da Escola Normal, cujas estudantes egressas poderiam lecionar nas séries primárias para mulheres das classes mais pobres. A educação brasileira foi se desenvolvendo como um espaço para poucos aristocratas e era marcada por distinções de gênero, com escolas para meninos e para meninas separadamente.

As distinções entre as crianças manifestavam-se também nas relações de gênero que a escola primária buscava reproduzir. As escolas de meninos e meninas eram separadas, funcionando em casas e locais distintos, de acordo com o sexo. [...] O currículo relativo às aulas de meninas estabelecia limites no ensino de álgebra, geometria, gramática, história e geografia pátrias. Para as meninas, a doutrina cristã, a leitura, a escrita e o cálculo elementar seriam ensinamentos suficientes, acrescidos das aulas de agulha, bordados e costura. A formação da mulher visando a vida doméstica, em detrimento da vida pública, reservada aos homens, era o ideal da instrução primária feminina. Preocupações com a educação secundária, mormente objetivando criar a carreira do magistério feminino, surgiriam com maior frequência a partir de 1870. De fato, antes desta época, o número de escolas públicas de meninas permaneceu muito inferior ao número das de meninos. (SCHUELER, 2017)

Carvalho (2002) ressalta que devido o processo de colonização do Brasil, na época da independência ainda não havia uma cultura brasileira, cidadãos brasileiros ou uma pátria brasileira, quando no máximo, havia uma população com senso de pertencimento regional. Durante a República surge a preocupação com a unificação dos povos por meio de uma identidade nacional comum e a escola se transforma num dos principais catalisadores desse objetivo, onde, por meio do ensino da história, dos heróis nacionais, do hino e do culto à bandeira despertavam o nacionalismo nos mais jovens.

Os debates sobre a educação e a instrução populares, além de integrarem a temática da infância propriamente dita, englobavam um leque de problemas mais amplos, enfrentados pela sociedade naquele tempo. Preocupações com o fim do regime de trabalho escravo, com o controle social, com as “desordens” e a criminalidade, com a construção do povo e a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria, eram enfatizadas. A própria reconstrução da nação brasileira encontrava-se em questão. (SCHUELER, 2017)

Nesse período ocorrem as reformas educacionais que propuseram a educação primária como obrigatória para todas as crianças. Assim, pode-se dizer que a escola se abriu para as diferenças étnicas, de gênero, classe social, capacitivas e outras. Porém, na busca de construir uma identidade nacional capaz de abarcar todas essas diferenças, passa a operar numa suposta igualdade entre os sujeitos. Os mecanismos de controle dos corpos se tornam

mais rígidos e distintivos, mostrando quais condutas seriam aceitáveis e quais deveriam ser condenadas. Os rituais e práticas da escola se tornam demarcações dessa separação, por exemplo: as filas, uniformes, jogos e brincadeiras divididas por sexo, as atividades físicas específicas para homens e mulheres. Paiva (2011, p.91) afirma que “esse afã disciplinador e normativo está no coração do campo da educação e tem moradia estável na escola, que perpetua habitus sexuais intolerantes a qualquer ambiguidade e dissidência”.

No entanto, por mais que algumas instituições educacionais se esforcem, pelos mais diversos motivos, em deixar esses temas fora de seu espaço, esses resultados são praticamente impossíveis. Como afirma Louro (1997, p.85) os gêneros e sexualidades fazem parte dos sujeitos e não podem ser deixadas do lado de fora ou desligadas. As experiências de gêneros e sexualidades ocorrem não só dentro da escola, como majoritariamente fora dela, seja na família, nas brincadeiras de rua, pela televisão ou internet e são levadas pelos próprios alunos para o ambiente escolar, chamando a escola para assumir posicionamentos sobre os conflitos que ocorrem dentro de seu espaço.

Dessa forma, pode-se compreender como as relações de gêneros e sexualidades fazem parte da escola não em seus aspectos formais e curriculares, mas, principalmente, a partir das interações dos alunos, professores, gestão e demais sujeitos que habitam esse espaço. Se o preconceito se reproduz de maneira simbólica no cotidiano da escola, nos discursos, no currículo ou nas práticas docentes, todavia, não se deve imaginar que os estudantes permaneçam como meros espectadores neste cenário. Os jovens conseguem desenvolver seus próprios mecanismos para driblar os interditos que lhes são impostos de forma hierarquizada

Para Ezpeleta & Rockwell (1986, p.58) *apud* Dayrell (1996,p.137) “em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido”. Esses processos estão em constantes tensões e disputas dentro do espaço escolar, permitindo compreendê-lo enquanto um espaço sócio-cultural, como sugere Dayrell (1996):

Essa concepção ajuda a resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui enquanto instituição (...) Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (DAYRELL,1996, p.136-137)

Sendo um território cujas práticas vão se construindo internamente e externamente aos seus limites a partir das tensões entre poderes reguladores e grupos que buscam discutir, expressar e vivenciar livremente seus gêneros e sexualidades, busca-se compreender como essas disputas políticas vão transparecendo nos currículos escolares.

2.3.1. As disputas sobre gêneros e sexualidades no currículo escolar

Pensar as práticas escolares é pensá-las como imbricadas nas práticas políticas que as interferem conforme o projeto de governo e os interesses sociais em curso. Os currículos escolares formais, que organiza e sistematiza os conhecimentos que serão compartilhados de uma geração a outra, são representações de como, baseados em seus contextos, as disputas políticas assentadas em relações desiguais de poder perpassam os espaços escolares.

Na compreensão de como essas relações de poder perpassam o currículo, Moreira e Silva (1999) seguem uma abordagem sociológica crítica do currículo e apontam que o mesmo não deve ser compreendido apenas pelo viés técnico dos procedimentos e métodos que agrega, mas como um artefato social e cultural que sofre adaptações conforme as relações sociais do seu contexto, de modo que o mesmo não deve ser encarado como um dispositivo neutro ou desinteressado, pois, como afirmam:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1999, p.8)

Sendo a escola uma das principais responsáveis pela socialização das crianças e adolescentes, o currículo se torna um instrumento pelo qual as culturas hegemônicas imprimem seu projeto de normatização social, difundindo os valores, crenças, saberes e condutas considerados adequados para que o indivíduo seja incluído naquele grupo. A reprodução dessas ideologias dominantes se dá tanto através do currículo formal – as diretrizes, bases e parâmetros que definem e avaliam as trajetórias de aprendizagem, os planos político-pedagógicos das instituições de ensino e seus objetivos, os livros didáticos, os conteúdos abordados pelos professores e as atividades propostas – como também ocorre por meio de aspectos do cotidiano como nos rituais da escola, nas normas de conduta, nas

repartições espaciais, ou seja, nas vivências sociais que ocorrem nesse ambiente e passam a fazer parte da cultura escolar.

O currículo pode ser entendido como “a expressão das relações sociais de poder”, sendo ele não só o resultado dessas relações quanto seu constituidor (MOREIRA;SILVA, 1999, p.29). Mas esse poder não deve ser compreendido como uma força unilateral, e sim como um fluxo instável que também pode se mostrar na forma de resistências ou concessões, sendo o currículo uma área de disputas políticas constantes. Isso se deve ao fato de o currículo estar diretamente relacionado com a cultura que, na perspectiva dos Estudos Culturais, é uma área de construção/desconstrução ativa de seus interagentes que os permitirá negociar os níveis de aceitação daquilo que recebem.

A tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão numa cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos. (MOREIRA;SILVA, 1999, p.27)

Partindo dessa concepção política, onde o currículo também é construído por meio das interações e disputas dos agentes, é possível identificar a presença não só de um currículo formal, responsável por organizar os conhecimentos necessários das ciências humanas, naturais e linguagens, como também de um currículo oculto que não aparece escrito ou formalizado, mas que permite, através das relações sociais em dado contexto, o aprendizado dos códigos sociais, políticos e culturais da vida em sociedade.

O currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. (SILVA, 2000 apud MELO; OLIVEIRA;VERÍSSIMO, 2016, p.199)

Enquanto o currículo formal pressupõe uma homogeneidade entre os seres, é no currículo oculto que as diferenças se expressam com maior clareza, permitindo visualizar como as relações desiguais de poder atuam nas rotinas escolares, por vezes de formas naturalizadas. Dessa forma, o currículo oculto permite entender como as questões de gênero e sexualidade se reproduzem no espaço escolar através dos silêncios e significados implícitos

que ocorrem na vivência escolar e também nas disputas, tensões, enfrentamentos que podem ocorrer no cotidiano.

Desse modo, o currículo, enquanto artefato cultural, está diretamente relacionado ao seu contexto sócio-histórico, assim como as questões de gêneros e sexualidades, de modo que se pode compreender que as mudanças nas formas como as sociedades abordam e regulam essas questões, vão interferir na forma como se organizam e expressam os currículos. Como um espaço de disputas políticas, os grupos minoritários costumeiramente silenciados ou excluídos na escola demandam, baseados em novos discursos e práticas de empoderamento, representatividade e desinvisibilização, que o currículo se atualize ante as mudanças sociais e inclua suas pautas de modo a refletir sobre e a buscar reduzir os preconceitos reproduzidos de maneira consciente ou não no espaço escolar.

Nesse aspecto, observam-se algumas iniciativas governamentais que visaram reduzir as distâncias entre os indivíduos causadas pelo preconceito trazendo o debate de temas específicos para o sistema educacional como, por exemplo, as questões de gênero e sexualidade. Algumas dessas ações apareceram seja em projetos pontuais e locais, ou por proposições do Governo Federal seja na forma de cartilhas, *folders*, projetos ou legislações. Entre eles, pode-se citar, por exemplo, o “Manual do Multiplicador Homossexual” (1996), os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997), o projeto “A travesti e o educador: respeito também se aprende na escola” (2001), o “Programa Brasil Sem Homofobia” (2004).

Destes, recorta-se, em virtude de sua maior abrangência e relação com o ambiente formal de ensino, as iniciativas “Parâmetros Curriculares Nacionais” e o “Programa Brasil Sem Homofobia” para maior descrição.

2.3.1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Inicialmente, recorda-se que a entrada da “orientação sexual” nas escolas se intensificou a partir da década de 1980, quando o mundo passou a conviver com o auge das infecções pelo vírus HIV. Com pouca informação disponível e muitas vezes confusa, muitos pais, que não sabiam como ou não queriam ter essas conversas, destinaram à escola a responsabilidade de abordar não só sobre as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) como também sobre métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, abuso sexual e outras questões.

Um dos avanços significativos para as discussões sobre gêneros e sexualidades na escola se deu em 1997, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que

“constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País” (BRASIL, 1997, p.13). Os PCN’s se apresentam como uma proposta flexível de currículo com a abordagem de temas complementares que contribuam com uma formação para a cidadania a partir de quatro princípios: i) dignidade da pessoa humana; ii) igualdade de direitos; iii) participação; iv) co-responsabilidade pela vida social.

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.[...] No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. (BRASIL, 1997, p.27)

Seguindo o objetivo de educar para a cidadania, os PCN’s propõem a inserção didática de questões sociais no currículo formal a partir do que chama de Temas Transversais e que tratam de questões como ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual. Cada uma dessas áreas recebeu um conteúdo específico com os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para sua aplicação. (BRASIL, 1997, p.25) e são chamados transversais porque não se restringem a uma única disciplina, mas que perpassam por várias áreas do conhecimento de maneira integrada. A Orientação Sexual, por exemplo, não se restringiria aos conteúdos biológicos e perpassaria por áreas como a ética, estética, linguagens, história, geografia e afins. Sobre esse tema, o texto oficial esclarece:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (BRASIL, 1997, p.28)

Cabe a ressalva de que o texto sobre orientação social ainda está fortemente relacionado ao desempenho sexual heterossexista, não expondo claramente as formas de trabalho com a formação e reconhecimento da diversidade sexual e centrando-se sobre aspectos problemáticos do desempenho sexual, como doenças, gravidez e afins. A

comunidade LGBT+ só é citada uma única vez e só faz referência aos indivíduos homossexuais, no trecho “a partir da puberdade, os alunos também já trazem questões mais polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras” (BRASIL, 1997, p.88). Além disso, por seu caráter mais propositivo que regulamentador, a aplicação dos PCN’s ficou à mercê das decisões particulares de cada escola, assim, enquanto algumas customizaram os temas de acordo com sua realidade, outras simplesmente os ignoraram pelos mais diversos motivos.

2.3.1.2 O Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH)

O Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH), lançado no ano de 2004, representou um marco histórico nas lutas pela cidadania LGBT+ no país. Fruto do trabalho cooperativo entre o Governo Federal e a Sociedade Civil Organizada, o PBSH buscou consolidar políticas públicas que visassem a igualdade de direitos sociais, o combate à violência e a discriminação homofóbica e o respeito às diferenças.

Em seu documento oficial estão descritos uma série de ações que envolvem desde aspectos legais, cooperação internacional, como a descrição individual dos direitos fundamentais à cidadania como o direito à segurança, à educação, à saúde, ao trabalho e à cultura e as propostas de políticas para a juventude, para as mulheres, contra o racismo e a homofobia. Nos aspectos educacionais, o PBSH elenca as medidas a serem tomadas nesse campo e se propõe a “elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual” (CONSELHO, 2004, p.22). Além dessas, o documento também se propunha a:

- I) Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; II) Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; III) Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; IV) Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; V) Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; VI) Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB. VII) Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (CONSELHO, 2004, p.22-23)

Dessas proposições surgiu o Projeto Escola Sem Homofobia que foi financiado pelo Ministério da Educação através de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa. O projeto, iniciado em 2008, trouxe quase 2 milhões de reais¹⁵ em subsídios necessários para fomentar, produzir, distribuir e implementar as propostas de enfrentamento à homofobia no espaço escolar e como concretização das propostas III e VI, foi elaborado um kit pedagógico, composto por um caderno de atividades propostas, uma série de seis boletins, três audiovisuais com seus respectivos guias e um cartaz.

No entanto, a não concretização dessa proposta se mostrou um exemplo claro da operação das relações de poder conservadoras e normativas que avançam nessa década sobre as instituições educacionais. No ano de 2011, quando os materiais estavam próximos de ser impressos e entregues, representantes de bancada conservadora, formada inclusive por deputados que atuam como líderes religiosos, se opuseram veementemente, buscando apoio nas mais diversas mídias e entre as famílias, a divulgação do material. Em seus discursos, o chamado “kit gay” induziria as crianças a se tornarem homossexuais e as tornaria alvos fáceis dos pedófilos. Por fim, o projeto foi definitivamente vetado e arquivado.

Após a interdição do programa, os grupos conservadores empreenderam uma “cruzada¹⁶” contra as diversidades sexuais e de gênero e suas formas de discriminação seja na Base Nacional Comum Curricular, nos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e em diversos outros documentos políticos que regem as instituições. Muitas famílias também passaram a somar vozes nesse retrogresso, tornando-se fiscalizadoras das atitudes docentes, dos conteúdos e até mesmo dos conhecimentos científicos expressos nos livros didáticos¹⁷.

Percebe-se, então, como esses avanços de cunho conservador imprimem um apagamento simbólico das questões LGBTQ+ na escola. Diz-se simbólico, pois muitas vezes essas categorias são supostamente inseridas em categorias maiores e nelas se diluem. Num sistema onde o que não está claramente proibido, é permitido e onde o que não está escrito não é obrigatório, essas questões se tornam cada vez mais flutuantes no espaço educacional, variando em projetos pontuais, por gestões mais abertas e receptivas, por demandas específicas etc.

A análise desses programas permite compreender como a as questões de gêneros e sexualidades se dão através de avanços e retrocessos sobre os currículos escolares formais.

15 Dados obtidos no Portal da Transparência. <https://goo.gl/y6NxR7> Acesso em 03 Jun. 2017

16 O termo faz referência ao fato de que muitos desses conservadores se revestem de argumentos religiosos e de seus cargos na fé que professam.

17 Exemplifica-se o caso recente de famílias que acionaram o Ministério Público exigindo a retirada de circulação de um livro de ciências que continha fotos dos órgãos sexuais masculinos e femininos e sobre exames de mamas. Link para a matéria: <https://goo.gl/4uAtBY> Acesso em 03 Jun. 2017

Porém, como visto, os currículos são atravessados por conflitos de poderes, sendo frequentemente contestados, portanto, não se deve assumir uma postura dicotômica e maniqueísta de que a escola representa um polo castrador e opressor e do outro estão os alunos como vítimas passivas desses processos. Sendo uma dimensão tão importante de si, e a partir das vivências realizadas fora dos espaços escolares, os alunos podem elaborar suas próprias críticas, tecendo em grupos ou individualmente suas próprias formas de pensar, passíveis de serem socializadas por meio do currículo oculto, como em conversas paralelas em sala de aula, nas interações realizadas no intervalo das aulas, nas atividades complementares, etc.

Sem pretender realizar uma investigação biológica sobre as relações entre gêneros, sexualidades e as transformações fisiológicas da juventude, aqui busca-se entender como os jovens articulam essas questões com suas subjetividades e suas performances sociais, de modo que suas identidades sexuais e de gêneros, acrescidas das identidades que se formam a partir de outros marcadores sociais das diferenças como etnia, classe social, geração, etc., interferem na forma como constroem as representações de si, ou suas identidades sociais.

Se a identidade permite uma identificação com um grupo, quando se pensa nas formações subjetivas de certos estudantes LGBT+, que aprenderam através dos mais diversos discursos que seus desejos e expressões não são “normais”, relembra-se o questionamento feito por Louro (1997, p.87): “Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa?”. Assim, enquanto alguns LGBT+ podem se sentir confortáveis em expressar seu gênero e sexualidade e seguros para confrontar abertamente os padrões sociais, outros estudantes LGBT+ optam, seja por medo, vergonha, preconceito ou desconhecimento, por ocultar esse traço de si, como aponta Louro (1997):

Na medida em que seus desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação. Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais da sexualidade (LOURO, 1997, p.87)

Nesse aspecto, apesar dos silenciamentos presentes no currículo escolar, os desejos de saber mais sobre sua identidade, seu gênero e sexualidade, potencializados pelos

recursos disponíveis pelas redes virtuais, como a convivência e trocas com sua comunidade, a segurança do anonimato e as possibilidades de experimentação sexual nas mais diversas plataformas permitem ao aluno outras formas de vivências dessas questões que podem resultar em novas perspectivas de si, influenciando em seu processo de aceitação e na reflexão crítica de seu contexto. Esses processos de vivências de gêneros e sexualidades em ambientes virtuais serão melhores abordados no capítulo a seguir.

3. VIVENCIANDO E APRENDENDO QUESTÕES DE GÊNEROS, SEXUALIDADES NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA

3.1. O corpo na era das tecnologias: a emergência do sujeito ciborgue

O corpo humano é bastante frágil para suportar todas as intempéries do mundo que habita e, por esse motivo, está sempre se cercando de artifícios que compensem suas desvantagens. Enquanto alguns animais desenvolveram artifícios biológicos para sobreviver e garantir a perpetuação da espécie, o homem analisa o mundo a sua volta, a fim de domesticá-lo a seu favor e desenvolve artefatos que fortaleçam seu corpo e que facilitem o desempenho de suas funções. Com isso, desde os tempos mais remotos, o desenvolvimento tecnológico aparece imbricado com as atividades humanas, garantindo sua sobrevivência e permitindo sua evolução, tanto que sua história da humanidade pode ser compreendida pela forma como dominou os dispositivos que criou.

O importante dessa questão é perceber que todas essas tecnologias inventadas pelo homem interferiram diretamente no seu próprio ser/estar no mundo. O homem inventa a roda e a roda reinventa o homem, ou como disse John Culkin (1967, p.70) *“we shape our tools and thereafter they shape us. These extensions of our senses begin to interact with our senses”*¹⁸. Do uso do fogo para afugentar predadores e cozinhar alimentos aos mais sofisticados dispositivos que se tem hoje, todas essas tecnologias interferiram na relação do homem com o seu próprio corpo e, por consequência, modificaram não só suas subjetividades como suas relações culturais, sociais e cognitivas.

Essas interferências tecnológicas sobre os corpos se tornaram mais nítidas com os avanços tecnológicos obtidos nos últimos anos. Exames e diagnóstico de imagem cada vez mais modernos, transplantes de órgãos, transfusões de sangue, próteses e implantes artificiais ou naturais para corrigir deficiências ou estética e tecnologias da informação e comunicação são exemplos citados por Lévy (1996) sobre como a biotecnologia vem interferindo nas relações corpo-homem. O autor define esses “processos de transformação de um modo de ser num outro” como processos de virtualização, e considera que as transformações corporais proporcionadas pelas tecnologias “representam uma nova etapa na aventura de autocriação que sustenta nossa espécie.” O corpo torna-se um devir, uma morfía customizável de acordo com os padrões de seu contexto cultural.

¹⁸ Essa frase é costumeiramente atribuída à Marshal McLuhan, porém ele jamais a escreveu e sim seu amigo John Culkin, na revista Saturday Review, no artigo intitulado “A schoolman’s guide to Marshall McLuhan”.

A expansão das tecnologias de comunicação e informação ocorrida após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) trouxe inúmeras mudanças sociais que redefiniram a forma como os sujeitos se relacionam com seu “estar social”. Nessa “cultura midiaticizada”, as formas de relacionamento, a construção das identidades, as manifestações culturais, as formas de trabalho e consumo são, cada vez mais, pautados pelos meios de comunicação de massa. Nunes (1987, p.73) ressalta que durante esse período “explodem os movimentos de contestação: os jovens, o rock, os grupos feministas, negros, homossexuais...Em todos estes movimentos estava presente a libertação sexual”, que logo foi absorvida pelo capitalismo e inserida nas mídias como objeto de desejo e consumo.

Se as tecnologias atuam sobre o corpo, por consequência também atuam não só em questões psíquicas e biológicas de como se vive e experimenta os gêneros e as sexualidades, quanto em desdobramentos sociais dessas questões. A pílula anticoncepcional e outros métodos contraceptivos, por exemplo, revolucionaram o modo como se via a sexualidade na década de 1960, como visto no capítulo anterior. Essas tecnologias permitiram às mulheres um maior controle sobre seus corpos, permitindo-lhes decidir seu futuro e atuar fortemente no mercado de trabalho, o que desencadeou uma nova percepção sobre as desigualdades de gênero e o fortalecimento dos estudos feministas nesse período. Outros exemplos são os tratamentos hormonais e cirúrgicos que possibilitam que pessoas trans possam realizar suas redesignações sexuais.

Relembra-se então que foi nesse contexto onde, simultaneamente, as redes de computadores começam a se desenvolver exponencialmente. A mobilidade dos aparelhos, o desenvolvimento da internet e a chegada das redes de banda larga e 3G, permitiram uma conexão quase em tempo integral dos indivíduos ao meio digital. Essa reconfiguração encurta as distâncias e dilata o tempo, interligando seres em extensas redes digitais, permitindo que aspectos econômicos, culturais e políticos sejam assimilados além das fronteiras geográficas de um país.

Conectados em redes digitais globais, os indivíduos se desenvolvem (diferentemente de outrora), individual e socialmente, nos interstícios do espaço físico e do eletrônico (ou ciberespaço como ficou conhecido), onde suas interações inicialmente mediadas pela cultura, hoje já são a própria cultura, ou cibercultura a qual Lévy (1999, p. 17) define como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem junto ao crescimento do ciberespaço”. Expande-se essa noção, entendendo a cibercultura também como uma cultura híbrida, ou seja, ela não só é criada e recriada pelas representações culturais do mundo tangível, como transpassa a barreira da tela e interfere no mundo *offline*.

A civilização do virtual está imersa nesse processo simbiótico entre o homem e a técnica. O processo de conversão do mundo em dados binários através das novas tecnologias do virtual, atravessa todos os aspectos da cultura contemporânea (educação, economia, política, lazer, etc.). [...] A virtualização do mundo afeta de forma irreversível a sociedade desse fim de século. A cibercultura contemporânea é uma forma peculiar de relação entre a sociabilidade e as tecnologias. (LEMOS, 1999, p.4)

Lemos (1999, p.5) atualiza então a frase de John Culkin ao dizer que “nós traduzimos o mundo em “bits” e, ao mesmo tempo, os “bits” nos traduzem em informação”. Ao entrar na rede, a carne é descorporificada e convertida em arranjos de bits e bytes trafegando em velocidades absurdas por caminhos imprevisíveis. Os corpos, as cidades e os espaços sociais também são convertidos em pulsos eletrônicos.

Na virtualização da cultura, o corpo vai ser marcado pela civilização do excesso e dos múltiplos poderes. O corpo pós-moderno é superfície de escritura de vários textos: ideológico (o corpo inscrito no fluxo das modas), epistemológico (corpo cínico, travestido), semiótico (o corpo como signo flutuante), tecnológico (os media tradicionais, as redes eletrônicas, as próteses), econômico (corpo desejo de consumo) e político (corpo de massas, esfera pública). O corpo torna-se um espaço de experiência numa espécie de “hacking” biológico. (LEMOS, 1999, p.7)

As sociabilidades entre os sujeitos não ocorrem no nível de programação eletrônica, exigindo que as máquinas interlocutoras mediem e traduzam¹⁹ essa “alma sem corpo” em uma representação gráfica em tela, seja através caracteres de texto, no *nickname* de um chat a um avatar tridimensional, num processo que pode-se entender como uma recorporificação. As cidades são organizadas em torno de metáforas com o mundo físico formando ambientes de sociabilidade onde os atores podem interagir e tornando-se ela mesma um ator nesse processo.

Os seres humanos, da mesma forma que qualquer outro componente ou subsistema, deverão ser situados em uma arquitetura de sistema cujos modos de operação básicos serão probabilísticos, estatísticos. Nenhum objeto, nenhum espaço, nenhum corpo é, em si, sagrado; qualquer componente pode entrar em uma relação de interface com qualquer outro desde que se possa construir o padrão e o código apropriados, que sejam capazes de processar sinais por meio de uma linguagem comum. (HARAWAY, 2009, p.63)

19 A mediação e tradução realizada pela máquina corresponde aos recursos disponíveis no software, ou seja, a interface gráfica que pode ser texto, imagem 2D e 3D, vídeo e afins. Steven Johnson (2001) considera que a interface, através de metáforas visuais com mundo orgânico, foi um dos aspectos que garantiu a “domesticação do computador pessoal” por usuários comuns. O autor considera ainda que a forma que a interface é projetada interfere nas sociabilidades que fluirão naquele meio de comunicação, assim, entende-se que essa estrutura não é neutra e que também deve ser objeto de problematização e investigação.

Lévy (1996,) considera que “a projeção da imagem do corpo é geralmente associada à noção de telepresença. Mas a telepresença é sempre mais que a simples projeção da imagem”. O corpo se torna então ubíquo, ou seja, enquanto o corpo físico, tangível está aqui, sua representação imagética está perto do interlocutor, que por sua vez sofre o mesmo processo, de modo que os corpos de ambos se localizam simultaneamente em dois lugares no tempo-espaço. Utilizando softwares de realidade virtual, por exemplo, é possível visitar o Museu do Louvre sem sair de seu país de origem, numa experiência extracorpórea que influencia no corpo âncora.

O corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. Verte-se no exterior e reverte a exterioridade técnica ou a alteridade biológica em subjetividade concreta. Ao se virtualizar, o corpo se multiplica. Criamos para nós mesmos organismos virtuais que enriquecem nosso universo sensível sem nos impor a dor [...] Meu corpo pessoal é a atualização temporária de um enorme hiperorganismo híbrido, social e tecnobiológico. (LÉVY, 1996, p.33-34)

As possibilidades de representação imagética do corpo, rápidas e indolores, fornecidas pelo ciberespaço realçam a percepção do corpo customizável, indo muito além do determinismo genético e resignificando-o de acordo com sua vontade interior. A partir desses corpos projetados, mediados pelos recursos disponíveis da interface, os sujeitos constroem suas *personas*, ou seja, constroem representações de sua identidade que se apresentam como o real para a convivência social nas redes. As *personas* seriam as representações que as pessoas criam de/para si no ciberespaço.

As diversas comunidades virtuais emergentes desse novo espaço eletrônico que é o ciberespaço, proporcionam emoções coletivas identificadoras, não com o indivíduo preso a uma identidade fechada, mas com “personas” de diversas máscaras.[...] o ciberespaço se constitui como um espaço para refazer as categorias identificatórias na cultura contemporânea. Assim, sem um corpo físico como receptáculo da construção da identidade, o sujeito fica livre para jogar com comportamentos e identidades. O ciberespaço produz uma nova forma de sociabilidade, criando um novo senso de identidade, ao mesmo tempo descentralizada e múltipla; uma sociabilidade eletrônica. (LEMOS, 1999, p.16)

Apesar de não estarem ligadas fisicamente ao corpo, as experiências vividas por essas personas no ciberespaço não são descartadas quando se desliga o dispositivo. Com a hiperconexão e a mobilidade de conexão, a vida não se divide mais entre os momentos *online* e *offline*, se tornando um híbrido da interação desses universos. Haraway (2009, p.36) já apontava que a interação entre organismo e tecnologia transformaria o corpo humano num ciborgue, que, segundo ela “é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção”.

Gabriel (2013, p.58) chama esse fenômeno de cibridismo (híbrido entre ciber e corpo) e considera que “somos *on* e *off* ao mesmo tempo, simbioticamente, formando um ser maior que nosso corpo/cérebro biológico, nos expandindo para todo tipo de dispositivo e abrangendo outras mentes e corpos”.

O dualismo estrutura essa civilização ocidental através da separação entre mente e corpo, realidade e aparência, macho e fêmea, natureza e cultura. No tempo de micro-máquinas, de redes digitais e de realidade virtual, todos nós nos transformamos em seres híbridos, cyborgs da civilização do virtual onde a conexão a todo tipo de artefato torna-se, dia após dia, mais numerosa. A cibercultura contemporânea subverte esses dualismos a ponto de não sabermos direito onde começa o homem e onde termina a máquina. Nos transformamos, a nível do corpo biológico, mas também a nível do “corpo” social, em sistemas bióticos híbridos, regidos pela comunicação e pela troca de informações. (LEMOS, 1999, p.11)

3.2. As possibilidades de experimentação de gêneros e sexualidades no ciberespaço

Chega-se, então, ao ponto chave do desdobrar deste percurso teórico: considerando as experiências corporais dos sujeitos como um híbrido de máquina e organismo, ou seja, um sujeito ciborgue, como repensar as questões de gênero e sexualidade no contexto da cibercultura? Antes de avançar nessa compreensão, deve-se considerar que a cibercultura ressignificou as experimentações dos desejos e prazeres dos sujeitos.

Se o corpo se virtualiza, as formas de prazer sexual também se transformam na internet num processo de erotização sem corpo. O sexo geograficamente disperso, virtualizado, pode acontecer através de mensagens de texto (sexting), áudio, imagem, vídeo sem que se tenha real acesso à fisicalidade do(s) interlocutor(es)²⁰, que pode ser uma máquina operando para promover o prazer físico do interagente. Esse fenômeno permite viver “o gênero, a sexualidade, a identidade e o corpo para além de suas fronteiras. Livre de todas os constrangimentos físicos, o corpo torna-se puro símbolo digital.” (LEMOS, 1999, p.16).

Assim como as sexualidades, as possibilidades vivências dos gêneros também são expandidas no ciberespaço. A liberdade de customizar a *persona* e o *avatar* (sua representação gráfica) permite ao usuário ser o que e quem ele quiser, ampliando o elenco de experiências do sujeito. Os recursos tecnológicos dão-lhe a escolha de performar o gênero da maneira que lhe convém, contando com certo anonimato de seu corpo físico e de sua identidade socialmente construída. Entende-se, então, como as tecnologias digitais em rede proporcionam aos indivíduos uma potencial ampliação de suas vivências sexuais e de gênero.

20 Não que essas práticas já ocorressem por cartas, revistas de pornografia, telefone ou outros meios. Considera-se aqui um processo multidirecional, síncrono e facilmente falseado por intervenções tecnológicas.

O ciberespaço torna-se então um ambiente propício para abarcar as diversidades dos sujeitos e de sujeitos. Castells (1999, p.461) afirma que “é precisamente devido a sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais”.

A inclusão da maioria das expressões culturais no sistema de comunicação integrado baseado na produção, distribuição e intercâmbio de sinais eletrônicos digitalizados tem consequências importantes para as formas e processos sociais. Por um lado, enfraquece de maneira considerável o poder simbólico dos emissores tradicionais fora do sistema, transmitindo por meio de hábitos sociais historicamente codificados: religião, moralidade, autoridade, valores tradicionais, ideologia política. Não que desapareçam, mas são enfraquecidos a menos que se recodifiquem no novo sistema.(CASTELLS, 1999, p. 461)

Essas vivências desterritorializadas, descorporificadas, diversas e dilatadas no tempo, a comunicação horizontalizada e em rede, as novas formas de interagir e aprender vem alterando formas de ser e viver nesse contexto social mediado pelas tecnologias digitais.

Entendendo as pluralidades e diversidades do ciberespaço e considerando os hibridismos dos corpos ciborgues, deve-se pensar nas implicações que as vivências eletrônicas terão nas subjetividades e sociabilidades desses indivíduos por trás das telas, que a partir dessas experiências terão uma nova forma de interagir com suas culturas e com o mundo. Assim, para compreender melhor as relações de gêneros e sexualidades na cibercultura, deve-se refletir como se dão as inter-relações entre as identidades, a cultura e os ciborgues.

3.3. As construções identitárias na modernidade: as identidades dos sujeitos e as vivências híbridas

A fugacidade é uma das características marcantes da sociedade globalizada. Em tempos de fluxos comunicação em velocidades exorbitantes, conexão global entre os indivíduos e mudanças constantes nos cenários políticos e econômicos, o efeito borboleta da teoria do caos, onde o bater de asas de uma borboleta pode causar desastres climáticos no outro lado do mundo, se parece cada vez mais real.

A sociedade em rede se desenvolve no seio dessas fragmentações e mutabilidades contínuas de estruturas e práticas sociais que, durante muito tempo, forneceram as bases para o assentamento das subjetividades dos indivíduos, como aponta Stuart Hall:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado [...] Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2011, p.7-9)

Em sua obra “A Identidade Cultural na Pós-Modernidade”, Hall (2011) estuda os efeitos da globalização sobre as identidades e argumenta que, durante muito tempo, a identidade foi entendida como um produto da relação entre o mundo interior do indivíduo (subjetividades) e o exterior (sociedade) mediada pelos aspectos culturais do contexto em que habita. Assim, sendo a identidade visto como unificada e estável, seria a responsável por “alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura” (id., *ibid.*, p.12).

Porém, o autor aponta que com a globalização as identidades estão se deslocando de um centro para uma pluralidade de centros. Nesse contexto cambiante e fragmentado, a identidade absorve essas características, de modo que o indivíduo não pode mais ser compreendido como tendo uma identidade una, mas várias identidades que podem ser variáveis e/ou conflitantes.

A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. [...] À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade

desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p.13)

Percebe-se então que a ideia de identidade vai se aproximando mais de uma identificação momentânea, muitas vezes contraditória, e não mais capazes de descrever o sujeito em definitivo. Por essa fragmentação e constante trânsito, Hall (2011, p.19) considera que as identidades estão sob constante disputa política onde uma pode prevalecer entre as demais que constituem o sujeito em determinado momento, num processo que ele denomina “jogo das identidades”. Lemos (1999, p.16) considera que as várias possibilidades de identificação do ciberespaço “onde o usuário pode assumir e experimentar identificações sucessivas às diversas comunidades virtuais” permitem que esse jogo aconteça com maior fluidez.

Uma inversão se realiza sobre a questão da identidade quando essa é pensada no contexto do ciberespaço. Se na vida real, o corpo determina a identidade e as formas de sociabilidade daí emergentes (Goffman)²¹, no ciberespaço a identidade é ambígua, não existindo certezas (sexo, classe, raça) para a determinação das formas de interação. Sem um corpo físico como âncora, não há identidade fechada, mas identificações efêmeras e sucessivas. Assim, se na vida real o corpo determina as interações, no ciberespaço não há identidade mas identificação (Maffesoli). Novas formas de sociabilidades passam a ser experimentadas pelos netcyborgs das redes eletrônicas. (LEMOS, 1999, p.16)

Essas mudanças sofridas nos processos de formação identitária dos indivíduos advindas da globalização, segundo Hall (2011, p.25), “libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” e desencadearam mudanças nas identidades culturais, ou seja, “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (id. *ibid.*, p.8).

Desse modo, essa linha de raciocínio permite refletir sobre a construção das identidades nos interstícios dessas novas forma de vivência. Haraway (2009, p.63) considera que “o ciborgue é um tipo de eu – pessoal e coletivo – pós-moderno, um eu desmontado e remontado”. Lemos (1999, p.11) complementa que “a ‘identidade cyborg’ se constitui a partir de uma afinidade, longe da lógica da apropriação de uma (e única) identidade. Seria ela a única a poder criar uma política que abraça o parcial, o contraditório e as construções abertas, pessoais e coletivas.”

No entanto, deve-se considerar que as identidades ciborgues (híbridas) não são tão livres como aparentam ser, afinal, se no ciberespaço elas encontram recursos para serem

21 Lemos sugere ver Goffman, E. “La Mise en Scène de la Vie Quotidienne.”, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.

criadas, conectadas, multiplicadas e descartadas, na presencialidade tais identidades esbarram em estigmas que tolhem as diversidades, como o racismo, o sexismo, a homofobia e outros. Essa identidade ciborgue, de fato, vai sendo construída nas tensões e conflitos entre as permissividades do ciberespaço e as imposições sociais do mundo orgânico. Um dos possíveis efeitos dessa relação é o confronto com as práticas sociais face a face que interdita que os fluxos identitários possam fluir mais livremente nas dinâmicas cotidianas. Considera-se, então, uma categoria de lutas por direitos sociais que se pode chamar de cidadania ciborgue (HARAWAY, 2009, p.60) ou ciberdemocracia (LEMOS;LÉVY,2010)

Lemos e Lévy (2010) consideram que a aproximação cada vez maior dos indivíduos ao ciberespaço permitiu o surgimento de uma nova esfera pública que não mais se limita aos espaços geográficos, línguas ou culturas locais e que se expande para todo o globo. Nessa nova esfera pública, cujos “valores e modos de ação são a abertura, as relações entre pares e a colaboração” (id.,ibid, p.13), os indivíduos podem se envolver com três práticas consideradas pelos autores como princípios da cibercultura, são elas: a emissão livre, a conexão múltipla e a reconfiguração social (id. ibid, p.25).

O primeiro princípio, o da emissão, aborda a liberdade de expressão permitida pelos recursos virtuais. A partir dos *softwares* de conversação, a mobilidade e a facilidade de conexão, os indivíduos puderam expandir suas comunicações no tempo-espaço, libertando-se de um modelo de comunicação verticalizada (um para muitos) e controlada pelas mídias tradicionais. Nessa nova lógica interativa em redes digitais, onde muitos comunicam-se com muitos, “qualquer pessoa, e não apenas empresas de comunicação podem consumir, produzir e distribuir informação sob qualquer formato em tempo real e para qualquer lugar do mundo” (id. ibid. p.25), possibilitando novos discursos na formação da opinião pública.

O segundo princípio, o da conexão, considera que a circulação de informações na rede possibilita uma interconexão social, cultural, política, econômica, ambiental e outros a nível local e global. Essa conexão possibilita a formação de uma inteligência coletiva²² que para Lemos e Lévy (2010, p.14) consideram como “o aumento das capacidades cognitivas das pessoas e dos grupos, quer seja a memória, a percepção, as possibilidades de raciocínio, a aprendizagem ou a criação”.

Por fim, os autores consideram que os dois princípios anteriores possibilitam um terceiro, o da reconfiguração da vida social, política e cultural em uma escala global, conduzindo as sociedades em direção ao que chamam de ciberdemocracia (id.ibid. p.28)

22 Santaella e Lemos(2010) preferem o termo ecologia cognitiva, pois considera que o termo inteligência está imbricado semanticamente com a ideia de racionalidade.

Não é novidade que a relação entre a comunicação (a potência social) e a técnica (a potência da ação) está na base da dimensão política. Dessa união de procedimentos técnicos – como esfera da ação sobre o mundo – e do discurso – com virtualização do sentido – emerge a força da pólis, sua coesão e seu futuro. [...] Surge aqui novos formatos de produção, de distribuição e de consumo da palavra pública. (LEMOS; LÉVY, 2010, p.28)

Siqueira e Medeiros (2011, p.28) afirmam que “o corpo político ciborgue, formado por uma rede de ciborgues interligados, supera as hegemonias do Estado através de sua auto-organização e automobilização”. A cidadania ciborgue se desenvolve, então, nessa conexão em rede de sujeitos dispersos no globo que têm seus processos de identificação globais facilitadas pelas capacidades das redes. Essas facilidades aproximam a cidadania ciborgue do que se entende como uma cidadania global, visto que questões antes restritas ao escopo local, ganham contornos imprevisíveis e podem incitar identificações diversas, mobilizar e compartilhar conhecimentos com outros ciborgues para posicionamentos e lutas políticas desterritorializadas em escala global.

Essa nova lógica atua sobre as formas de organização e participação nos movimentos sociais, permitindo que o ativismo siga o fluxo das identificações e possa se conectar com outros movimentos, fortalecendo-os e desenvolvendo outros mecanismos de luta e resistência. Siqueira e Medeiros (2011, p.28) apontam que “o corpo político ciborgue tem sua eficiência porque se constrói” na” rede e “em” rede, tornando impossível sua desconstituição (ou desligamento) pelo poder central do Estado”.

Utilizando-se da internet e das redes sociais, os novos movimentos tornam visíveis suas demandas e lutas. Através de amplas hibridações, lutam contra a ordem política e sociocultural em que estão inseridos, desafiando as decisões de governos em todas as partes do mundo, questionando os lucros do também ciborgue capitalismo financeiro e, através de cada ato, conclamando para um processo de globalização mais democrático. (SIQUEIRA; MEDEIROS, 2011, p.27)

A cidadania ciborgue permite compreender fenômenos políticos recentes acontecidos pelo mundo, como, por exemplo, os protestos eleitorais no Irã em 2009, a “Primavera Árabe” em 2011, as manifestações no Brasil em junho de 2013 e tantos outros ocorridos nos últimos anos. Esses movimentos tiveram pautas diferentes mas características comuns como os usos das redes virtuais, e em particular dos sites de redes sociais, enquanto principal eixo de articulação. Esses movimentos, híbridos de espaço e tempo como seus ciborgues ativistas, aconteceram de forma local e global simultaneamente ao serem transmitidos em tempo real pelas redes.

Enquanto alguns segmentos das sociedades operam sob a construção de uma identidade nacional em que o compartilhamento de valores, conhecimentos, práticas sociais e culturais seria capaz de unificar as diferenças, as multi-identidades ciborgues se encontram em trânsitos ativos de identificação e desejam se libertar dos interditos criados pelos discursos conservadores ao longo do tempo. Com isso, a cidadania ciborgue, buscada por sujeitos multiculturais, ativos e autônomos, pode se dar também no conflito com os poderes estabelecidos, ressignificando as percepções de participação e resistência a partir do espaço ampliado de experiências proporcionadas pelo ciberespaço.

Abre-se a ressalva para que não se caia na inferência de que a cidadania ciborgue é puramente desconstrutiva, positiva e militante ou que se constroem indiferentes às relações de poder existentes no mundo físico. Assim como na presencialidade, estão presentes nesses fluxos híbridos uma pluralidade de discursos, como os mais conservadores, os usuários neutros, os ciborgues não-humanos, etc. Desse modo, como as formas em que se dão as relações de poder estão relacionados a uma dimensão contextual, essa nova dinâmica das redes possibilita traz consigo novas formas pelas quais o poder pode se expressar.

Nesse contexto, os graus de ação/resistência experimentados pelos sujeitos ciborgues, que podem se identificar com diferentes grupos (faixa etária, sexo, etnia, escolaridade), devem ser entendidos a partir de uma perspectiva de cultura²³ que considere que a pluralidade de identidades, histórias de vida, contextos e experiências de cada indivíduo interferirá na forma como ele recebe as mensagens enviadas pela cultura dominante.

Hall (2003) considera que cada indivíduo realiza uma “negociação simbólica” com as informações que recebe das culturas dominantes, mediados pelas representações culturais que construiu em seus percursos subjetivos. Essa interpretação pode ser uma assimilação do pensamento dominante, uma negociação entre aquilo que é posto e o seu próprio conhecimento de mundo ou uma oposição total a tudo que é posto. Reconhecer que os sujeitos possuem a capacidade de negociar significados de sua cultura é entendê-la como uma prática ativa de seus integrantes. Não se considera, entretanto, uma destituição das estruturas e uma libertação sem restrições do ser, mas para possibilidades de ação dentro das relações de poder.

23 São exemplos dessas perspectivas os Estudos Culturais Britânicos e a Teoria da Prática Americana. Esses movimentos teóricos foram “praticamente contemporâneos uns dos outros, com publicações-chave em cada uma das áreas principais – teoria da prática, “mudança do poder”, “guinada histórica” e “estudos culturais” –, sendo lançadas entre o final da década de 1970 e começo da de 1980. Todas eram importantes, e realmente poderíamos começar por qualquer uma e ir incluindo as outras.”(ORTNER, 2007, p. 38)

Partindo dessa visão da cultura como uma produção ativa, Ortner (2007) faz um paralelo entre os sentidos de cultura e as transformações sociais, onde aponta que, no que chama de “cultura no sentido mais novo”, as transformações sociais se dão por meio da contestação de determinados padrões, como observa-se em:

Se tomarmos a cultura no sentido novo-antigo – como os esquemas (politicamente infletidos) por meio dos quais as pessoas vêem o mundo e atuam sobre ele e as subjetividades (politicamente infletidas) por meio das quais as pessoas têm sentimentos (emocionais, viscerais, às vezes violentos) sobre si mesmas e sobre o mundo –, a transformação social implica a ruptura desses esquemas e subjetividades. E, se tomarmos a cultura no sentido mais novo – pública, móvel, viajante –, a transformação social funciona, em parte, por meio da constante produção, contestação e transformação da cultura pública, da mídia e de outras representações de todos os tipos, incorporando e procurando plasmar antigos e novos pensamentos, sentimentos, ideologias. (ORTNER, 2007, p.40)

Entendendo os sujeitos como agentes ativos da cultura se pode tentar compreender como se constroem, operam e se contestam não só as relações de poder sobre gêneros e sexualidades na cidadania ciborgue, mas todas as formas de desigualdades de poderes como o racismo, capacitismo e outros.

3.4. A agência de gênero e sexualidade dos sujeitos ciborgues

O percurso teórico construído até aqui buscou mostrar como as mudanças estruturais políticas, econômicas e culturais vividas pelas sociedades a partir do pós-guerra se articularam a mudanças em aspectos subjetivos e identitários dos indivíduos e nas formas como se relacionam com o mundo. Viu-se então que as capacidades das sociedades tecnológicas apresentaram um grande papel nessas novas formas de sociabilidades, permitindo posicionar os indivíduos como híbridos de virtualidade e matéria – seres ciborgues. Conectados no ciberespaço, podem se articular em redes planetárias com outros ciborgues, o que lhes possibilita construir uma cidadania híbrida, originária das tensões entre a fluidez e maleabilidade do ciberespaço e as estruturas da presencialidade.

Chega-se, então, ao ponto basilar dessa compreensão teórica: a agência dos ciborgues. Antes de avançar no debate dessa questão, afirma-se que não se considera que a capacidade de agência²⁴ tenha surgido nos indivíduos após o desenvolvimento da sociedade em rede. Entende-se a agência como algo inerente ao ser humano, de modo que todas as transformações ocorridas na história da humanidade só foram capazes devido essa

²⁴ A capacidade de “desejar, formar intenções e agir criativamente” (SEWELL, 1992, p.21) apud (ORTNER, 2007, p.53-54)

possibilidade de agir no enfrentamento das estruturas, não no sentido de extirpá-las mas de ressignificá-las.

Para Long e van der Ploeg (2010, p.4) “a noção de agência atribui ao ator individual a capacidade de processar a experiência social e de delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob as mais extremas formas de coerção”. Ortner (2007, p.54) considera que “a agência é sempre cultural e historicamente construída”, o que aponta para um entendimento de que agência e contexto estão intimamente relacionados, assim, não se deve negar como as relações de poder dentro das novas estruturas sociais, repletas de novos recursos de participação e resistência, demandaram novos tipos de agência e vice-versa.

Por mais desigualmente que estejam distribuídos os recursos, alguma parte destes, tanto humanos como não humanos, é controlada por todos os membros da sociedade, por mais destituídos e oprimidos que sejam. De fato, parte do que significa conceber os seres humanos como agentes está em concebê-los como empoderados pelo acesso a recursos de um ou de outro tipo (SEWELL, 1992: 9-10 *apud* ORTNER, 2007, p.56-57)

Para compreender o fio condutor desse pensamento e dessas relações, rebusca-se o conceito de agência na perspectiva teórica de Sherry B. Ortner (2007), que aborda essa definição sob três componentes: i) intencionalidade, ii) a dimensão cultural da agência e iii) as relações entre agência e poder. Reforça-se que essa divisão é epistemológica e que na prática esses componentes se articulam simultaneamente.

A intencionalidade da agência (i) permite entender que as ações são tomadas sempre com base em algum propósito, ou seja, possuem uma intencionalidade ativa e que suas motivações podem ser desde os desejos e vontades mais inconscientes aos projetos, metas e objetivos mais conscientes. A dimensão cultural da agência (ii) aborda uma questão apresentada anteriormente de que a agência tem uma relação direta com o contexto histórico-cultural dos sujeitos, assim, considerando que a capacidade de agência é inerente ao ser humano é possível entender como os repertórios culturais diferentes podem motivar diferentes tipos de agência. O terceiro componente, as relações entre agência e poder (iii) investiga como se dá a relação entre agência humana e as relações de poder. Como gêneros e sexualidades são perpetrados por essas relações, esse componente será melhor detalhado para entender como se dá a agência ciborgue nessas questões.

Ortner (2007) contextualiza²⁵ que a ideia de agência dentro das relações de poder iniciou a partir dos movimentos contestatórios políticos e sociais da década de 1970 e, por

25A autora realiza um confronto teórico entre as visões de Laura Ahearn, Anthony Giddens e William Sewell

esse motivo, a ideia de agência ficou muito atrelada à ideia de resistência, à capacidade de transformação que os sujeitos possuem em “relações de desigualdade, de assimetria e de forças sociais” (id. *ibid.*, p.58), esse tipo de ação foi denominado “Agência de Poder”. Porém, ressalta que essa forma de agência é apenas uma dentre diversas formas de agência, onde também seria possível entendê-la como uma “intencionalidade e com o fato de perseguir projetos (culturalmente definidos)” (id. *ibid.*, p.58). Esse tipo de ação foi denominado “Agência de Projetos”, que não está diretamente relacionada à dualidade de dominação e resistência, mas à ideia de indivíduos que desejam ir além dos determinismos da estrutura. Ressalta-se que essas visões de agência não são excludentes, sendo constantemente entrelaçadas nas instabilidades dos deslocamentos do poder.

Em seu uso provavelmente mais comum, o termo “agência” pode ser praticamente sinônimo das formas de poder que as pessoas têm à sua disposição, de sua capacidade de agir em seu próprio nome, de influenciar outras pessoas e acontecimentos e de manter algum tipo de controle sobre suas próprias vidas. Agência, neste sentido, é pertinente tanto no caso da dominação quanto no da resistência. As pessoas em posições de poder “têm” – legitimamente ou não – o que poderia ser considerado “muita agência”, mas também os dominados sempre têm certa capacidade, às vezes muito significativa, de exercer algum tipo de influência sobre a maneira como os acontecimentos se desenrolam. Portanto, resistência também é uma forma de “agência de poder” [...] Inclui tudo: de rebeliões sinceras em um extremo, passando, no meio, por várias formas do que James Scott (1985) tão bem chamou de “fazer corpo mole”, até – no outro extremo – um tipo de aceitação complexa e ambivalente das categorias e práticas dominantes que sempre são modificadas no exato momento em que são adotadas. (ORTNER, 2007, p.64)

Ainda sobre o funcionamento da agência dentro das relações de poder, Ortner (2007) considera que o tipo de agência de projetos seria “a dimensão mais fundamental da ideia de agência” (id. *ibid.* p.65). Isso porque, dentro de estruturas culturais que muitas vezes tolhem o direito de agência, alguns sujeitos, motivados de intencionalidade e desejo, desenvolvem projetos individuais para fazer prevalecer suas vontades, seguindo seus valores dentro daquilo que consideram o correto. Entende-se que esse tipo de agência se aproxima de uma ideia de autonomia, de escolher como gerir a própria vida, ou seja, um posicionamento micropolítico que acontece “nas margens do poder”. Apesar de uma ideia de agência individual, Sewell (1992, p.21) *apud* Ortner (2007, p.53) considera que “a agência pode ser coletiva e também individual, diz que a agência acarreta a capacidade de coordenar as próprias ações com outros e contra outros, de formar projetos coletivos, de persuadir, de coagir...”. Long e van der Ploeg (2010, p.5) consideram que

a agência (e o poder) depende crucialmente da emergência de uma rede de atores que se tornam parcialmente, embora quase nunca completamente, envolvidos nos projetos e práticas de outro indivíduo ou indivíduos. Por conseguinte, a agência efetiva requer a geração/manipulação estratégica de uma rede de relações sociais e a canalização de itens específicos (como reivindicações, ordens, bens, instrumentos e informação) através de certos pontos fundamentais de interação.

Trazendo as questões de gêneros e sexualidades para exemplificar esses tipos de agência, pode-se depreender que, apesar das relações de poder que buscam regular os corpos e suas expressões, os indivíduos desviantes do “padrão de normalidade” também são dotados de poder e são capazes de agir, se julgarem conveniente, contra o exercício de poder nas diversas esferas de sua vida. Isso pode ocorrer ao integrarem um movimento social LGBTQ+, coletivamente, ou em sua individualidade, agindo contra discursos e práticas heteronormativas que podem se manifestar no dia a dia. Partindo desses conceitos, busca-se entender como se dão as agências dos ciborgues na era digital.

Sendo a capacidade de agência mediada pelo contexto sociocultural (ORTNER, 2007), onde diferentes situações sociais demandarão diferentes formas de lidar psicologicamente, cognitivamente e coletivamente, entende-se que as capacidades das redes, permissivas à formação e conexão de outras experiências sociais, permitem que novas agências surjam nesse contexto. O acesso aos recursos digitais possibilita o desenvolvimento de narrativas autônomas, onde o sujeito conectado pode construir e compartilhar mais facilmente suas próprias redes de significado, de aprendizagem, de mobilização e desenvolver projetos coletivos de agência.

Considerando que a agência humana no ciberespaço é coordenada por um corpo físico localizado, dotado de história, percepções e valores, ou seja, possui um repertório anterior que a conduz e que as ações realizadas pelo corpo virtualizado podem reverberar nas possibilidades de ação no mundo físico, pode-se tentar entender a agência do ciborgue também como uma agência híbrida, onde as ações são reflexos das vivências em ambientes offline e online e da interação homem e máquina.

Essas ações também são formadas pelos componentes citados por Ortner (2007) (intencionalidade, dimensão cultural e relações de poder), porém acrescenta-se o elemento das possibilidades de conexão global em redes, que alteram as formas como os indivíduos se relacionam com as estruturas locais/globais, possibilitando certa autonomia para agir em projetos que tanto podem empreender de forma mais abrangente contra as relações de opressão/dominação, como em projetos de cunho pessoal e íntimo.

No que tange às sexualidades e gêneros, os ciborgues, no contexto do ciberespaço, dispõem de recursos que lhes permitem outras formas de agência sobre essas questões. Por

meio das capacidades das redes, os ciborgues podem ter diferentes vivências com seus corpos, gêneros e sexualidades que podem ir desde projetos mais intimistas – onde buscam nas redes informações para compreender seus gêneros e sexualidades ou nas formas como os experimentam – a projetos que atuem na produção de sentidos sobre essas práticas.

Pode-se citar como exemplo o sujeito ciborgue que, num empreendimento pessoal, pode vir a agir nas redes com um gênero diferente daquele que lhe foi designado no mundo físico, customizar e até inventar uma outra representação de si, experimentar outras formas de afetividade e explorar sua sexualidade com outros ciborgues que talvez jamais encontre na presencialidade. Além desse cunho pessoal, a agência do sujeito ciborgue pode se expressar em projetos que busquem realizar trocas de vivências, influenciar e mobilizar outros ciborgues, como, por exemplo, quando cria um canal de comunicação nas redes sociais virtuais para falar sobre suas experiências, transições e enfrentamentos pessoais pode sensibilizar e mobilizar outros ciborgues a ele conectados²⁶.

Nessa perspectiva, considera-se que a agência do ciborgue sobre as questões de gêneros e sexualidades pode se dar tanto em perspectivas políticas mais amplas, quanto nas suas práticas cotidianas que, como considera de Louro (1997), também podem ser fontes para a ação política.

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas — em particular, políticas educacionais — dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os. Há, no entanto, um modo novo de exercer essa ação transformadora, pois, ao reconhecer o cotidiano e o imediato como políticos, não precisamos ficar indefinidamente à espera da completa transformação social para agir. (LOURO, 1997, p.122)

Nos sites de redes sociais, as agências ciborgues, individuais e dispersas, podem se agrupar e interagir coletivamente em sistemas de identificação que representem certa afinidade com algum aspecto de suas identidades. Esses encontros acontecem num espaço virtual simbólico delimitado pelas potencialidades da interface e são conhecidos como comunidades virtuais. Howard Rheingold foi um dos pioneiros autores a discutir sobre as comunidades virtuais, as quais ele identifica como:

As comunidades virtuais são agregados sociais que surgem da Rede [Internet], quando uma quantidade suficiente de gente leva adiante essas discussões públicas

26 Os contornos que diferenciam essas formas de agência se dão pela intencionalidade da ação. Porém, não se deve considerar a existência de uma separação nítida desses processos, de modo que os mesmos estão em constante interatuação. Os exemplos citados representam possibilidades de agência nas redes e não as únicas formas possíveis de atuação do ciborgue.

durante um tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no espaço cibernético [ciberespaço]. (RHEINGOLD, 1996, p. 20 *apud* RECUERO, 2001, p.5)

Rheingold descreve então como as comunidades se formam a partir do engajamento de sujeitos ativos que dedicam algum tempo para manter o funcionamento daquele espaço. Ao contrário de uma ideia de comunidade clássica, esses indivíduos não fazem parte dessa comunidade porque ocasionalmente nasceram nela e a ela estão ligados. Nas redes, eles podem exercer sua capacidade de agência e participar ativamente de comunidades das quais eles se identifiquem e compartilhem códigos culturais com a mesma. As interações realizadas nas comunidades virtuais lhes confere, em potência, uma sensação de pertencimento a um grupo específico onde ele pode formar outros tipos de laços sociais.

Nesse aspecto, para grupos minoritários como os LGBT+, muitas vezes marginalizados no mundo físico, as comunidades virtuais podem se configurar como um ambiente propício para compartilhar trivialidades, opiniões, histórias de vida, para conhecer e interagir com outros sujeitos LGBT+ dispersos geograficamente, ter relacionamentos, se divertir e tantas outras ações que poderiam ser coibidas, por questões diversas, em espaços físicos. Entre as potencialidades da convivência em comunidades virtuais, aqueles indivíduos que têm medo de assumir sua orientação ou aqueles que não possuem referências sobre seu gênero e sexualidade, podem encontrar remotamente, junto de sua “tribo”, o apoio que precisam.

Foi visto até aqui a agência como um empreendimento intencional, individual ou coletivo, na busca de transformar as determinações da estrutura, contribuindo para o empoderamento dos indivíduos LGBT+ em tensão com as estruturas. No entanto, deve-se considerar que esses processos não são automáticos e iguais para todos os indivíduos, para se chegar a um estágio de ação propriamente dita, o sujeito deve passar por diversas etapas formativas que desmistificam conceitos pessoais que foram solidificados por diversos discursos, seja religioso, familiar, moral. Afinal, só se sabe quais direitos lhes foram negados, quando se descobre os direitos que se possui. Em outras palavras, para se colocar contra a homofobia, por exemplo, o indivíduo deve primeiro entender o que é homofobia, refletir criticamente sobre as construções sociais, desconstruir para si alguns discursos e preconceitos de base mais conservadora e reconhecer-se enquanto cidadão pleno de direitos.

Partindo desse princípio busca-se discutir a seguir como se dá a aprendizagem sobre questões de gêneros e sexualidades pela juventude ciborgue.

3.5. Os processos ciber-autoformativos: possibilidades de aprendizagem sobre gêneros e sexualidades

Dentre todos os sujeitos ciborgues talvez os que mais se aproximem de uma ideia “pura” desse conceito sejam aqueles nascidos na Geração Z²⁷. Muitas das crianças nascidas nessa época vivem em um contexto de participação tecnológica ainda maiores que seus antecessores. Muitas vezes, antes mesmo de aprender a ler e a falar as primeiras palavras, o primeiro brinquedo é um dispositivo de conexão *online*. O *boom* da tecnologia móvel GSM, internet banda larga de altíssima velocidade dentro e fora de casa, sistemas de GPS cada vez mais apurados, equipamentos *bluetooth* e *smartphones* multifunções cada vez mais baratos possibilitaram que essa geração seja a que mais incorpora a tecnologia em suas vidas, sendo conhecida também por *Geração Always On*, ou sempre conectada.

Nesse contexto, onde as tecnologias digitais expandem as possibilidades de interação e comunicação, a aproximação dos sujeitos com o ciberespaço e a internet (seu principal vetor de acesso) suscita novas relações com as formas de construir e conectar saberes. Com isso, surgem diferentes movimentos teóricos e práticos que buscam compreender e integrar as possibilidades tecnológicas com os percursos educacionais, destes, existem iniciativas que abordam uma “atualização” do ensino formal por meio da inserção de artefatos tecnológicos, como a substituição das lousas de giz por lousas digitais interativas, a troca dos livros impressos por livros digitais com diferentes recursos multimídias integrados no mesmo dispositivo e outros. Existem também as iniciativas que buscam compreender as possibilidades de aprendizagem dentro de espaços virtuais arquitetados e dedicados para as trocas de conhecimentos, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Dentre as possibilidades de aprendizagem no/com o ciberespaço, destaca-se a proposição de Alava (2002, p.203) de compreender o ciberespaço “mais como um campo de invenção e de estruturação de novas práticas sociais, cognitivas e documentais do que como um novo hiperdocumento que vem enriquecer nossas práticas escolares não-modificadas”. Para o autor, as aprendizagens em espaços virtuais subvertem a lógica de transmissão passiva de saberes e devem ser compreendidas em sua dimensão construtivista, ou seja, onde o indivíduo está no centro do processo de aprendizagem e aprende conforme interage com o meio e com os outros a partir de suas experiências e conhecimentos prévios.

27 A geração Z compreende os nascidos a partir do ano 2000 até os dias atuais (GABRIEL, 2014)

O ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e “midiaticamente” difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual ou coletivo a partir de informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou ao estudante oportunidades de mediação (ALAVA, 2002, p.14)

Os processos de formação no contexto da cibercultura suscitam outras relações com o saber. No modelo escolar formal, o conhecimento se constrói, na maioria das vezes, de maneira hierarquizada, vertical e linear, onde o saber flui através de dois polos com funções bem definidas: o professor (hierarquicamente superior e detentor da sabedoria e da autoridade) que deve filtrar e transmitir, de maneira homogênea e quase sempre verbal, o conhecimento para todos os alunos (receptor hierarquicamente inferior e necessitado de formação). No contexto virtual, os fluxos de informações se comportam de forma dispersa, instável e caótica fluindo em redes onde todos podem ser emissores e receptores simultaneamente, sem barreiras de tempo e espaço, através de *links*, estruturas hipertextuais²⁸ e leituras transmidiáticas, refletindo em formas de aprendizagem não lineares.

Nesse contexto Lévy (1999) elenca três mudanças principais na forma como a sociedade contemporânea se relaciona com o saber, o qual chama de saber-fluxo. A primeira diz respeito ao grande volume e constante renovação dos saberes, de modo que alguns conhecimentos se tornam obsoletos em velocidade maior que em outras épocas. A segunda diz respeito à relação com o trabalho, cada vez mais ligado a uma apreensão, produção e transmissão de conhecimentos. A terceira se refere às tecnologias intelectuais que o ciberespaço abriga e que “amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (id.ibid. p.157). Assim, o autor considera que:

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. Os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999,p.158)

Seguindo a perspectiva de percursos singulares levantados por Lévy (1999), Alava (2002,p.205) considera que dentro da estrutura caótica do ciberespaço “passam a ter lugar os trajetos pessoais de leitura, caminhos de descoberta, espaços de escolha”. Assim,

28 Para Gabriel (2014) o termo hipertexto se refere à “estrutura e navegação por meio de *links*, que podem ser simples textos, ou qualquer tipo de mídia: imagens, vídeos etc”.

desenvolve que a arquitetura e os recursos de comunicação e informação disponíveis no ciberespaço proporcionam aos indivíduos um maior controle sobre seus percursos formativos, tornando-os mais personalizados e individualizados. Dessa forma, desperta para a necessidade de compreender “as práticas de formação que geralmente nascem à margem da instituição [educacional]” (id.ibid.p.13), entendidas aqui como aquelas que vão além dos interesses por conhecimentos curriculares formais e partem da curiosidade e das motivações de cada indivíduo em apreender algum fenômeno de seu cotidiano.

O aparecimento de dispositivos que utilizam o ciberespaço caracteriza-se pela proposição, ao mesmo tempo, de percursos individualizados (e, portanto, das ferramentas dessa individualização) e pelo recurso a novas formas de mediação dos saberes (diferentes das do professor). [...] Estamos, hoje, diante da emergência de novas práticas de formação apoiadas no ciberespaço, que concorrem para o desenvolvimento de novas oportunidades de autoformação. [...] Se considerarmos a aprendizagem como uma atividade autônoma e, às vezes, solitária, é inegável que o ciberespaço como espaço de informação propõe novas ferramentas para o autodidata. (ALAVA,2002, p.15)

Alava (2002) considera que o ciberespaço proporciona aos indivíduos outras possibilidades de autoformação²⁹, e denomina esses percursos autônomos, que se dão no ciberespaço e onde o sujeito tem maior controle sobre seu processo de formação de “práticas ciber-autoformadoras”. Dentre as possibilidades de ciber-autoformação, Alava (2002) destaca o autodidatismo, onde o próprio sujeito media seu acesso e produção de conhecimento, a co-formação, que se dá por meio das interações e trocas (síncronas ou assíncronas) colaborativas com os outros indivíduos com os quais se está conectado e a heteroformação que se dá a partir das relações sociais e culturais estabelecidas em redes.

Independentes de sua natureza, essas práticas de ciber-autoformação se relacionam a partir de dois eixos que se complementam: o primeiro diz respeito às disponibilidades de conteúdos mediados, produzidos, co-criados, compartilhados e as formas de interação dos sujeitos com esses saberes. Porém, como aborda Marchand (2002, p.139), “uma oferta de percursos mais personalizados de aprendizagem, não indica necessariamente a utilização da autonomia do aprendiz”. Com isso, o segundo eixo se refere a capacidade de mediação humana e a apropriação do indivíduo de seu processo formativo, exercendo, a partir de suas motivações pessoais, um papel ativo na construção de sua aprendizagem.

²⁹Para Galvani (2002,p.96) “A autoformação não é concebida aqui como um processo isolado. Não se trata da egoformação propalada por uma visão individualista. A autoformação é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação)”.

Neste ponto, dá-se destaque para essa possibilidade de traçar percursos de aprendizagem a partir de suas próprias questões, ou seja, de buscar conhecimentos que tenham um sentido particular, de articular e engajar-se em um projeto partindo de questões que tenham significado pessoal. Dessa motivação inicial, à medida que o sujeito vai se deparando com a natureza aberta, múltipla, caótica e hipermediática das informações no ciberespaço vai elaborando estratégias autônomas de busca de conteúdo, filtragem dos resultados, seleção dos formatos e das fontes, organização e divisão do seu tempo, dando seu próprio ritmo de dedicação e aprofundamento, criticando e confrontando informações. Mais que consumidores de conhecimentos pré-constituídos, os sujeitos podem também se tornar produtores de inteligências compartilhando suas reflexões, opiniões, vivências, pesquisas, etc., interagindo com outros indivíduos pelos mais diversos recursos, trocando e co-criando saberes.

o ciberespaço oferece espaços de leitura multiformes e multidimensionais àquele que se interroga, se rebela, se revolta, se aborrece, se procura, se surpreende; o ciberespaço oferece um espaço de leitura e de descoberta a conquistar. A internet não é um espaço educativo construído para o aluno, o estudante, o aprendiz. É um espaço aberto e vivo; portanto, resiste, foge, se esconde, se metamorfoseia. O texto tem de ser capturado, desdobrado, repicado, remontado. (ALAVA, 2002, p.205)

No entanto, abre-se a ressalva de que não se deve considerar que as vivências em processos de ciber-autoformação se deem de forma estável e ordenada, ou seja, como se os acessos a conhecimentos só ocorressem quando o indivíduo buscasse as informações que deseja, como faria na enciclopédia, por exemplo. A aquisição de conhecimentos em rede também se dá por meio das trivialidades e espontaneidades das vivências no ciberespaço. Desse modo, deve-se considerar a importância das atividades que podem ser vistas como desperdícios ou improdutividades nos processos formativos em rede, pois, mesmo sem ter o objetivo de extrair conhecimento daquela atividade, ela pode trazer aprendizados a partir das experiências interativas.

Essa compreensão é importante para que não se tome a construção de saberes apenas do ponto de vista de uma racionalidade e intencionalidade, de modo que esses também podem se constituir a partir de atividades aparentemente inocentes, mas que não são desprezíveis para a cibercultura, como o *zapping* entre hipertextos, a remixagem de imagens, sons e vídeos, a criação de *memes*, os joguinhos virtuais em rede, as conversas em chats *online*, os comentários em fóruns ou portais de notícia, interações em comunidades virtuais, etc. Sobre as despesas e excessos da cibercultura, Lemos (2013) comenta:

Uma noção importante para compreendermos a cibercultura é a noção de despesa (*dépense*) e excesso. (...) A cibercultura fornece vários exemplos de uma despesa excessiva não acumulativa e irracional de *bits*. Dançar por horas em festas techno, viajar por vínculos banais e efêmeros do ciberespaço, produzir vírus, penetrar sistemas de computador, trocar informação frívola em bate-papos e grupos temáticos etc. refletem essa orgia de signos que preenchem nossa realidade cotidiana desse século. (LEMOS, 2013, p.250-251)

Através das características citadas, pode-se perceber a função pedagógica das vivências realizadas em redes virtuais, que podem atuar como espaços informais de educação³⁰ (entendendo as pedagogias não apenas como aquelas que estão contidas no espaço escolar, mas aos processos de produção e intercâmbio de significados e produção de conhecimentos). Os sites de redes sociais são exemplos de como as redes podem se configurar como espaços de aprendizagem informal ou espaços sociais de aprendizagem (ALAVA, 2002). Criados para a interação mútua entre os sujeitos, esses espaços contam com uma estrutura ideal para o compartilhamento de conhecimentos como, por exemplo, os grupos temáticos que se tornam representações de comunidades virtuais (informais) de aprendizagem³¹.

Nos grupos criados em sites de redes sociais ou nos aplicativos de trocas de mensagens, através de vídeos gravados por *youtubers*, nos fóruns sobre seus jogos favoritos e em muitos outros “espaços” do ciberespaço, os jovens trocam informações de sua própria experiência e aprendem com os relatos dos colegas, num movimento de aprendizagem colaborativa. Nessas conversas, eles podem reconstruir significados, desenvolver a própria linguagem e a cultura do grupo, redefinir conceitos e partilhar esses conteúdos novamente nas redes, formando uma espécie de sistema de conhecimento que se retroalimenta e se atualiza constantemente.

Assim, trazendo as potencialidades da ciber-autoformação para as questões de gêneros e sexualidades, pode-se entender como a autonomia proporcionada pelas redes oferece aos indivíduos LGBT+, que não encontram espaços de informação e diálogo sobre essa temática, a construção de seus próprios percursos de aprendizagem sobre questões pertinentes a si, sobre seus desejos e sensações que diferem da hetero-cis-normatividade e a se

30 Chagas (1993) entende essa diferenciação como i) educação formal é aquela que se desenvolve nas instituições educativas (escolas e universidades) onde o aluno segue um currículo estruturado e pré-definido. ii) educação informal é aquela que se dá fora do ambiente escolar, mas em ambientes destinados para a troca de conhecimentos como museus, cursos livres, eventos acadêmicos, feiras e afins. iii) a educação informal é aquela que ocorre em contextos do dia a dia, de forma espontânea, através de conversas com interlocutores informais.

31 Deve-se diferenciar das comunidades virtuais criadas para a Educação à Distância, que se configuram como um espaço formal de aprendizagem.

debruçar sobre questões relacionadas a sua comunidade, seja por meio do acesso direto aos conteúdos ou pelas trocas realizadas em agregações virtuais.

Além de vivenciar seu gênero e sexualidade de múltiplas formas nas redes, ao pesquisar ou seguir uma página que traz a temática LGBT+, o indivíduo pode ter acesso a conteúdos relacionados sobre essa pesquisa, expandindo suas conexões através de hiperlinks e complementando todo um ecossistema de aprendizagem que se forma quando ele decide construir esses conhecimentos de forma autônoma. Acessando sites, blogs, ouvindo *podcasts*, assistindo vídeos no YouTube ou participando de comunidades virtuais os sujeitos, enquanto agentes, dispõem de um recurso infindável de informações, produzidas por outros LGBT+ ou não, de onde podem construir suas próprias narrativas formativas selecionando os assuntos, discursos, formatos e interações que despertem seu interesse.

As vivências virtuais autônomas, individuais ou colaborativas, podem despertar nos sujeitos LGBT+ uma nova consciência de si e de sua ação no mundo, conferindo-lhe um senso de empoderamento, onde vão refletindo criticamente sobre seus contextos, se sentindo capazes de intervir nos rumos de sua própria vida e na de seus semelhantes, buscando visibilidade para as pautas que lhes afetam.

A definição de empoderamento é próxima da noção de autonomia, pois se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas – política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se aufere poder e liberdades negativas e positivas. Pode-se, então, pensar o empoderamento como resultante de processos políticos no âmbito dos indivíduos e grupos. (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007,p.486)

Esse percurso teórico permite compreender as formas de aprendizagem no ciberespaço para além das ferramentas, entendendo-as a partir das práticas, das interações e de suas possibilidades personalizadas de construção individual e coletiva. Ou, como propõe Alava (2002, p.219) “um espaço de inovação, de usos, de resistências, de bricolagem e de práticas sociais em interconstrução”.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A condução das pesquisas realizadas neste estudo, que buscou entender como se dão as vivências de gêneros e sexualidades de jovens LGBT+ na escola e na internet, se deu a partir de uma investigação qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994) esse tipo de investigação busca compreender, com riquezas de dados descritivos e a partir da perspectiva dos participantes, como esses sujeitos estabelecem significados ou se comportam em seus contextos específicos.

Os procedimentos aplicados nessa investigação se aproximam da metodologia etnográfica. Porém, deve-se considerar que este estudo se inspira na forma de coletar, processar e analisar os dados dessa metodologia, porém, não se propõe a ser uma etnografia de fato, pois, em seu sentido clássico, demandaria outros investimentos incompatíveis com os limites de tempo desta pesquisa.

Trilhar pelos caminhos de uma pesquisa etnográfica é escolher um trajeto onde o contato com os participantes busca uma compreensão que ultrapassa o acesso a dados frios ou estáticos, pois esses pulsam das vidas daqueles que se observa. O contato e o diálogo são inevitáveis para descortinar como aqueles grupos sociais constroem significados culturais entre si, em suas relações cotidianas e também com o seu contexto.

Optar por esse caminho é, portanto, abrir-se para o sentir e, para sentir, é preciso conviver, conhecer, ir além da relação distante do informante-pesquisador e aproximar-se, na medida do possível, de seus participantes, tornando-os seus interlocutores. Sobre essa transformação do informante em interlocutor na pesquisa etnográfica, Cardoso de Oliveira (1998) considera que:

Ao trocarem ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guinados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, à antiga relação pesquisador/informante. O ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998, p.24)

Essas trilhas me levaram para o “campo etnográfico” que, neste estudo, não se restringiu obrigatoriamente a um espaço físico, de limites geográficos bem contornados, mas aos ambientes onde os participantes habitam, transitam, convivem e tecem suas redes sociais e culturais. Nesta pesquisa, parti de uma perspectiva teórica que considera os indivíduos modernos como seres híbridos, isto é, sujeitos que estabelecem relações cognitivas, sociais,

afetivas e culturais por meio de vivências físicas e virtuais. Assim, o “estar presente” com os participantes em suas construções cotidianas exigiu compreender o campo de investigação, enquanto espaço de interlocução e estabelecimento das trocas culturais, também como um híbrido entre as vivências realizadas no virtual e o presencial.

Quero então dizer que, para atender ao objetivo de compreender como se dão as vivências de gêneros e sexualidades de jovens LGBTQ+ na escola e na internet, busquei seguir os fluxos interativos em que os participantes permitiram estar. Aos poucos, o que parecia um caminho incerto se mostrou um percurso instigador, trilhado e percorrido junto com o grupo de participantes. Antes de avançarmos nas descrições sobre o modo como a pesquisa foi realizada, cabe indicar alguns aspectos de etnografias realizadas em contextos presenciais e virtuais.

4.1. Um breve olhar sobre o Método Etnográfico

4.1.1. Etnografia presencial

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a primeira pesquisa documentada sobre antropologia e educação se deu em 1898, realizada pelo antropólogo Franz Boas, cujo pensamento ajudou a direcionar a compreensão das culturas a partir do modo como os próprios membros da comunidade entendiam essas práticas culturais, dessa forma, os antropólogos evitariam possíveis distorções ocasionadas pelo modo do pesquisador enxergar aquelas relações. Essa forma de pensar, segundo os autores, se aproxima do antropólogo Bronislaw Malinowski que também defendia a importância de enxergar pelos olhos do nativo, ao qual consideram ser uma das bases da antropologia interpretativa.

Da Mata (1978, p.28) considera que os estudos etnográficos presenciais, em primeiro momento da disciplina, se centravam sobre as sociedades primitivas onde buscavam, na “transformação do exótico em familiar”, interpretar e traduzir os significados culturais dos nativos. Para Bogdan e Biklen (1994, p.25), esses estudos são importantes para a compreensão do desenvolvimento das técnicas de trabalho de campo, das formas de descrever a obtenção dos dados e a experiência do trabalho de campo.

Com o passar dos anos e constante complexificação das sociedades, alguns etnógrafos buscaram compreender a própria sociedade, dessa vez “transformando o familiar em exótico” (DA MATA, 1978). Nesse aspecto, é fundamental para o pesquisador o exercício

do estranhamento, ou seja, a desnaturalização do olhar sobre as práticas do cotidiano que podem lhes parecer comuns ou neutras de significado.

O problema é, então, o de tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam “os porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação. (DA MATA, 1978, p.29)

Nesta pesquisa, o exercício do estranhamento foi fundamental para a investigação crítica dos objetivos propostos, pois ao mesmo tempo que atuo como pesquisador, minhas identidades jovem, LGBTQ+ e usuário ativo das redes sociais se interpenetram e poderiam ofuscar uma visualização precisa ou uma indução de percepções sobre o fenômeno. Da Mata (1978) considera que “para descobrir é preciso relacionar-se”. É por meio dessa interação com o objeto estudado que o pesquisador aprende o funcionamento das relações sociais e consegue decodificar as práticas cotidianas que se apresentam.

Romanelli (1998) argumenta que o pesquisador deve articular as relações dos agentes com as realidades sociais em que vivem e o contexto onde se produzem essas relações que organizam sua vida social e dão significado simbólico a ela. A compreensão desses fatores se dá através da interação dos sentidos no que os antropólogos chamam de “observação participante”.

A observação participante é uma das técnicas significativas no desempenho de uma pesquisa etnográfica, pois possibilita ao investigador uma maior aproximação e interação com o grupo ou comunidade que compõem seu estudado. A partir das vivências *in loco* de práticas sociais, rituais, atividades coletivas, diálogos etc. o etnógrafo dispõe de mais recursos para capturar e descobrir, muitas vezes nos pormenores do cotidiano, como se dão algumas representações, significações e aspectos subjetivos dos sujeitos que contribuem na compreensão das relações que se deseja conhecer.

Para Becker & Geer (1957 apud GASKEL, 2008, p.72), a observação participante é considerada “a forma mais completa de informação sociológica” e “a responsável pela caracterização do trabalho antropológico” e distinção das demais ciências sociais segundo Cardoso de Oliveira (1998,p.34). Sua importância para o campo de estudos etnográficos está justamente na proposta de conhecer o conjunto de códigos e sub-códigos compartilhados por uma sociedade a partir de seu interior. Esse conhecimento só é possível com uma observação atenta de como os sujeitos agem nos processos sociais. Sem confiar apenas na memória, todos os dados colhidos no campo são registrados de forma densa num diário que permite ao

pesquisador encontrar padrões e a consultar suas impressões e emoções perante tal acontecimento. Na observação participante o pesquisador tem maior profundidade e amplitude de informações que em outros métodos, sendo, como disse Gaskel (2008, p.72), capaz de “triangular diferenças entre impressões e observações”.

Durante a presença no campo, o pesquisador deve aprender a olhar e ouvir (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1998) bem como utilizar seus demais sentidos para entender como as ações dos sujeitos acontecem em seu contexto, porém, para que não perca a riqueza de detalhes de registros importantes, não deve confiar apenas na sua memória e estar sempre acompanhado de seu diário de campo, onde deve registrar fatos, impressões, experiências, sensações que vivenciou durante o contato com o grupo estudado. Sobre o processo de construção das notas de campo, Bogdan e Biklen (1994) consideram:

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto dão as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN, BIKLEN, 1994,p.150)

Após finalizar suas coletas de dados, é recomendável que o pesquisador qualitativo busque observar o grande volume de informações coletadas e procure encontrar o que Bogdan e Biklen (1994,p.221) chamam de “categorias de codificação”, por meio das quais organizará os dados a partir de regularidades e padrões e iniciar sua análise. Com isso, o pesquisador inicia o processo de escrita de seu texto a partir de uma relação dialética entre o método/conhecimento acadêmico e os dados coletados e construídos no campo junto com os sujeitos de sua pesquisa.

4.1.2. Etnografia do Ciberespaço

O fenômeno da globalização trouxe consigo novas sociabilidades que se constituem para além do espaço físico. Das relações entre as vivências face a face e os novos espaços virtuais das redes, onde ocorrem interações, comunicação e sociabilidades emerge a cibercultura. Sua compreensão deve abranger não só a interação entre sujeitos humanos, como também de não-humanos.

Nesse novo ambiente onde os indivíduos são virtualizados e contato social não se prende ao território físico, as expressões são mediadas por símbolos gráficos, emoticons ou figuras animadas e marcado pela pluralização cultural, os conceitos de tempo e espaço são redimensionados, assim como a própria noção de “campo” como uma área geograficamente definida. Fica cada vez mais difícil separar o que se deve olhar, o que é “dentro” e o que é “fora”(VASCONCELLOS; ARAÚJO, 2011, p.2). O espaço se torna um recorte simbólico, epistemológico e a dimensão de tempo é deslocada.

De qualquer modo, a noção de espaço e, conseqüentemente “campo”, não pode ser tomada em sua perspectiva objetiva e material. Antes, deve-se concebê-lo como instâncias frequentadas por personas que simbólica e virtualmente constroem suas localidades e estabelecem suas delimitações territoriais (SANTOS, GOMES, 2013, p.5)

Por meio do acesso aos recursos digitais, os indivíduos vão interagindo entre si, criando outras redes, buscando aproximações com as tribos com as quais se identifica, sem limitar-se ao espaço geográfico e, nesses movimentos, criam, recriam e compartilham práticas culturais. Rifiotis *et al.*(2010, p.22) considera que “o que chamamos de socialização no ciberespaço é um conjunto complexo de afinidades, interesses, práticas e discursos que ocorrem como um processo de iniciação no qual interagem experiências *on-line* e *off-line*”.

Nesse contexto virtual, que não deve ser entendido como oposto ao real, as interações sociais são desterritorializadas e expandidas no tempo, as expressões corporais estão ausentes ou mediadas por recursos disponíveis pela interface, assim, foi necessário uma atualização da metodologia etnográfica que fosse capaz de capturar essas novas produções realizadas pelos sujeitos.

Uma vez que pensemos o ciberespaço como um lugar onde as pessoas fazem coisas, nós podemos começar a estudar exatamente o que é que elas fazem e porque, nos seus termos, elas o fazem. No entanto, assim como com todas as metodologias, mover a etnografia para um ambiente online tem envolvido algumas reexaminações do que a metodologia implica. (HINE,2000,p.21)

Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p.168) consideram que as aplicações do método etnográfico para compreender fenômenos ciberculturais deram origem a alguns termos como etnografia virtual, netnografia, etnografia digital, webnografia e ciberantropologia “que ora aparecem relacionados ao método, ora como sinônimos”. Neste estudo, seguimos a nomenclatura Etnografia no Ciberespaço adotada por Rifiotis *et al.* (2010) e pelo seu grupo de pesquisas, o GrupCiber, onde "procuram resgatar nos estudos do

ciberespaço a dimensão vivencial dos sujeitos que nele habitam e discutir criticamente a inteligibilidade de uma antropologia no ciberespaço" (RIFIOTIS *et al*, 2010, p.7)

Antes de seguir no estudo da etnografia aplicada nos meios digitais, aborda-se que segundo Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p.17) a internet pode ser vista como objeto de pesquisa (aquilo que se estuda), local de pesquisa (ambiente onde se estuda) e instrumento de pesquisa (ferramenta para coleta de dados), porém elas categorias não são excludentes e podem ser consideradas concomitantemente conforme o momento da pesquisa.

Hine (2004) considera que a etnografia realizada em contextos virtuais, em estudos qualitativos, pode compreender a internet sob duas formas: enquanto cultura ou enquanto artefato cultural. Essas abordagens, como ela sugere, seriam estruturas para se pensar o ciberespaço, sendo campos de pesquisa diferentes que exigem metodologias e problematizações diferentes.

A metodologia de uma etnografia é inseparável dos contextos nos quais ela é empregada e é uma abordagem adaptativa que floresce na reflexividade sobre os métodos. A abordagem etnográfica descrita aqui tem como objetivo fazer justiça à riqueza e complexidade da Internet e também defender a experimentação dentro do gênero como uma resposta a novas situações. (HINE, 2000, p.13 *apud* FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p.172)

Entender a internet enquanto artefato cultural é buscar compreendê-la como uma produção cultural daqueles que a utilizam no mundo offline. Nessa abordagem, os sentidos culturais são criados e recriados por aqueles que a utilizam e que podem variar conforme o contexto dos mesmos. Assim, engloba-se os cenários exteriores (*offline*) para interpretar determinadas relações que acontecem na rede.

Já a visão da internet enquanto cultura percebe o mundo virtual como dotado de uma cultura própria, distinta do offline, com suas próprias regras, contextos, limites e processos comunicativos. A abordagem centra no espaço online nas comunidades e/ou mundos virtuais para os aspectos sociais que se expressam naquela cultura.

A partir dessas abordagens o pesquisador pode encontrar mais facilmente onde se encontra seu objeto de estudo, encontrando uma metodologia que melhor se adequa ao que ele pretende compreender. Na prática, essas abordagens definem o escopo da metodologia e o centro da pesquisa. Por exemplo, uma pesquisa que entende a internet enquanto cultura, busca analisar as relações de significado que acontecem nos ambientes virtuais, como chats, grupos, comunidades e etc. Os estudos são feitos em tela e buscam compreender temas como identidades *online*, relações de grupo, virtualização do corpo e do espaço, enfim,

problemáticas que são inerentes a essa cultura virtual. Nesta pesquisa entende-se a internet enquanto artefato cultural, observando fenômenos que ocorrem nas intersecções do mundo *online* e *offline*, observando o uso das redes e as relações que se constroem nos ambientes virtuais como um reflexo ou agentes das relações *offline*.

[...] uma pista importante para o trabalho de campo é considerar os modos de socialização dos 'nativos', 'usuários', 'internautas', etc. o que chamamos de socialização no ciberespaço é um conjunto complexo de afinidades, interesses, práticas, e discursos que ocorrem como um processo de iniciação no qual interagem experiências on-line e off-line. (RIFIOTIS *et al.*, 2010, p. 25)

Por fim, a etnografia realizada em ambientes virtuais não deve ser compreendida como uma simples transposição dos métodos utilizados em ambientes presenciais, pois apresenta especificidades que podem e devem ser problematizadas pelo pesquisador como, por exemplo, o seu grau de participação e envolvimento, a agência dos recursos tecnológicos e das interfaces nas práticas culturais dos sujeitos.

Afinal, somos nativos do ciberespaço e nosso olhar sobre ele está situado entre nossa observação e nossa experiência. Numa tal antropologia, em que sujeitos e objetos se encontram, o diálogo se impõe como uma necessidade, assim como a postura crítica. Trata-se de colocar em suspensão tanto a autoridade do sujeito quanto a familiaridade com o objeto, e a partir desse deslocamento produzir uma reflexão e uma narrativa marcadas pelo contínuo movimento entre o “interior” e o “exterior” das experiências sociais e da própria produção antropológica. (RIFIOTIS *et al.*, 2010, p.7)

Essa “adaptação” exige que o pesquisador estabeleça outras formas de coletar e analisar o grande volume de dados disponíveis, como definirá e problematizará o entendimento de seu campo, como abordará os aspectos éticos de sua pesquisa e os como compreenderá os limites dessa metodologia nesses ambientes *online*. (RIFIOTIS *et al.*, 2010)

4.2. A Entrada no Campo

Da Mata (1978,p.34) considera que “só existe um antropólogo quando há um nativo transformado em informante. E só há dados quando há um processo de empatia correndo de lado a lado”. Nesse ponto, contar com alguém dentro do grupo que pretendi me aproximar facilitou não só o acesso ao campo, como também o entrosamento entre as partes. No desenvolver desta pesquisa, Pedro, jovem gay, 19 anos, um dos fundadores do Coletivo

LGBT+³², ex-aluno do Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco (ou CCB, como os alunos o chamam) foi um aliado que não só estabeleceu pontes entre mim e os participantes, como me ajudou a abrir portas e estabelecer diálogos. Nosso primeiro contato foi pelo site Facebook, apresentados por uma amiga em comum que havia trabalhado em sua escola.

Contei a Pedro rapidamente do que se tratava a pesquisa e ele levou meu convite para seus amigos do Coletivo que, naquele momento, estava reiniciando seu processo de organização, pois suas atividades estavam pausadas desde o final de 2016. Para organizar esse processo e facilitar a comunicação, eles haviam criado um grupo no aplicativo WhatsApp e estavam adicionando todos os alunos que tivessem interesse de participar. Em poucos minutos ele me trouxe o aceite dos outros membros e me adicionou no grupo virtual criado nesse mesmo aplicativo de comunicação.

O grupo “Coletivo LGBT+”, no WhatsApp, foi criado no dia 19 de junho de 2017, segundo dados do sistema. Minha entrada se deu sete dias depois, no dia 26 de Junho de 2017, no mesmo dia da minha primeira conversa com Pedro. A participação no grupo era aberta e, a esta altura, o mesmo já contava com 15 membros e aumentava sempre que alguém enviava uma mensagem avisando que algum amigo também queria participar, seguido do seu número de contato. Nesse primeiro contato pude esclarecer dúvidas que os participantes levantaram em relação à pesquisa, como questões de sigilo e procedimentos metodológicos.

A telepresença permitida pelos espaços digitais ajudou a disfarçar o meu nervosismo e a ansiedade nessa nova etapa da pesquisa, pois permitiu uma melhor escolha de palavras, uma edição mais apurada e o uso de múltiplos recursos, como *emoticons*, áudios e imagens que facilitaram a comunicação. Ao ser adicionado, me apresentei, falei sobre o objetivo da pesquisa e agradei a todos pela oportunidade de estar com eles. Pedro sugeriu a todos, logo em seguida, que se apresentassem: “Menines se apresentem ao moço e talz” e também apresentou algumas pessoas. Os participantes que estavam *online* no momento começaram suas apresentações falando a idade, suas autodeclarações de gênero e sexualidade e outros pontos que acharam pertinentes, como a questão do signo do zodiaco por exemplo.

Em diversos momentos, a participação me foi cobrada pelo grupo. Vez ou outra algum membro me interpelava querendo saber se eu era LGBT+, se namorava, a minha opinião sobre um tema ou outros aspectos da minha vida pessoal que tinham curiosidade. Acredito que a sinceridade e transparência das respostas foram nos aproximando. Nos

32 Durante os relatos, o Coletivo LGBT+ do Colégio Castelo Branco poderá apenas aparecer como “Coletivo”, entendido como um substantivo, escrito com inicial maiúscula para se diferenciar do adjetivo homônimo.

primeiros dias senti certo cuidado dos participantes com o teor de suas conversas. Vez ou outra um participante falava “gente, o que o Jeff vai pensar?”. Aos poucos, pelo nível de naturalidade que assuntos mais íntimos começaram a ser abordados, percebi que os participantes estavam mais desinibidos. Isso ocorreu por exemplo, quando eles conversavam questões como: “Manas vocês fazem oral sem camisinha ou com? Eu não gosto com camisinha, parece que tá chupando um negócio de plástico” ou quando outro participante abriu para debate um aspecto de sua vida pessoal: “seria loucura minha ir de *Drag* para uma festa pra pegar o meu *crush*³³ hetero? Tipo ele falou pra mim que se me visse de menina e tivesse louco me pegava”.

As temáticas diversas e as formas de uso do grupo virtual pelos participantes serão melhor explicadas em um tópico específico. No momento, cabe dizer que o processo de coleta no grupo virtual se deu durante 09 meses, entre Junho de 2017 e Março de 2018. Aos poucos, fui desenvolvendo uma rotina de coleta de dados que se adequava à dinâmica do grupo. Havia períodos de intensa discussão, diálogos pontuais e outros de profundo hiato. Percebi, por exemplo, que grande parte das discussões aconteciam nos horários da noite.

Ao receber as notificações de atividades em meu dispositivo, checava do que se tratavam as discussões e, caso percebesse uma maior movimentação, buscava acompanhar em tempo real as trocas realizadas pelos participantes e, na manhã seguinte, fazia as transcrições do que achava necessário para as notas de campo. Caso percebesse que era algo mais pontual e direcionado, avaliava posteriormente se aquela troca se constituía como um evento que ajudava na compreensão dos objetivos propostos pela pesquisa. Caso não, apenas realizava um resumo dos tópicos principais.

As notas de campo resultantes da observação do grupo virtual foram transcritas para um arquivo digital na nuvem, em um documento que soma mais de 30 páginas. Enquanto algumas interações, realizadas por texto, se tornavam mais fáceis de coletar pelos recursos tecnológicos disponíveis, as multimodalidades comunicativas dispostas pela plataforma exigiam a transcrição textual de conteúdos de arquivos de áudios extensos, vídeos, *memes*, imagens ou *links*.

Seguindo os fluxos habitativos dos participantes, no dia 20 de Setembro de 2017, após diversos debates no grupo virtual, foi decidido realizar a primeira reunião presencial, após o processo de reorganização do grupo, para falar sobre os rumos do Coletivo LGBTQ+ do colégio em que estudavam, o CCB. Pedro mais uma vez ajudou no intermédio da situação e,

33 Gíria utilizada para se referir aos/as seus/suas paqueras.

antes mesmo que eu pedisse, ele se adiantou e me enviou uma mensagem privada dizendo: “olha, já falei com a coordenadora, falei da sua pesquisa e ela liberou a sua entrada”.

Cheguei no horário marcado com os alunos pelo grupo do Whatsapp. Por volta de 12h estava na escola. Após passar pelo portão de entrada, pude observar um pátio coberto onde são fixados nas paredes conteúdos informativos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cartazes com as fotos dos ex-alunos aprovados nas universidades públicas e particulares da região. Em algumas paredes havia folhas com poesias ou citações impressas, destas, algumas foram coladas pelos próprios alunos. Ao fundo desse pátio, passando por um segundo portão, havia o refeitório onde, além de ser um espaço para refeições, também era um ambiente para sentar em grupos e conversar, como fizemos algumas vezes.

Nesse primeiro momento havia a indecisão de onde seria realizada a reunião. Acompanhei os jovens em sua busca por uma sala livre, porém, todas estavam ocupadas. Sentamos em círculo no chão, no final de um corredor e começamos a conversar sobre a pesquisa. Uma das participantes aparece instantes depois acompanhada do professor Ricardo (nome fictício) que, além de professor regular da disciplina de matemática, ministrava a disciplina eletiva de Gênero e Sexualidade na Escola e atuou muito próximo dos membros do Coletivo nas discussões e encontros realizados. Partiu dele a ideia de ir para uma sala mais estruturada. Seguimos para uma sala reservada aos laboratórios de redação, localizada no segundo andar. Os portões de acesso ao segundo andar eram fechados no turno da tarde para evitar que os alunos utilizassem o espaço vazio e sem aulas para outras finalidades, assim, o professor Ricardo também ajudava conseguindo a liberação do mesmo, apenas para os participantes do Coletivo, nos momentos de reuniões.

A sala de redação, que depois se tornou o ponto fixo das reuniões do Coletivo, era uma sala pequena e com lugares reduzidos. Havia um computador sobre uma mesa ao fundo, um quadro branco pequeno apoiado sobre duas cadeiras, um aparelho de ar condicionado, algumas cadeiras e mesas escolares que foram dispostas em pares, uma de frente pra outra, em fila, formando o que parecia uma pequena mesa de reuniões. Os demais encontros realizados oficialmente na escola ocorreram nesta mesma sala e um ato na quadra da escola. As reuniões presenciais do grupo aconteceram em formato aberto de participação, sempre nas quartas-feiras, às 12 h, horário em que seria possível tanto a presença dos alunos da manhã, quanto da tarde e daqueles que estudam no 1º Ano do Ensino Médio que tem aulas em tempo integral.

Nos momentos que antecediam ou sucediam os encontros do Coletivo, e até nos caminhos tomados até a sala de redação, pude observar mais detalhes daquele espaço. Deixei-me ser guiado pelos participantes e espontaneamente eles me apresentaram como resignificaram

algumas estruturas físicas da escola. Eles me mostraram os lugares onde se escondiam para matar aula, qual corredor era melhor para “ficar” com seu/sua paquera, os nomes que haviam dado aos espaços e outras histórias de eventos acontecidos naquele ambiente.

Durante o período de setembro a dezembro de 2017, o grupo realizou 12 encontros presenciais em espaços variados. Entre reuniões oficiais, ato e presença em eventos, dos quais pude participar de 10 deles, relata-se (não para fins quantitativos, mas organizativos):

- 07 reuniões oficiais do Coletivo na Sala de Redação que trataram de pautas diversas;
- 01 ato organizado pelos membros do Coletivo, realizado na Quadra da Escola, que se posicionou contra o movimento “Escola Sem Partido”;
- 01 ato realizado na Praça da Gentilândia, no Bairro Benfica, em Fortaleza, no qual alguns membros do Coletivo estiveram presentes e que se posicionava contra a Proposta de Ementa Constitucional (PEC) nº 181, que colocava em questão a proibição do aborto inclusive nas formas já permitidas pelo Código Penal;
- 01 roda de conversa onde membros do Coletivo estiveram presentes, realizada na Semana da Diversidade de Gênero, realizada na Universidade Estadual do Ceará.

Todos esses encontros foram registrados em um caderno de papel destinado a ser o diário de campo da pesquisa. Percebi que o ato da escrita durante a primeira reunião causou certo incômodo nos participantes, que me indagaram “o que você tanto escreve?”, “você escreveu o que acabei de falar? Que medo”. Com o objetivo de tranquilizá-los e não quebrar o laço de confiança que estávamos construindo, busquei mostrar-lhes minhas anotações de modo que soubessem, em partes, o que estava coletando de suas interações. A partir da segunda reunião, utilizei o recurso do gravador de voz, anotando apenas tópicos, impressões e expressões gestuais que o gravador não seria capaz de capturar. Logo após cada reunião, ao chegar a minha casa, transcrevi esses arquivos de voz para o computador e os complementei com as anotações feitas no caderno físico, constituindo, de fato, o diário de campo.

4.3. Reconhecendo os participantes

Encontrar fisicamente aquelas pessoas com quem vinha interagindo há alguns meses me exigiu aguçar os sentidos para compreender detalhes que não conseguia ter acesso por meio do contato visual. Nessas reuniões pude associar rostos, corpos, cheiros, estilos de vestir, as relações de proximidade e formas de expressão corporal, gestual e de fala.

As reuniões abertas para participação e o grupo virtual disponível a quem se interessasse possibilitou que um bom número de participantes transitasse entre as reuniões presenciais ou discussões virtuais. Não havia um critério seletivo para dizer quem fazia ou não parte do Coletivo. Assim, o grupo tinha um formato mutável semana após semana e as decisões eram tomadas entre os presentes naquele momento, não havendo necessidade de prestar contas ou esperar a decisão de outro alguém. Esse formato flexível parecia se adequar bem ao grupo, visto que seus compromissos paralelos, muitas vezes, os impossibilitaram de ir para as reuniões, mas não os afastava do Coletivo.

Dentre os participantes, alguns se ressaltam no contexto da pesquisa por seu envolvimento na articulação do Coletivo para sua continuidade e por suas histórias pessoais. São eles:

PEDRO: Homem cisgênero, gay, 19 anos, entrou no Castelo Branco no ano de 2016, após um período depressivo causado pela não aceitação da sua sexualidade e pelas situações vividas em sua escola anterior. Pedro, que hoje se considera um militante da causa LGBTQ+, teve uma forte ligação com a religião evangélica em sua infância e adolescência, fato que, para ele, dificultou seu processo de reconhecimento e ruptura com os padrões que havia construído. Ele é um dos fundadores do Coletivo e mesmo após a conclusão dos estudos ajudou a reorganizar as atividades em 2017. Em nosso primeiro encontro, Pedro aparece com uma longa saia preta e de batom escuro, mostrando que gosta de quebrar com os padrões de gênero, apesar do medo de ser agredido na rua, como relatou.

HENRIQUE: Homem cisgênero, se reconhece como bissexual não-praticante, 19 anos, entrou no Castelo Branco em 2015, quando estava repetindo o 1º Ano do Ensino Médio. Henrique sempre estudou em escolas particulares católicas cujo sistema de controle de sexualidade e gênero era mais marcante, por isso, conta ter ficado surpreso ao entrar na escola e perceber que naquele ambiente havia essas discussões. Henrique namorava Caio desde o começo do ano, por esse motivo acredita que, por diversas vezes, foi alvo de perseguição por parte da coordenação/direção da escola. No ano de 2017, Henrique, já no 3º ano do Ensino Médio, ficou responsável por articular a organização do Coletivo.

CAIO: Homem cisgênero, se reconhece como bissexual não-praticante, 18 anos, entrou no Castelo Branco em 2015, ainda no 1º Ano. Caio mora com Henrique há quase um ano, depois de sair de casa por passar por algumas situações familiares complicadas. Caio é tímido, retraído e quase sempre está acompanhando Henrique.

LARISSA: Mulher cisgênero, lésbica, negra e atual articuladora do Coletivo. Entrou na escola em 2016, no 1º Ano. Larissa participou de todas as reuniões presenciais e tinha boa participação no grupo virtual, costumeiramente realizava a ata das reuniões e as compartilhava com os demais por meio do WhatsApp. Era a responsável por alimentar os perfis do Coletivo nas redes sociais.

PATRÍCIA: No ano de 2017 a entrada de alunos transgêneros tornou a comunidade LGBTQ+ do CCB ainda mais diversa. Patrícia foi uma dessas novas alunas. Mulher transgênero, 17 anos, aluna do 1º Ano traz para o grupo a sua experiência de transição e as dificuldades enfrentadas na escola nessa fase. Ela não é tão envolvida com as atividades políticas do Coletivo apesar de interagir bastante nas conversas que ocorrem no grupo virtual.

RAQUEL: Mulher transgênero, 16 anos, aluna do 1º ano, também entrou no CCB em 2017 e estuda na mesma sala de Patrícia. Raquel não interage muito pelo grupo virtual, diz não ter paciência para ficar conversando pelo telefone.

RICARDO: Homem cisgênero, gay, professor de matemática do CCB e da disciplina eletiva de gênero e sexualidade no ano de 2017. Ricardo tinha uma boa aproximação com os alunos LGBTQ+ da escola e ajudou bastante no processo de reestruturação do Coletivo, possibilitando o acesso às salas, coordenando as discussões e trazendo pautas importantes para as formações realizadas no grupo.

ANGÉLICA: Mulher cisgênero, lésbica, professora de história do CCB e supervisora do PIBID de direitos humanos (UFC). Angélica foi muito significativa para os participantes por falar abertamente sobre sua sexualidade, abordar essa temática em suas aulas e por ajudar a compartilhar essas discussões com os alunos. Ela foi um apoio importante para Pedro durante a criação do Coletivo em 2016, mesmo ano em que deixou de ser professora do CCB.

Como dito anteriormente, o Coletivo foi se formando no trânsito de vários participantes. Além dos acima citados, havia outros que traziam mais diversidade para o grupo, como o estudante que tinha uma persona *Drag Queen*, os homens transgêneros e os alunos bissexuais realizavam pontos de contato com o Coletivo em diferentes ambientes. Todos eles com faixa etária entre 16-19 anos, habitantes da cidade de Fortaleza e moradores de bairros próximos ao colégio em que estudam.

Dentro dessa multiplicidade híbrida de contextos, espaços-tempos e formas de interação, pude conhecer outras nuances desses sujeitos, como se comportavam ou se posicionavam em espaços fora dos muros da escola, como participavam dessas questões, as desinibições ao contar histórias que ainda não haviam contado na escola ou no WhatsApp, os medos, as curiosidades sobre o tema e outras tantas das quais vivenciaram e que participaram de seus processos formativos. Ao longo desses encontros, acompanhado pelos recursos do gravador de voz do *smartphone* e pelo caderninho de notas de campo, vi, ouvi e vivenciei junto deles discussões diversas que transformaram não só a forma como os via, mas também o modo que refletia sobre os rumos dessa pesquisa e a mim mesmo enquanto pesquisador.

4.4. Reflexões iniciais sobre os dados coletados em campo

Durante o processo de observação e coleta de dados, algumas ocorrências no campo foram exigindo maior compreensão do que eu esperava ao iniciar o trabalho. Novas perspectivas sobre os sujeitos e os contextos por eles habitados começavam a se apresentar de forma mais clara e direta para mim. No convívio com o grupo, identifiquei que era recorrente na fala dos participantes o resgate de memórias pessoais ou de suas vivências coletivas sobre as questões de gêneros e sexualidades. As histórias surgiam de modo espontâneo, quase sempre começando por frases do tipo “hoje o negócio está bom, mas antigamente era assim...”. Quanto mais procurava saber sobre o que tinha motivado aquela organização de luta, mais me aproximava dos relatos de autorreconhecimento – individual e coletivo – das identidades sexuais e de gênero daqueles participantes.

A reconstrução desse passado recente deixava pistas que me instigaram a investigar essas vivências anteriores mais a fundo. Como as histórias pessoais desses jovens se cruzavam com a história do Coletivo? Quais gatilhos haviam despertado suas ações na escola? O que estava acontecendo em seus contextos macro e micro? Como as experiências do presente poderiam ser reflexos das ações começadas por eles há alguns anos? O recurso metodológico utilizado para tentar compreender essas indagações foi a entrevista. Sobre esse método de coleta de dados, Gaskel (2008) pontua:

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão

das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2008, p.65)

Por meio de perguntas semiestruturadas, conversei presencialmente com seis participantes do Coletivo (Larissa, Patrícia, Raquel, Pedro, Henrique e Caio)³⁴ e busquei resgatar suas histórias e experiências híbridas de gêneros e sexualidades e os significados que haviam construído sobre elas. Além disso, as entrevistas permitiram realizar uma checagem de alguns pontos levantados por eles durante a convivência no campo e que ainda careciam de uma melhor inflexão. A escolha desses seis participantes entrevistados se deu por critérios como: sua participação mais constante nos encontros e/ou discussões virtuais, sua participação nas decisões do Coletivo e os que mais se aproximavam dos objetivos desta pesquisa.

A reconstrução dessas histórias somadas ao volume de dados já coletados nas notas de campo me permitiu ampliar a interpretação do contexto daquele grupo. Pois, sob o ponto de vista dos participantes, foi possível refazer o percurso traçado pelo Coletivo, refletindo sobre o modo como aqueles indivíduos enxergavam suas realidades pessoais e grupais e passaram a construir sentidos sobre elas.

4.4.1. Resgatando os contextos vivenciados pelos participantes

Entender os contextos em que os participantes se situam é considerar que as ações dos indivíduos, bem como, seus processos de atribuição de significados às experiências do cotidiano estão articuladas com o ambiente, as circunstâncias sociais e as construções culturais em que tecem suas redes. No entanto, não devemos pensá-lo apenas como um cenário onde as vidas se desenrolam, mas também como um agente que interfere nas ações dos sujeitos, dá sentido a elas e que pode mudar a partir delas.

Tomemos como ponto de partida para a tecitura desta narrativa o Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco (CCB), uma instituição de ensino criada em 1966, em homenagem ao presidente cearense em exercício, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967). Voltado inicialmente para o ensino fundamental, o Colégio, localizado no bairro Itaoca, em Fortaleza, centra suas atividades, desde o ano 2000, no Ensino Médio. Atualmente a instituição conta com o Ensino Médio em tempo integral apenas para os

34 Todos os nomes referentes aos participantes da pesquisa foram alterados por nomes fictícios com a finalidade de preservar suas identidades.

alunos do 1º Ano do Ensino Médio. Chamo ponto de partida, pois, para os participantes da pesquisa, foi o seu primeiro ponto de encontro uns com os outros.

Assim como as demais instituições de ensino brasileiras, o CCB, em termos pedagógicos, está submetido aos planos estaduais e nacionais de educação e as diretrizes que norteiam os currículos e as aprendizagens esperadas nos mais diversos níveis de ensino. Seus espaços físicos se assemelham, em maior ou menor grau considerando os problemas estruturais ou de depreciação dos equipamentos, com outras instituições públicas de ensino. Sendo a escola esse espaço para onde convergiam as experiências individuais daquele grupo, tornava-se importante entender o que havia de diferente naquela escola que proporcionou aquela forma de organização dos estudantes. Para isso, era preciso abandonar ideias generalistas de currículos e das formas como gêneros e sexualidades se relacionam nas instituições de ensino e reconstruir aquele contexto a partir de elementos microestruturais e micropolíticos.

Resgatar o contexto a partir das percepções daqueles participantes do grupo LGBT+ foi deslocar-me de uma visão geral, elaborada a partir das pesquisas bibliográficas e exploratórias que antecederam a entrada no campo, para uma visão específica onde aquele grupo apontou suas próprias reflexões sobre os acontecimentos que vivenciaram e os significados que atribuíram às suas experiências híbridas em dado momento específico. A reconstrução dessas histórias perpassa, na visão dos alunos, pelo entendimento de dois recortes temporais que entenderemos como Antiga Gestão (2012 a 2016) e Nova Gestão (2016 a 2020). Esses dois momentos representam contextos diferentes da experiência escolar daqueles indivíduos LGBT+, resultando em abordagens, estratégias e ações políticas diferenciadas em cada período.

Identificou-se inicialmente que, do ponto de vista das discussões de gêneros e sexualidades, o CCB se diferenciava de algumas outras escolas da região por apresentar certa abertura para a reflexão crítica desses temas e suas derivações dentro do espaço escolar. Em meados de 2015, algumas alunas e professoras se reuniram e criaram o Coletivo “Miga, Tamo Junta”, um coletivo de mulheres que visava debater as desigualdades e construções de gênero na sociedade, trazendo discussões sobre as formas de violência contra mulheres, o acesso feminino ao mercado de trabalho, empoderamento do próprio corpo e outras questões presentes nesse universo.

Entre 2014 e 2016, a escola contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um projeto interdisciplinar entre os cursos de História e Sociologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) que abordou, por meio de

formações e intervenções, a temática “Educação em Direitos Humanos: Gênero e Sexualidade na Escola”.

O projeto tem como objetivo principal proporcionar a 21 alunos bolsistas de licenciatura dos cursos de História e Ciências Sociais, divididos em três escolas públicas de Ensino Médio, discussões que auxiliem a sua sensibilização e formação no campo da educação para os direitos humanos, possibilitando que pensem criticamente abordagens e práticas sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, qualificando ações de planejamento e intervenção com vistas a disseminar uma cultura de direitos humanos nas escolas, a construção de uma sociedade democrática, com respeito às diferenças e à dignidade humana. (PIBIDEDH, 2017)

A escola também contou com a participação do PIBID do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e já contou com outros realizados nas áreas de exatas por estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). A participação desses grupos no cotidiano escolar indica que o CCB tinha certa aproximação com as universidades, o que lhes permitiram trazer conteúdos mais próximos das realidades vividas pelos jovens e diferentes dos conteúdos institucionalizados pelos currículos formais.

Além das temáticas de gêneros e sexualidades, o PIBID de Direitos Humanos (UFC) desenvolveu outras questões “conforme a demanda”, como disseram, acertadas em diálogo com o núcleo gestor. As interações do PIBID aconteciam, na época, nas aulas de cidadania do projeto Professores Diretores de Turma (PDT), realizado pela escola, ou em horários específicos. Por meio de dinâmicas, cine-debate, oficinas de produção de cartazes e outros, as temáticas como drogas, racismo, violência, assédio, gêneros e sexualidades eram exploradas e debatidas junto dos alunos.

No entanto, mesmo com essa abertura para abordagens das questões de gêneros e sexualidades, os participantes da pesquisa relataram que o cotidiano escolar ainda estava repleto de violências com os indivíduos LGBTQ+. Que se expressavam em os colegas de sala praticando bullying por questões ligadas ao gênero ou sexualidade, professores com comentários homofóbicos dentro de sala, coordenadores que tinham abordagens diferentes com interações heterossexuais e homossexuais dos alunos, realizavam terrorismo psicológico ao dizer que teriam que contar para seus pais sobre sua sexualidade e até certa negligência quando os alunos LGBTQ+ denunciavam os problemas que vinham sofrendo. Com isso, o período da Antiga Gestão foi marcado em suas mentes por diversos embates relacionados às questões LGBTQ+. É a esse período que os participantes utilizam como comparativo ao dizerem “hoje a escola está melhor, mas antigamente não era assim”.

Em paralelo às tensões cotidianas que aconteciam naquele espaço, o país atravessava um período de diversas manifestações políticas protagonizadas por jovens

estudantes. No ano de 2015, mais de 200 escolas do Estado de São Paulo foram ocupadas fisicamente por seus estudantes que lutavam por melhorias na educação pública. Entre as pautas protestadas estavam o projeto de reorganização escolar proposto pelo governo do estado que previa o fechamento de escolas e a realocação dos estudantes, a falta de investimentos estruturais, desvios das verbas destinadas à merenda escolar, falta de equipamentos e materiais para usos em sala de aula e outras pautas particulares de cada instituição.

Além da ação nos espaços físicos, essas manifestações seguiram uma crescente mundial de ativismo que se capilariza pelos meios digitais. Por meio de diferentes recursos e plataformas os manifestantes puderam apresentar seu ponto de vista sem as distorções da grande imprensa, encontrar maior projeção e aderência para as pautas defendidas e outras formas de engajamento naquelas causas.

Em 2016 as manifestações estudantis por meio das ocupações escolares e do ativismo nas redes digitais tornaram a se repetir, dessa vez, espalhando-se por todo o país e conquistando maior projeção e aderência. Essas ocupações, organizadas primeiramente em torno de pautas nacionais como a reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal, o projeto Escola Sem Partido e a PEC 241 (ou 55), que estipulava um teto de gastos públicos por 20 anos, congelando os investimentos em diversas áreas, inclusive a educação. Além das pautas que motivaram as manifestações de uma forma geral, cada ocupação lidou com as diferenças de seus contextos trazendo problemas específicos de seus cotidianos para o debate com a própria escola e com os órgãos que as dirigem. (CAVALCANTE, 2017).

O CCB foi ocupado por seus estudantes no dia 03 de maio de 2016, às 9h, se tornando a quarta escola no estado do Ceará e a terceira na cidade de Fortaleza a ser ocupada, fato que os participantes da pesquisa contam com orgulho. No mesmo dia foi criada a página oficial da ocupação no site Facebook, a Ocupa CCB³⁵, que hoje conta com quase 1.500 seguidores. Por meio desse canal, os estudantes poderiam se comunicar com o público informando as ações políticas e pedagógicas realizadas diariamente, seus objetivos de luta e suas versões dos fatos, os pedidos de doações e buscar apoio externo.

Em suas micropolíticas, os estudantes discutiam as mudanças que desejavam na instituição, entre elas estava a pauta sobre a mudança de nome da escola. A Figura 01 nos conta sobre uma intervenção realizada pelos alunos na fachada da escola, cobrindo o nome com um tecido escuro. “Não nos orgulhamos que nossa escola tenha nome de ditador e torturador”, diziam eles.

35 Disponível em: www.facebook.com/ocupaccb. Acesso em 20 de março de 2018

Figura 01 - Intervenção realizada pelos alunos na fachada da escola



Fonte: Página no Facebook do Ocupa CCB³⁶

Durante os primeiros dias da ocupação, uma aluna envolvida com o grêmio estudantil gravou, com seu próprio smartphone e realizou uma edição simples de áudio realizada pelo aplicativo VivaVideo, o que ela chama de “video diário da ocupação”. Os conteúdos em vídeo, imagem e texto produzidos pelos alunos foram publicados na página da ocupação como forma de compartilhar o que estavam realizando diariamente, a programação das atividades e fotos dos espaços. Essas publicações serviam como relatório e também como estratégia de resistência, indo de encontro às informações que visavam difamar as realizações do movimento na escola.

Em um dos vídeos publicados³⁷, um aluno relatava que “ao contrário do que muita gente pensa, a gente não vem pra escola pra usar drogas, beber ou fazer orgias. (...) A gente vem pra cá, temos nossas oficinas, continuamos estudando e evoluímos até mais que em nossas próprias aulas porque aqui nós temos liberdade de expressão”. No mesmo vídeo outro aluno fala que “vocês que estão em casa podiam estar no colégio aprendendo, a gente tá tendo oficinas sempre, rodas de debate. A gente tá evoluindo aqui, tá fazendo ganhos pessoais imensos, a gente tá ganhando vivência, tá ganhando experiência e isso tudo vai enriquecer a gente na vida (...) Os nossos professores estão vindo aqui e dando as aulas que eles gostariam de dar normalmente e não podem porque tem que seguir uma lista de conteúdos que já vem pronta”.

Assim como as demais ocupações, os estudantes aproveitaram a vivência no ambiente escolar, sem o caráter formal das aulas e da rigidez institucional, para criarem outras relações com aquele espaço físico. Além da limpeza da escola e pequenos reparos na estrutura, os jovens aproveitaram o momento para discutir o modelo de escola que desejavam e para construir os próprios currículos levando temas do seu cotidiano e de seu

36 Disponível em: www.facebook.com/ocupaccb. Acesso em 20 de março de 2018

37 Disponível em: www.facebook.com/ocupaccb/videos/1239106286100819. Acesso em 02 de abril de 2018

interesse como as violências sofridas por eles, o feminismo, preconceito, bullying e outros para as formações e debates coletivos através de oficinas, cine debates, palestras, rodas de conversa e outros.

Dentre os debates realizados na escola nesse momento de ocupações, foi organizado no dia 24 de Junho de 2016 um evento chamado “Ocupar é dar close³⁸” que, segundo a descrição do evento criado pela página Ocupa CCB no site Facebook³⁹, tinha como objetivo promover um dia de reflexões sobre a temática para celebrar o Dia Internacional do Orgulho LGBTQ+, celebrado oficialmente no dia 28 de junho.

Na página do evento, criada uma semana antes da realização do mesmo, alguns alunos e ex-alunos aproveitaram para parabenizar a iniciativa de debater esses temas e também para interagir com os demais. Observando os dados do evento (Figura 02), identifica-se que 987 pessoas foram convidadas, destas 114 marcaram a opção “tenho interesse” e outras 99 a opção “comparecerei”⁴⁰. Para os participantes da pesquisa, essa presença nas redes sociais foi importante para o que consideram o sucesso do evento, pois, por meio dela, foi possível acessar os estudantes que não estavam participando da ocupação, ex-alunos, alunos de outras escolas e demais interessados, fossem eles LGBTQ+ ou não.

Figura 02 - Captura de tela da página do evento Ocupar é dar close



Fonte: Página do Evento Ocupar é dar close no Facebook⁴¹

38 “Dar close” é uma gíria compartilhada pela comunidade LGBTQ+ que se tornou popular nas redes sociais. Em resumo, a gíria significa colocar algo ou alguém nos holofotes, no centro da atenção. Existem as variações “close certo” e “close errado” que representam, respectivamente, quando alguém acerta, faz ou diz algo bem feito/colocado e o outro representa quando alguém erra, faz ou fala algo inadequado.

39 Disponível em: www.facebook.com/events/1544301072545803/. Acesso em 06 de março de 2018

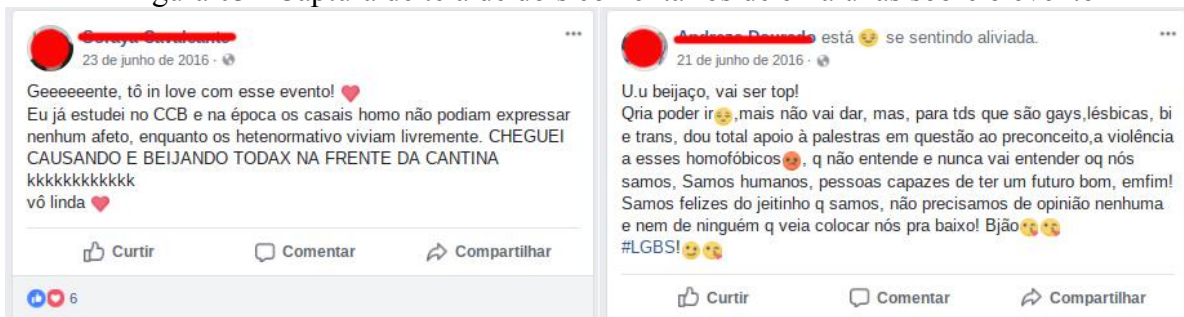
40 Esta pesquisa não conseguiu refazer ao certo a quantidade de pessoas que de fato estiveram presentes, pois durante o dia foram realizadas diferentes atividades que variaram o público.

41 Disponível em: www.facebook.com/events/1544301072545803/. Acesso em 06 de março de 2018

O “Ocupar é dar close” se espalhou muito porque fizeram um evento no Facebook e na escola não tinha muitos eventos. Mesmo com a ocupação não tinha festa, eventos, essas coisas. Como a escola estava ocupada, não era todo mundo que estava indo pra escola, era mais a galera da ocupação. Com esse evento do Facebook a escola lotou de gente. Era todo mundo compartilhando o evento que ia ter na escola no dia tal. (HENRIQUE, Notas de Campo, 2018)

A Figura 03 mostra duas postagens publicadas por ex-alunas da escola se posicionando sobre o evento, contendo elementos de sua vivência naquele espaço e de sua vivência enquanto sujeitos LGBT+.

Figura 03 - Captura de tela de dois comentários de ex-alunas sobre o evento



Fonte: Página do Evento Ocupar é dar Close⁴²

Logo abaixo, as transcrições dos comentários:

Ex-aluna 1: Geeeeente, tô in love com esse evento! (emoticon de coração) Eu já estudei no CCB e na época os casais homo não podiam expressar nenhum afeto, enquanto os hetenormativo viviam livremente. CHEGUEI CAUSANDO E BEIJANDO TODAX NA FRENTE DA CANTINA kkkkkkkkkkkk vô linda (emoticon de coração)

Ex-aluna 2: U.u beijaço, vai ser top! Qria poder ir (emoticon de olhos fechados com cara de triste) ,mais não vai dar, mas, para tds que são gays,lésbicas, bi e trans, dou total apoio à palestras em questão ao preconceito,a violência a esses homofóbicos (emoticon avermelhado que sugere raiva), q não entende e nunca vai entender oq nós samos, Samos humanos, pessoas capazes de ter um futuro bom, emfim! Samos felizes do jeitinho q samos, não precisamos de opinião nenhuma e nem de ninguém q veia colocar nós pra baixo! Bjão(emoticons de beijos) #LGBS!

Nesse contexto de maior vivência política por meio das ocupações, onde aqueles estudantes estavam pensando criticamente sobre temas do cotidiano e lutando pelo bem-estar de todos, nasceu a ideia de criar um Coletivo LGBT+ do CCB. A criação do Coletivo representa um grande passo na organização política desses jovens que passam a disputar maiores espaços de visibilidade e representatividade no espaço escolar.

Pedro, um dos fundadores do Coletivo, relata que se inspirou em um vídeo que assistiu na internet que abordava a importância da criação de coletivos LGBT nas cidades e nas escolas. Motivado pelas discussões realizadas no evento e por suas vivências como jovem,

42 Disponível em: www.facebook.com/events/1544301072545803/. Acesso em 06 de março de 2018

estudante, gay e por insatisfações com a maneira que a Antiga Gestão agia perante essa minoria, ele decidiu oficializar a criação do Coletivo.

Eu não digo que teve a gota d'água pro coletivo existir. Ele era uma necessidade por si só. Não precisava mais acontecer nada porque já estava acontecendo. (...) Eu conversei pelo WhatsApp com a professora Angélica da minha ideia, das coisas que achava que tinha necessidade, depois falei pessoalmente. Falei pra ela que achava que o Colégio precisava de uma representatividade LGBT porque a gente precisava de um auxílio dentro da escola. Mesmo que o Castelo Branco seja uma escola que possua muitos LGBT's, não tinha esse auxílio, não tinha representatividade, algo que fizesse a coordenação ajudar se alguém for chamado de viadinho. (PEDRO, Notas de Campo, 2018)

Segundo os participantes, além de combater os preconceitos dos colegas e se articular melhor nas cobranças e disputas com a Antiga Gestão, o Coletivo tinha o objetivo de dar maior representatividade para as pessoas LGBT+ dentro da escola que se sentiam invisibilizadas e deixá-las confortáveis para assumirem suas identidades sexuais e de gênero.

Enquanto o Coletivo se preparava para o segundo semestre letivo, o movimento das ocupações foi arrefecendo. No dia 26 de julho de 2016, o CCB foi desocupado pelos estudantes. Por meio de nota oficial em sua página no Facebook, os estudantes fizeram um balanço do período e elencaram algumas conquistas do ato: a liberação de vários livros didáticos, ventiladores para as salas de aula, a abertura da escola nos finais de semana para uso dos alunos em oficinas e outras atividades e o conserto de algumas deficiências estruturais.

O fim das ocupações também ficou marcado pelo início de um novo ciclo administrativo na escola. Com a saída da Antiga Gestão, diversas incertezas pairavam entre os integrantes do Coletivo, afinal, não sabiam como a Nova Gestão se posicionaria em relação às questões LGBT+ na escola, se permitiria esses debates ou como os realizaria quando as aulas iniciassem. Temendo um retrocesso em relação às conquistas que vinham galgando na escola, os estudantes realizam uma manobra estratégica para a sobrevivência daquela rede que estavam tentando cristalizar.

Então, nós pensamos: nós temos uma gestão nova entrando, então, a gente vai se estabelecer antes que eles se estabeleçam. Foi um golpe, foi uma estratégia. Fomos bem Temer. Se a gente fosse tentar fazer isso depois não ia dar certo porque eles já teriam se estabelecido e feito as regras. (PEDRO, Notas de Campo, 2018)

Pedro ainda relata que mesmo com esse adiantamento estratégico ainda encontrou empecilhos colocados pela Nova Gestão que exigia um ofício expedido pela Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC) autorizando o funcionamento do Coletivo. Em suas

considerações, ele pondera que essa burocratização talvez tenha se dado pelo fato da Nova Gestão não querer se envolver com esses “temas delicados” logo no começo de seu mandato. Para livrar-se desse laço, o Coletivo buscou alianças com o Grêmio da escola, que havia se fortalecido durante as ocupações, para encontrar novos caminhos junto aos gestores.

Ainda tinha a questão de que quando a gente mandasse o ofício pra SEDUC eles não iam aceitar, de maneira nenhuma. Naquela época já tramitava a proibição sobre as discussões de ideologia de gênero. Então, na hora que eu mandasse esse ofício ia ser institucionalmente negado. Era mandar e voltar. Aí fomos por outro caminho. Eu me agreguei ao grêmio e eles me falaram que isso não era necessário. Conversamos e dissemos que não tinha necessidade e a diretora aceitou. Talvez ela não tenha problema nenhum com LGBT's, mas ela não queria responder por isso na SEDUC. (Participante Pedro, Notas de Campo, 2018)

Após esses ajustes iniciais, o Coletivo passou a se organizar em outras lutas e formações que eram discutidas nas reuniões, abertas ou fechadas, ocorridas nas quartas-feiras, de 11h50 as 12h30. No final do ano de 2016 o Coletivo teve algumas baixas importantes como a saída de Pedro e de outros alunos participantes que haviam concluído o 3º do Ensino Médio e também da professora Angélica que ajudava a nortear algumas discussões e abria alguns espaços de organização e fala para esses alunos. Com isso, no ano seguinte, o Coletivo entra em um recesso de quase seis meses, que vai até o momento de reorganização anteriormente citado, coincidindo com o início da pesquisa de campo deste estudo.

4.5. Construindo categorias de análise

A reconstrução desse contexto histórico do Coletivo nos permitiu organizar o desencadear de fatos diretamente relacionados ao objeto de estudos em uma sequência cronológica e conhecer quais foram os primeiros passos da organização política dos estudantes em torno de uma pauta comum: a questão LGBT+ dentro do CCB. No entanto, não se deve cair numa relação de causa e consequência do tipo “a gestão não atendia as demandas desse público, os alunos criaram uma organização para lutar por essas demandas”.

À medida que os dados foram sendo transcritos, organizados e tensionados para encontrar o que Bogdan e Biklen (1994) chamam de categorias de codificação, temáticas foram emergindo.

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os

seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmo tópicos e padrões. Essas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados que recolheu. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221 – grifo dos autores)

Levantando as incidências e reincidências presentes nos relatos das experiências dos sujeitos e nas anotações e documentações relativas às observações do trabalho de campo, pude identificar que havia uma tênue distinção nos significados construídos para si, de um ponto de vista individual dos participantes, e para suas ações, de um ponto de coletivo. Digo que havia uma tênue separação porque os contornos desses significados não eram bem delimitados, pelo contrário, estavam em constante fluxo de interação. Ao passo que alguns indivíduos apontavam os reflexos daquelas experiências para si e para seus processos pessoais de reconhecimento, mais se sentiram envolvidos na luta pela causa coletiva. Quanto mais se engajaram na causa coletiva, mais se sentiram confortáveis para expressar publicamente seus gêneros e sexualidades.

Essa etapa da análise de dados levou-me a uma organização dos resultados do estudo em dois eixos de análise. O primeiro eixo diz respeito aos significados construídos sobre si e sobre a própria história. Intitulado (des)construções de si em redes híbridas, as análises desse eixo buscaram entender como as experiências de gênero e sexualidade dos indivíduos, em suas interações nos espaços físicos ou virtuais, com foco no espaço escolar, atuaram em seus processos de autoconhecimento e auto-aceitação enquanto sujeitos LGBTQ+, permeando seus processos de construções identitárias.

O segundo eixo diz respeito às (des)construções do "nós" em redes híbridas. Ele parte dos indivíduos conscientes de si (não como um processo posterior, mas simultâneo ao processo de reconhecimento) que se articularam em torno de uma identificação comum, a causa LGBTQ+, e analisa como atuaram em seus espaços para criar suas realidades pretendidas. O foco da análise neste eixo não é mais o individual, mas as ações que eles empreenderam com os outros e pelos outros. Nesse ponto, a ação do Coletivo criado pelos sujeitos, no espaço escolar e na internet, apareceu como o centro da análise.

5. RESULTADOS DE PESQUISA: Experiências de (des)construção LGBTQ+ em redes híbridas

As identidades sexuais e de gênero vão se construindo durante a vida humana a partir de das relações que estabelecem com o(s) outro(s) em determinado contexto. Mas quem seria(m) esse(s) outro(s)? São as redes de sociabilidades e trocas comunicativas que o indivíduo vai estabelecendo durante a vida: seus familiares, os amigos da rua e os da internet, objetos e conteúdos da presencialidade e da virtualidade, a instituição religiosa, a mídia e demais esferas que o tocam de alguma forma e interferem em sua vida. Essas redes não são estáticas, são fluidas, dinâmicas, instáveis e estão em constante processo de formação e dispersão ou de alargamento e/ou estreitamento.

Se nas fases iniciais da vida essas redes são restritas aos espaços familiares, privados, durante o crescimento do indivíduo elas vão se expandindo e se conectando com outras redes, tornando-se mais amplas e trazendo outros pontos de contato, outras visões e mundos de referências que podem desestabilizar concepções previamente construídas e que deslocam as identidades do sujeito em diferentes direções, atraindo-os por suas identificações e afinidades. (HALL, 2011). Sobre esse aspecto, Manheim (1968) comenta:

Até a época da puberdade, a criança vive principalmente no seio da família e suas atitudes são reguladas, sobretudo, pelas tradições emocionais e intelectuais ali predominantes. Na fase da adolescência, entra em contato com a vizinhança, a comunidade e certas esferas da vida pública (...) penetra num mundo em que os hábitos, costumes e sistemas de valores são diferentes dos que até aí conhecera. (...) Por isso, esta penetração vinda de fora torna a juventude especialmente apta a solidarizar-se com movimentos sociais dinâmicos que, por razões bem diferentes das suas, estão insatisfeitos com o estado de coisas existente. (MANHEIM, 1968, p.75)

O contexto globalizado, mediado pelas tecnologias digitais, pode trazer uma nova dimensão para essas redes. Ampliam-se os círculos de interação social, o contato com novas temáticas, as formas de participação social, as formas de aprendizagem e também outras experiências no relacionamento com o gênero e a sexualidade especificamente. Na convivência nessas redes ampliadas, “o outro” é um espelho onde se podem enxergar as diferenças, é onde o sujeito se percebe, em diversos graus, igual e/ou diferente daquilo que está construído socialmente (PAIS,1993). Reconhecer e aceitar essas diferenças podem ser entendidos como um processo que, para sujeitos LGBTQ+, compreende o percurso em que o indivíduo se percebe diferente do proposto pela hetero-cis-normalidade, desassocia alguns

significados e associa outros sobre seu gênero e sexualidade e se constitui como indivíduo LGBT+ (LOURO, 1997).

Esse processo de autoentendimento de “gêneros e sexualidades desviantes” não acontece para todos da mesma forma ou na mesma faixa etária e pode chegar a nunca se concluir. Para alguns participantes dessa pesquisa, esse processo se deu através de suas experiências híbridas, que proporcionaram de estímulos corporais do desejo sexodiverso até o acesso a informações que esclareceram e desmistificaram preconceitos, facilitando o processo de entendimento e, por conseguinte, aceitação de seu gênero ou sexualidade. Como, por exemplo, o participante Henrique cuja descoberta dos prazeres com indivíduos do mesmo sexo se deu a partir de interações sexuais realizadas em sites de videochamada. Essas práticas suscitaram reflexões de si enquanto sujeito homossexual, despertando interesse em conhecer mais sobre a comunidade LGBT+ e em experienciar essas interações em ambientes físicos.

Nesse estudo, destacam-se alguns aspectos das interações, experiências, trocas, construções coletivas e colaborativas, autonomias e protagonismo desses participantes na escola regular e na internet, dois importantes espaços por onde fluem as sociabilidades juvenis, com o objetivo de compreender como suas vivências nesses espaços possibilitaram suas próprias construções e ações, individuais e coletivas, sobre gêneros e sexualidades.

Partindo da ideia de que o ser humano é um ser relacional, que se constrói na relação com o(s) outro(s), neste estudo buscou-se compreender essas experiências em redes sociais (sem limitá-las à sua interface digital), mas englobando suas diversas dimensões no que se refere aos vínculos entre os agentes sociais. Essas conexões em redes entre os indivíduos atravessam os espaços e dissolvem as fronteiras entre o mundo físico e o virtual, proporcionando interações ubíquas e novas sociabilidades em espaços que não são apenas ciberespaço ou mundo orgânico, mas uma mistura deles, chamados de territórios informacionais (LEMOS, 2008), espaços híbridos (SOUSA E SILVA, 2006) ou espaços intersticiais (SANTAELLA, 2010) ⁴³

Em outras palavras, considera-se que as interações realizadas pelos participantes em mundos orgânicos ou binários, não se constituem como experiências separadas e sem relação entre si, e sim, como experiências que estão cada vez mais imbricadas e atravessadas simultaneamente por essas duas dimensões. Esse hibridismo se fez visível, nas trajetórias de reconhecimento e aceitação de cada participante, onde se percebeu que suas identidades

43 Segundo Santaella (2010, p.94) "o que une essas três terminologias - híbridos, intersticiais e informacionais - é a constatação de um espaço criado pela conexão de mobilidade/comunicação e materializado por redes sociais desenvolvidas simultaneamente em espaços físicos e digitais".

sexuais e de gênero foram se constituindo tanto por meio de vivências virtuais quanto de vivências físicas e das relações entre elas.

A compreensão de como se deram as vivências em redes híbridas dos participantes deste estudo em ambientes como a escola e a internet se deu a partir da organização em dois eixos temáticos que serão detalhados a seguir. O primeiro diz respeito às (des)construções de si em redes híbridas, onde se buscou compreender como as vivências dos participantes, no contexto escolar do CCB e na internet, permitiram uma construção de suas identidades sexuais e de gênero.

O segundo eixo, que não deve ser entendido como posterior, mas simultâneo ao primeiro, no fluxo das vivências dos participantes, diz respeito às (des)construções do “nós” em redes híbridas e busca compreender como esses indivíduos, cada mais conscientes de suas identidades e práticas culturais, se articularam em um grupo organizado democraticamente e estabeleceram novas relações com o espaço escolar e a internet. Assim o fazem para construir colaborativamente estratégias de enfrentamento e mudanças às violências de sexualidade e de gênero que sofrem em seus contextos particulares, em especial àquelas vivenciadas no espaço escolar, na convivência com a gestão escolar, professores e com os demais alunos.

Os dois eixos utilizam o termo (des)construções, terminologia empregada pelos participantes, que frequentemente falavam que “precisamos desconstruir esse pensamento”. Para eles, a desconstrução não incluía demolir ou derrubar as opiniões dissidentes às suas. Era, sim, um processo gradual, onde cada indivíduo poderia confrontar seus preconceitos, entender a origem deles e, caso se dispusesse a isso, desconstruí-lo e construir um pensamento mais aberto às questões de gêneros e sexualidades. Isso ficou evidente em uma ocorrência do campo em que participantes discutiam sobre a organização de um seminário LGBTQ+ na escola, cujo tema principal seria a convivência com as diversidades: "A gente pode ir evoluindo, em vez de chegar e ‘pá’”, disse Henrique (Notas de Campo, 2017). “Chegar e pá” era, em sua visão, um processo de demolição que mais afastaria do que aproximaria os sujeitos das causas e interesses do grupo. Henrique propunha então "ir desconstruindo [o preconceito] aos poucos", com a produção de cartazes, promoção de palestras e oficinas, conversas nas salas de aula e com os colegas.

5.1. As (des)construções de si em redes híbridas

Entender as desconstruções e construções relativas às identidades de gêneros e sexualidades é partir da ideia de que nenhuma dessas identidades é automática e sim “um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada”, como aponta Britzman (1996). Apesar de que, antes mesmo de nascer, gêneros e sexualidades possam ser atribuídos e esperados conforme as construções sociais existentes, para o indivíduo essas dimensões de suas identidades vão se construindo com a convivência social, mesmo que provisoriamente, por meio da negociação (aceitação, aceitação em partes ou negação) (HALL, 2011) daquilo que foi normatizado e considerado padrão em sua cultura.

Considerando a importância dos aspectos socioculturais na formação da consciência individual, este eixo da análise dos dados coletados no estudo buscou compreender a partir dos relatos das vivências dos participantes como a escola e a internet, enquanto espaços de sociabilidades, interação e informação, possibilitou àqueles indivíduos outras negociações de gêneros e sexualidades e como tais indivíduos construíram suas identidades a partir das relações que estabeleceram em redes híbridas.

Com esse objetivo, reconstituiu-se as histórias de alguns participantes (Pedro, Henrique, Caio, Larissa, Patrícia e Raquel) não com o intento de encontrar sequências de fatos generalizáveis a todos, mas para relatar como suas experiências híbridas mediaram seus processos de construção/desconstrução identitária.

Neste estudo, para organização sequencial das narrativas, optou-se por chamar de “processo⁴⁴” as trajetórias de cada participante em busca de seu entendimento de gênero e sexualidade, que começou com a percepção de si como “diferente” da norma, perpassou pela atribuição de significado das suas experiências em seus contextos, pela desconstrução de alguns conceitos dados como estáveis e culminou com o reconhecimento e aceitação de si como sujeito LGBTQ+. Desse modo, acreditou-se ser possível reconstituir como as vivências daqueles participantes, em particular na escola e na internet, proporcionaram outros conhecimentos de si e outros posicionamentos sobre as questões de gêneros e sexualidades. Dito isso, estas narrativas se constroem em pontos de aproximação e divergência entre trajetórias documentadas e analisadas desses participantes.

⁴⁴ Cabe ressaltar que aqui não se entende esse processo como um desenrolar único a todos os sujeitos, ou que possua etapas bem definidas e identificáveis, ou que aconteça para todos os indivíduos da mesma forma ou mesma faixa etária, de modo que pode chegar a nunca se concluir (aceitar-se e viver livremente seu gênero e sexualidade) de fato.

Apesar de não haver um padrão na forma como os processos de construção/desconstrução das identidades sexuais e de gênero se desenvolvem, existiu um ponto comum aos participantes que foi o momento em suas histórias em que percebem que suas subjetividades, desejos e expressões diferem, em graus distintos, daquilo que estava construído socialmente como norma. A partir de então os indivíduos começaram a negociar, baseados em suas subjetividades, a aceitação e a experimentação dos seus gêneros ou sexualidades “desviantes” em contextos diversos.

Relembrando suas histórias, Pedro, Henrique, Patrícia e Raquel atribuem hoje que esses processos começaram ainda na infância/adolescência. Conforme foram se relacionando com outras crianças/jovens e com os padrões esperados para seu gênero ou sexualidade, foram percebendo diferenças nos gostos pelos brinquedos ou brincadeiras, nas atividades que gostavam de realizar e na forma de se expressar. Nessa fase ainda não havia uma racionalização sobre ser ou não LGBT+, o que havia eram preferências, estímulos e percepções corporais que ainda não sabiam como nomear, mas que lhes eram sensíveis, como relatam:

Eu não sabia ainda o que eu era, nem passava pela minha cabeça, eu só cresci sabendo que eu não gostava das mesmas coisas que os meninos da minha escola gostavam. Eu fui crescendo e percebendo que eu era diferente e que não queria ser um menino. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

Eu acho que os LGBT's têm essa percepção de que são diferentes muito mais cedo, você não sabe a nomenclatura daquilo. Você sente que não é igual ao seu coleguinha. Então a gente tem aquelas experiências de troca-troca, de gostar do amigo hetero, de “pega no meu que eu pego no teu”, aquela coisa da sexualidade que vem antes do entendimento de gênero. O sentir vem primeiro. Você tem aquelas experiências mas não sabe nomear. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Retomando o caráter relacional das identidades de sexuais e de gênero, quanto mais esses indivíduos foram ampliando suas interações e participações sociais, mais foram atribuindo significados às suas sensações ainda não nominadas. A experiência do social trouxe-lhes o acesso aos mais diversos discursos sobre a comunidade LGBT+. Mesmo que ainda não se identificassem como pertencentes a essa comunidade, essas sensações começaram a ser compreendidas dentro das categorias criadas socialmente para os corpos desviantes, desencadeando naqueles indivíduos processos diferentes de negociações de gêneros e sexualidades em diálogo com seus próprios mundos de referências.

Enquanto para alguns esse processo ocorreu sem muitas complicações ou desdobramentos, para outros ele se deu envolto em conflitos com suas construções pré-estabelecidas, medos e estratégias de fuga, tornando suas primeiras vivências marcadas por

antagonismos, como o medo de ser visto/a coragem para experimentar, o desejo pelo outro/ a negação desse desejo. Eles contaram que costumavam negar os impulsos que sentiam pelos indivíduos do mesmo sexo ou guardá-los para si com medo de sofrer represálias de familiares ou amigos, mesmo assim, em momentos de curiosidade, elaboraram estratégias próprias para buscar informações que lhes permitissem entender a si mesmos e também construir suas primeiras experiências nessas questões. Assim, compreendeu-se que o contexto de cada participante possibilitou diferentes vivências e, conseqüentemente, teve influência em seus processos de negociação, tornando-os únicos para cada sujeito.

A seguir, faremos uma breve reconstituição dos processos de alguns participantes, pois entender como cada indivíduo realizou suas negociações em suas vivências híbridas é também entender os movimentos pelos quais foram construindo seus percursos de entendimento como sujeitos LGBT+.

5.1.1 As (des)construções de Pedro

Pedro considerou que por ter sido criado em um ambiente muito ligado à religião evangélica o traço de sua identidade homossexual foi silenciado durante muito tempo. Ele relembrou que costumava utilizar os discursos religiosos que ouviu durante parte da vida para justificar a si mesmo os motivos pelos quais deveria negar o que sentia por outros homens.

Para além de si, esses discursos também foram utilizados por ele para confrontar quaisquer assuntos ligados aos gêneros e sexualidades desviantes da hetero-cis-normatividade e também os demais membros da comunidade LGBT+. Hoje ele reconhece: “Eu era uma pessoa transfóbica, homofóbica. Eu era totalmente preconceituoso, reproduzia a homofobia a torto e a direito” (Pedro, Notas de campo, 2017). A falta de informações diversas sobre as questões de gêneros e sexualidades dificultava o entendimento de seus desejos, trazendo para ele alguns conflitos de ordem psicológica, onde seus aspectos mais íntimos confrontavam as construções e percepções de gênero e sexualidade que havia desenvolvido ao longo de suas vivências na igreja.

No começo de sua adolescência, Pedro relembrou que suas vivências se deram em torno de quatro círculos principais: a família, a escola privada de filiação religiosa, os grupos jovens da igreja que frequentava e a internet. Nos espaços virtuais, suas interações envolveram jogar joguinhos online, conversar por sites online como o bate-papo UOL ou softwares como o MSN, participar de comunidades no Orkut, ouvir músicas, assistir animes,

filmes e séries ou para pesquisar ou compartilhar, em suas redes sociais, temas relacionados com suas questões religiosas.

Em suas recordações, os primeiros contatos com as questões de gêneros e sexualidades se deram por meio dos “temas mais polêmicos de cada movimento” que apareciam em seu círculo social, como o aborto, os estereótipos feministas, a adoção de crianças por casais LGBT+ etc. Ao ouvir falar desses assuntos, Pedro buscava na internet informações que corroborassem com sua visão, que ele chamou de “moralista”, e que o ajudassem a desenvolver argumentos contrários a esses temas. Dentre essas discussões, ele considerou a questão do aborto como a que mais lhe despertava interesse em saber mais informações para poder expressar sua opinião. “No começo, quando eu pesquisava, não diminuía preconceitos. Eu lia e ficava com ódio. Lia pra criticar, falar mal” (PEDRO, Entrevistas, 2018). Porém, Pedro percebeu que, ao buscar essas informações, foi mudando seu ponto de vista e concordando, em partes, com aquilo que tanto se opôs.

Conforme eu fui acompanhando outras histórias de mulheres sobre essa questão, eu me peguei concordando com aquilo que eles falavam. Aí eu ficava “opa, eu não posso concordar com isso aqui porque isso aqui está errado. Elas apoiam o aborto e tal. Só que eu fui vendo tanta coisa que não dava pra não concordar com elas. Não dava pra dizer que elas estavam erradas. Então eu ficava ”tudo bem, eu posso apoiar elas e não apoiar só a questão do aborto”. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

Pedro lembrou ainda que, conforme foi amadurecendo e seus desejos e impulsos foram se intensificando, sua navegação nos espaços virtuais foi se estendendo também para outros conteúdos e experiências do sentir. Essas primeiras experiências homoafetivas se deram envoltas em cuidados que não denunciasses sua existência, como o uso de navegação privativa no navegador de internet, a exclusão do histórico de busca no computador de mesa ou o acesso em dispositivos de uso pessoal e protegidos com senha, como o *smartphone*. Afinal, Pedro temia que seus acessos pudessem ser descobertos por terceiros e denunciar essa identidade sexual que ele buscava esconder. Apesar disso, essas experiências foram significativas, pois lhe permitiram o que ele chamou de “primeira afirmação⁴⁵”, onde passou a atribuir significados e nomenclaturas aos seus impulsos e desejos e a compreender a si mesmo enquanto sujeito homossexual.

45 Pedro considera que dentro do processo de reconhecimento enquanto sujeito LGBT+ existem dois momentos principais, ou duas afirmações, como chama. A primeira afirmação se refere ao momento em que o indivíduo se percebe enquanto LGBT. Sobre essa afirmação, Pedro relatou: “É quando você descobre a nomeação, descobre que é gay, mas você não quer ser. É aqui que você começa a lutar contra isso e a negar”. A segunda afirmação, que Pedro disse ter vivenciado no ano de 2016, quando ingressou no CCB, “é quando você se aceita. Você respira e se afirma dizendo “eu sou gay”, com todas as palavras, sem se preocupar ou ter medo” (Pedro, Entrevistas, 2018).

Primeiro eu comecei a assistir pornô hétero (*faz o sinal da cruz*). Aí eu notava que quando eu assistia, nem reparava na mulher, eu notava mais o cara. Então eu comecei a pesquisar “homem”, mas não queria homem com mulher, queria homem com homem. Eu ainda não pesquisava “gay”, nem chamava disso. Não colocava gay porque essa palavra, na minha adolescência, era algo estereotipada, do “joga pedra que é veado”. (...) Eu ia no Google e colocava “beijo entre homens”, por exemplo, pra saber o que sentia diante daquilo porque tava com aquela dúvida. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

Pedro ressaltou que essas questões deixavam-lhe dividido, pois, por um lado, devido às suas construções com bases familiares e religiosas, ele se policiava para não pensar em seus desejos homoafetivos, porém, em alguns momentos, sentia curiosidade de buscar mais informações sobre o que sentia e a experimentar esse traço de sua identidade e, para isso, utilizava a internet, onde tinha maior sensação de segurança do seu anonimato. “Eu era muito hipócrita. Eu julgava, julgava, julgava e nas escondidas tava fazendo a mesma coisa. Aí depois eu me culpava. O conflito era intenso.” (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Eu me identificava com aquele mundo, mas na minha cabeça era errado porque eu era cristã⁴⁶. Eu já sentia a atração, mas eu negava, dizia que não era isso, porque é uma coisa que já é tão enraizada na nossa sociedade que a gente às vezes nem sabe o porquê que é errado. E quando a gente é cristão é algo que pesa mais porque tem aqueles versículos que condenam a gente, sabe? (PEDRO, Entrevistas, 2018)

À medida que foi se percebendo enquanto homem gay, Pedro foi despertando sua curiosidade em saber mais sobre assuntos ligados a temática LGBT+. Assim, dentro de sua rotina, Pedro criou “momentos de fuga” de sua realidade, onde se permitiu (em seu quarto, tarde da noite, no seu telefone, com fones de ouvido) buscar mais informações sobre esse universo a explorar. “Eu era daquelas que julgava os gays, mas a noite tava assistindo conteúdo LGBT”. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

Eu tinha curiosidade para saber sobre esses assuntos porque eu não sabia nada. O que eu sabia eram coisas por cima, o que o meio de comunicação que eu tinha, que eram a igreja, meus pais e a sociedade, me passavam como errado, como pecado. Então, eu tinha curiosidade. Quando era de noite eu tinha um celular *pocket* e de noite eu assistia filmes com essa temática LGBT e quando eu tinha uma dúvida muito latente eu ia pesquisar sobre. (...) Ficava de noite na minha beliche assistindo ali de boas, ficava até 3 ou 4 da manhã assistindo no meu telefonezinho. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

46 Percebe-se neste e em outros relatos dos participantes uma alternância entre os usos de palavras atribuídas a gêneros masculinos e femininos na língua portuguesa. Observa-se que o jogo com a troca do artigo tido como masculino (e suas adaptações) tem maior incidência entre os indivíduos atribuídos ao sexo masculino. Por exemplo, era comum ouvir os participantes falarem "A Pedro", "A Henrique" ou, enquanto homem, referindo-se a si mesmo com termos atribuídos ao feminino. Esse fato foi observado quando eles se referiam às mulheres, ou quando mulheres se referiram a si mesmas, portanto, não falavam "O Larissa".

Dentre os conteúdos que mais acessava escondido, Pedro destacou o Canal da Bee⁴⁷, no YouTube, como seu preferido “porque trazia uma visão mais política sobre a questão” e, para ele, representava sua “principal fonte de informação LGBTQ+” na época. O Canal das Bee, criado em 2012, por Jessica Tuane, já soma mais de 300 mil inscritos e mais de 30 milhões de visualizações. A criadora do Canal das Bee contou⁴⁸ que sua inspiração veio do primeiro canal LGBTQ+ do YouTube Brasil, o Canal Dedilhadas⁴⁹, cuja dinâmica e forma de abordagem dos assuntos a ajudaram em seu próprio processo de reconhecimento enquanto mulher lésbica.

Figura 04 - Captura de Tela do vídeo Pergunte às Bee 20, do Canal das Bee.



Fonte: Canal das Bee no Youtube⁵⁰

Os vídeos do Canal das Bee, apresentados por Jessica Tuane e Victor Larguesa em clima de conversa informal, buscam trazer, de forma leve e bem-humorada, assuntos diversos sobre a comunidade LGBTQ+, esclarecer dúvidas enviadas pelos usuários e debater alguns tabus sociais. Cada vídeo possui um tema objetivo, debatido em formato de curta duração, sem muita edição, transições de câmera ou cenários. A estética dos vídeos é semelhante ao que se observa na Figura 04. Além disso, para debater algumas temáticas, os apresentadores convidam outros participantes, famosos ou não, para compartilharem suas experiências e opiniões.

Pedro contou que a partir do Canal das Bee passou a acompanhar outros conteúdos voltados para os movimentos sociais. Dentre eles, destacou os que acompanhava

47 Disponível em: <https://www.youtube.com/user/CanalDasBee>. Acesso em 16 de Maio de 2018

48 Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2013/11/01/canal-das-bee-e-uma-delicia/> Acesso em 16 de Maio de 2018.

49 O canal produziu conteúdos de 2010 a 2016 e hoje se encontra inativo. Os vídeos ainda podem ser acessados em: <https://www.youtube.com/user/dedilhadas>. Acesso em 16 de Maio de 2018.

50 Disponível em: www.youtube.com/watch?v=1jswv51uY28 Acesso em 15 de Maio de 2018.

mais ativamente: algumas páginas do Facebook, como as páginas “Moça, você é machista⁵¹”, “Cartazes e Tirinhas LGBT⁵²” e “Quebrando o Tabu⁵³”, canais do YouTube, como os das Drag Queens “Rebecca Foxx⁵⁴” e “Lorelay Fox⁵⁵” e o canal “Põe na Roda⁵⁶”.

No momento, cabe ressaltar que cada um desses canais trabalha as questões de gêneros e sexualidades à sua maneira. No YouTube, enquanto alguns produtores preferem utilizar textos e roteiros mais elaborados conceitualmente, outros optam por falar dessas questões através de esquetes de humor. A mesma relação entre densidade e leveza acontece com algumas páginas do Facebook, onde produtores assumem, algumas vezes, a linguagem da internet compartilhada pelos LGBT+, marcada por memes e expressões comuns, e a utilizam em montagens, vídeos e textos para apresentar um assunto, enquanto outros optam por construções mais sóbrias e elaboradas.

Ao se analisar essas páginas, percebe-se que seu objetivo é trabalhar temas complexos de maneira fácil para que possam ser compreendidas pelas mais diversas audiências, sejam elas LGBT+ ou não.

Figura 05 - Captura de Tela de uma publicação da página Cartazes e Tirinhas LGBT sobre sexo e gênero



Fonte: Página Cartazes e Tirinhas LGBT no Facebook⁵⁷

51 <https://www.facebook.com/MocaVoceEMachista>. Acesso em 08 de Maio de 2018.

52 <https://www.facebook.com/CartazesLgbt>. Acesso em 08 de Maio de 2018

53 <https://www.facebook.com/quebrandootabu>. Acesso em 08 de Maio de 2018

54 <https://www.youtube.com/user/queenrebeccafoxx>. Acesso em 08 de maio de 2018

55 <https://www.youtube.com/channel/UC-NW3bCGpuJm6fz-9DyXMjg> Acesso em 08 de Maio de 2018

56 <https://www.youtube.com/user/canalpoenaroda>. Acesso em 08 de Maio de 2018

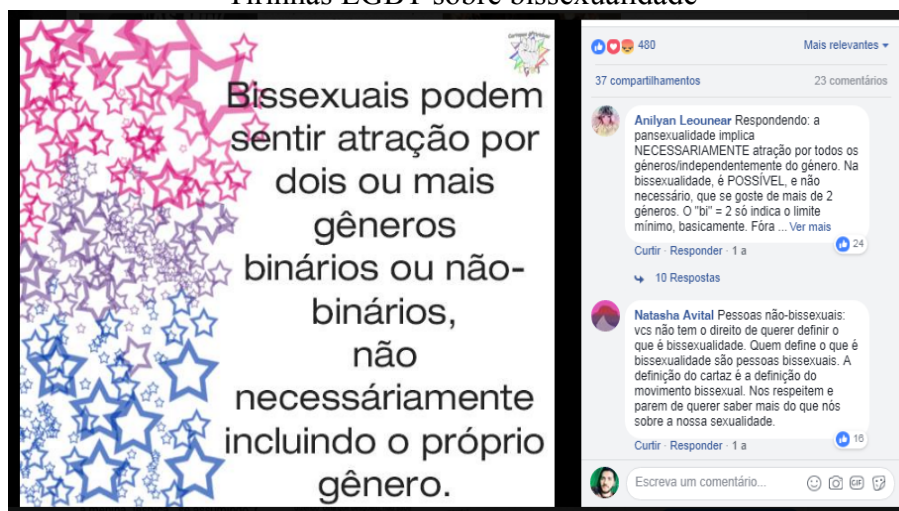
57 Disponível em: www.facebook.com/CartazesLgbt/Acesso em 15 de Maio de 2018.

A Figura 05 capturada da página Cartazes e Tirinhas LGBT e publicada inicialmente pela página Resistência Não-Binária, traz o exemplo de uma postagem que utilizou a imagem de bonecas e bonecos, que são confeccionados sem genitálias aparentes, para promover reflexões sobre as diferenças entre sexo biológico e o gênero. Na imagem lê-se: “se tem uma coisa que aprendi com Ken e Barbie é que genital não é nada importante para definir seu gênero”. Percebe-se que não há um extenso texto explicativo, o que permite que o leitor reflita e compreenda o significado implícito à mensagem.

Para Pedro, tão importantes quando os conteúdos publicados nessas páginas foram os comentários direcionados a cada postagem, onde alguns usuários expuseram suas opiniões e vivências acerca daquilo que foi publicado e debateram com outros usuários utilizando diferentes recursos comunicativos. Pedro relatou que esses comentários trouxeram as opiniões e vivências dos usuários e que, através dos debates realizados nas postagens, ele conseguiu conhecer outros pontos de vista e desenvolveu argumentos sobre determinadas questões.

Um exemplo dessas interações pode ser visto na Figura 06, extraída de uma postagem da página Cartazes e Tirinhas LGBT, que buscou esclarecer algumas dúvidas sobre a bissexualidade. Essa postagem gerou quase 500 interações, 37 compartilhamentos e 23 comentários que expressaram as dúvidas de pessoas que não compreendiam muito bem o fenômeno da bissexualidade, que confrontaram a página dizendo se tratar de uma panssexualidade e de usuários que se dedicaram a responder os outros expressando seus pontos de vista sobre a questão.

Figura 06 - Captura de Tela de uma publicação da página Cartazes e Tirinhas LGBT sobre bissexualidade



Fonte: Página Cartazes e Tirinhas LGBT no Facebook ⁵⁸

⁵⁸ www.facebook.com/CartazesLgbt/ Acesso em 15 de Maio de 2018.

Abaixo seguem as transcrições, na íntegra, dos comentários que aparecem associados à Figura 6. Percebe-se que a Usuária 1 buscou responder, a partir dos seus próprios entendimentos, as dúvidas que alguns seguidores da página levantaram nos comentários. A Usuária 2 se incluiu na comunidade bissexual e pediu mais respeito aos que não fazem parte da mesma.

Usuária 1: Respondendo: a pansexualidade implica NECESSARIAMENTE atração por todos os gêneros/independentemente do gênero. Na bissexualidade, é POSSÍVEL, e não necessário, que se goste de mais de 2 gêneros. O "bi" = 2 só indica o limite mínimo, basicamente. Fôra que a palavra foi criada quando só se considerava que existiam dois gêneros, e não pela comunidade em si, pelo que pode causar confusão a algumas pessoas. Mesmo assim, é importante reconhecer que a comunidade bi engloba qualquer pessoa que sinta atração por mais de um gênero e que é assim que esta se auto-define, sendo que a própria pansexualidade (e a polyssexualidade tb) pode ser incluída no guarda-chuva bi+

Usuária 2: Pessoas não-bissexuais: vcs não tem o direito de querer definir o que é bissexualidade. Quem define o que é bissexualidade são pessoas bissexuais. A definição do cartaz é a definição do movimento bissexual. Nos respeitem e parem de querer saber mais do que nós sobre a nossa sexualidade.

No entanto, apesar de acompanhar essas páginas e canais, Pedro relatou que nesse momento de sua vida, enquanto ainda estava se descobrindo como homem gay, apenas acessava esses conteúdos e não interagiu muito com eles, pois tinha medo que alguém em sua rede pudesse identificar sua aproximação com aqueles temas, como comentou:

Quando eu tava me descobrindo homem gay, quando eu fui querer saber mais sobre isso, eu não me permitia participar, seguir, curtir a página porque eu achava que assim ia estar apoiando aquilo e, na minha mente, naquele tempo, eu não devia. A primeira página que eu realmente segui foi a “moça, você é machista” mas, ainda assim, não compartilhava nada no Facebook porque eu pensava: “nossa vão achar que eu apoio, que sou gay e tals”. Eu acompanhava a página Cartazes e Tirinhas LGBT, porém, não seguia nem compartilhava porque eu pensava muito no que os outros iam achar. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Ainda assim, refletindo sobre a importância da internet em seu processo de formação pessoal, Pedro afirmou que as informações trazidas por vídeos, imagens e textos ampliaram seu conhecimento sobre as questões de gêneros e sexualidades não só no que se refere às temáticas LGBT+, mas incluindo também questões feministas, as interseccionalidades entre gênero e raça, os padrões estéticos eurocentrados e outros temas que foram lhe surgindo conforme seguia os fluxos informacionais nas redes virtuais. Assim, considerou que a partir dos conhecimentos adquiridos em suas vivências virtuais foi elaborando seu pensamento crítico sobre as questões de gênero e sexualidade, um entendimento que reverberou no seu próprio entendimento sobre si

Pedro disse que a “internet foi a sua formação”. O acesso a essas temáticas lhe permitiu confrontar algumas construções que havia reproduzido durante a vida, desconstruir alguns preconceitos e construir novas formulações sobre esses temas e sobre si.

A internet foi a minha formação. Eu não tenho dúvidas sobre isso. Eu não tive pessoas antes da internet que foram lá e me orientaram, que me informaram, eu realmente não tive isso assim como muitas pessoas. Se hoje eu sei o que é gênero, as categorias de gênero, que uma genitália não caracteriza uma pessoa com um gênero porque a cabeça dela conta mais, se eu sei o que é não-binarismo, que é complicado de entender e todas essas questões que são complexas, é por causa da internet. Pra mim, essas discussões foram desconstruindo os meus preconceitos, as minhas questões. Eu era uma pessoa preconceituosa quando comecei a ver isso. E isso [as informações acessadas na internet] foi mudando extremamente o que eu pensava. Então, foi muito importante no meu processo de reconhecimento, tirando uma visão cruel das coisas, de que eu ia pro inferno. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Aos poucos, as vivências virtuais de Pedro foram se abrindo para experiências mais interativas com outros usuários. Pedro comentou que suas primeiras conversas com outros homens gays aconteceram por meio do *chat* virtual das salas de bate-papo UOL⁵⁹. Essas interações se deram nas mais diversas salas temáticas: fosse por idade, regiões ou amizade, mas, principalmente, se deram naquelas voltadas para conhecer pessoas LGBTQ+. Como o modelo de funcionamento desse site não permitia a criação de um perfil, pelo qual pudessem se conectar e conversar em outros momentos, quando alguém lhe despertava interesse, Pedro o convidava (ou era convidado) para trocarem endereços de e-mail do software MSN⁶⁰, por onde poderiam conversar com mais privacidade, por mais tempo, sem o risco de perder o contato e com outros recursos multimídias disponíveis.

Em contraponto com suas vivências no mundo físico, Pedro relembrou que em suas experiências escolares anteriores ao CCB, pouco ouviu falar sobre as questões de gêneros e sexualidades. Para ele, isso se devia ao fato de ter estudado durante grande parte de sua formação em escolas particulares, algumas de filiação religiosa, ambientes onde “esses assuntos quase que não existiam”. No entanto, ele considerou que conforme foi conhecendo mais sobre si e sua sexualidade por meio dos recursos digitais, mais foi buscando experimentar no mundo físico aquilo que vivenciava no mundo virtual. Assim, Pedro tentou

59 O Bate-papo UOL, criado em 1996, é um tradicional site gratuito para troca de mensagens instantâneas no Brasil. Nele é possível ingressar em algumas salas divididas por temáticas e interesses específicos, como cidades e regiões, namoro, amizade, por idade, etc. O site não permite a criação de uma conta fixa ou de um perfil, como nos sites de redes sociais. Isso se torna um de seus diferenciais, pois, para acessá-lo, basta criar um *nickname*, ou apelido, sem necessitar expor dados pessoais, garantindo o anonimato do usuário. Endereço do site: <https://batepapo.uol.com.br/>. Acesso em 16 de maio de 2018

60 O MSN Messenger foi um software, criado em 1999 e desativado em 2013, pela Microsoft Corporation, que permitia a troca de mensagens entre usuários que tivessem esse programa em seus computadores. Por meio de uma conta de e-mail do Hotmail, outra empresa da Microsoft, o usuário poderia criar sua rede de contatos, adicionando-os para conversas posteriores, individuais ou em grupos.

realizar algumas “experiências de liberdade”, deixando transparecer mais essa identidade que buscava ofuscar entre alguns grupos de amigos da escola e em momentos específicos. Esse período coincidiu com sua entrada no ensino médio, um momento que, para ele, ainda está carregado lembranças negativas, pois, quando tentou “ser mais livre”, se tornou vítima de *bullying* por alguns colegas, o que interferiu em seu rendimento escolar.

Eu sofria bullying na outra escola. Eu fui muito estereotipado. Foi uma coisa que eu sofri muito. Quando eu lembro ainda me dá uma sensação ruim. Eu faltei muito no 1º Ano porque não me sentia aceito na escola. No 2º Ano eu já tinha me entendido e tentei ser mais livre, mas as pessoas começaram a me levar como chacota, de que elas podiam dizer e fazer qualquer coisa que não ia me magoar. Ser ridicularizado dói muito. Então, quando foi no meu 2º ano eu voltei a faltar. No 3º ano eu já estava matriculado na mesma escola, mas eu não conseguia ir pra lá. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

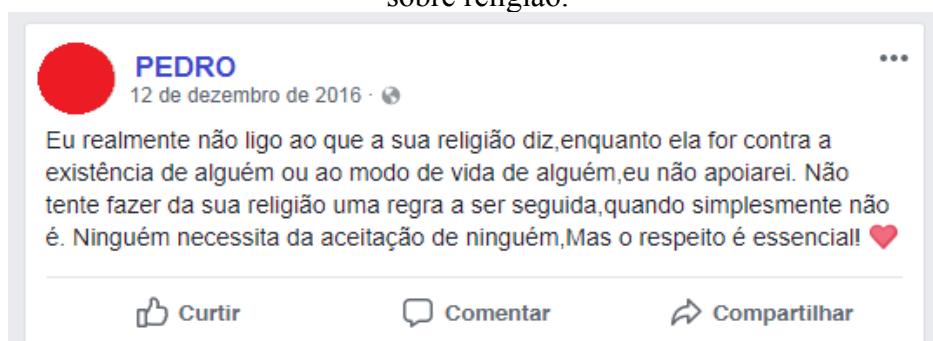
Pedro relatou que essas violências foram lhe causando um adoecimento mental, pois despertaram diversos conflitos internos entre o que sentia, desejava e já experienciava e o medo de vivenciar outras situações de violência, o afastamento na família, escola e igreja. Para ele, esse momento foi muito solitário, pois, em sua mente, revelar que sofria essas violências e que elas o afetavam seria o mesmo que se assumir enquanto homossexual perante todos, e ele ainda não se sentia preparado para isso. Pedro considerou que só foi se curando desse adoecimento quando mudou de escola e ingressou no ano de 2016 como aluno regular no CCB, onde pode experimentar outras realidades sobre essas questões.

No CCB, o contato com outros indivíduos LGBT+ e com os conteúdos de gêneros e sexualidades abordados por essa instituição, combinados com tudo que já vivenciava nos meios virtuais, permitiram que Pedro se sentisse “mais confortável” para se assumir e vivenciar sua sexualidade naquele espaço. Nesse período, em que já se reconhecia e se aceitava como homem gay, Pedro foi se afastando da Igreja e passou a se envolver mais abertamente com as questões LGBT+ na escola e na internet

Na internet, ele se sentiu mais livre para seguir, de modo público, as páginas que já acompanhava, a compartilhar conteúdos de caráter LGBT+ e a ingressar em grupos no Facebook voltados para o público LGBT+. Além disso, passou “a defender a causa e a expor sua opinião” em suas redes sociais, indo além do consumo dessas informações, como fazia antes. Pedro comentava as postagens realizadas por amigos e debatia com desconhecidos em outras publicações ou portais de notícias. A análise do conteúdo das postagens públicas de Pedro realizadas no Facebook naquele período indica que Pedro parou de publicar assuntos ligados a religião e começou a compartilhar conteúdos de cunho mais social e político,

mostrando sua visão sobre pautas associadas às minorias sociais, algumas vezes posicionando-se contra alguns dogmas religiosos, como se pode observar na Figura 07.

Figura 07 - Captura de Tela de uma postagem de Pedro em seu Facebook sobre religião.



(Nomes e fotos ocultados para proteger a privacidade dos participantes)

Fonte: Acervo do autor. Capturada em 15 de Maio de 2018

Pedro lembrou que, naquele momento de sua vida, atuou como aquilo que chama de “militante solo”. Em sua concepção, o militante solo é aquele indivíduo que não está vinculado a nenhum grupo específico para empreender lutas coletivas, mas que, ainda assim, busca se informar e se formar por conta própria sobre determinados assuntos e se posicionar ativamente sobre eles.

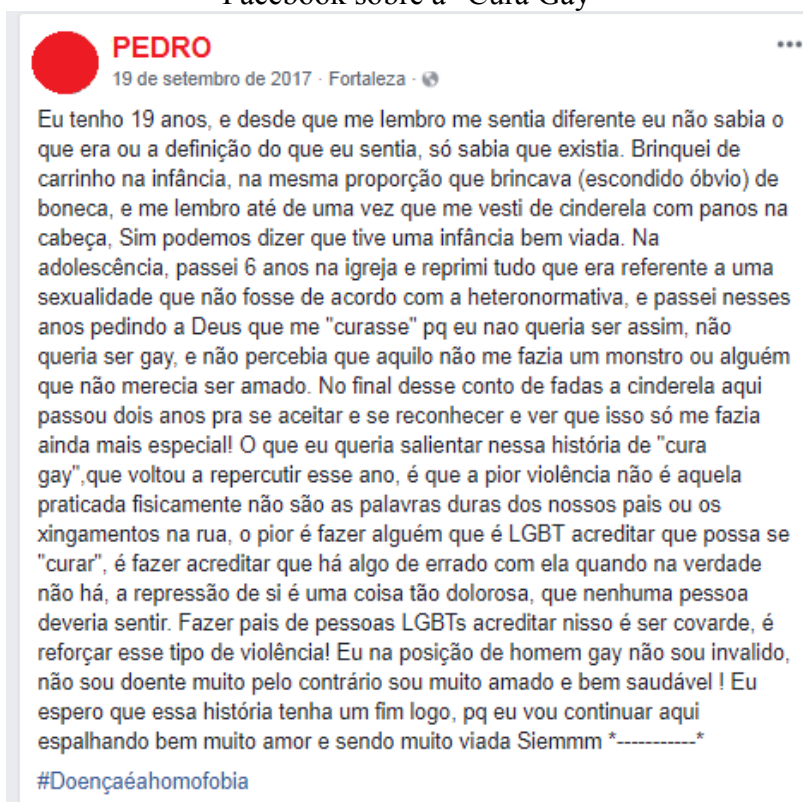
A diferença da militância solo para a em grupo é a seguinte: A militância em grupo você tem a questão ideológica, onde o grupo compartilha a mesma cartilha do que fazer e de como militar. Quando você é um militante solo, você faz tudo sozinho. Você debate sozinho, você é o seu próprio apoio quando você está em rodas de debates e você escolhe a sua própria didática, a forma como você vai tratar de certos assuntos. O seu próprio estudo. E claro, a parte mais difícil, você faz a sua própria formação. Quando você faz essa formação em militância solo, é você por você mesmo, então você vai atrás de se informar sobre o assunto. No meu caso, quando eu queria me informar, eu ia no YouTube e procurava em sites. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

No que se refere às suas ações enquanto “militante solo”, Pedro lembrou que elas se limitavam aos espaços físicos da escola e ao virtual, pois, como ainda não havia contado sobre sua sexualidade para sua família ou para seus outros círculos sociais formados além daqueles ambientes, não se sentia confortável em participar de protestos de rua ou da Parada LGBTQ+. Assim, Pedro relatou que suas “ações de militância” nas redes virtuais centravam, principalmente, em escrever sobre algumas temáticas que surgiam em seu cotidiano ou a debater com outros usuários por meio da escrita de textos maiores e mais elaborados, ou textões, como chamou. Para enriquecer seus textos, Pedro comentou que se aprofundava em sites, vídeos, documentários e matérias jornalísticas que encontrava *online*.

Quando a minha situação ainda era complicada aqui em casa, eu tentava mesmo fazendo as “gambiarra” tipo, tentar mudar alguma coisa.. Ia no Facebook tentava mudar de alguma forma. Eu não tô dizendo que “ai, meu Deus eu fui o corajoso”, não tô dizendo isso, mas tô dizendo que da minha maneira eu tentei mostrar ainda um pouco de militância. Então, eu escrevia muito, muito, muito textão no Facebook. E os textões que eu escrevia eram muito pertinentes sobre o assunto. Se fosse para trabalhar escrevendo sobre esse assunto eu escreveria com muito prazer, porque é algo que eu gosto de falar e tratar. Já entrei em muitas discussões mesmo, hoje eu tenho muita preguiça, mas nessa época eu discutia direto. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

A Figura 08 contém uma fala em forma de comentário publicado por Pedro em 2017, logo após a veiculação na imprensa de que um juiz brasileiro havia concedido uma liminar que permitiria que psicólogos realizassem terapias de “reversão sexual” em sujeitos LGBTQ+, ou a “cura gay”, como ficou conhecida. Pedro decidiu compartilhar sua história pessoal e seu ponto de vista sobre a temática ao se engajar na campanha virtual “Doença é a Homofobia”.

Figura 08 - Captura de Tela de uma postagem de Pedro em seu Facebook sobre a "Cura Gay"



(Nomes e fotos ocultados para proteger a privacidade dos participantes)
 Fonte: Acervo do autor. Capturada em 15 de Maio de 2018

Outra mudança destacada por Pedro em relação a suas vivências nos ambientes virtuais foi seu ingresso nos aplicativos de relacionamento, como o Tinder⁶¹, que acessava

61 O Tinder é um aplicativo de relacionamento, criado para *smartphones*, que permite aos usuários encontrarem, por meio de geolocalização, outros usuários que estejam em seu perfil de interesse, que pode ser filtrado por idade, distância e preferência sexual. Para ingressar na plataforma é preciso ter uma conta no Facebook, de onde

com seu perfil e fotos do Facebook, “sem medo de ser visto ou reconhecido” pelos outros, diferentemente de quando acessava as salas de bate-papo UOL. Por meio desse aplicativo, Pedro conseguiu interagir com outros homens gays e ter algumas experiências afetivas que, algumas vezes, se estenderam a encontros presenciais.

Pedro relatou que, na escola, buscou se aproximar dos outros alunos LGBTQ+ com quem compartilhava suas experiências, sentimentos, indignações e construções. Sempre que possível buscava enfrentar casos de preconceito e esclarecer dúvidas de colegas sobre assuntos relacionados à comunidade LGBTQ+. “O que eu aprendia na internet eu repassava na escola” (Pedro, Entrevistas, 2018). Para ele, o CCB era uma das “ilhas em que a gente pode se sentir confortável” e foi nesse ambiente que buscou articular a criação de um grupo político que lutasse pelos direitos dos alunos LGBTQ+.

Eu tive a ideia de criar o Coletivo depois de assistir um vídeo do Canal das Bee. Eu já tinha assistido em 2015 e em 2016 voltei a assistir de novo. Era um vídeo sobre preconceito, LGBTQfobia e sobre a importância de se ter coletivos LGBTQ's nas suas cidades e nas suas escolas. Eu fiquei muito pensativo sobre isso. Aquilo me despertou pra uma necessidade, eu vi que não era uma coisa fútil, era algo que tinha uma precisão. Depois de assistir o vídeo eu disse “eu preciso criar um coletivo e tem que ser dentro da minha escola”. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Após a criação do Coletivo LGBTQ+ no CCB, Pedro teve outras vivências e experiências com a escola, a internet e outros espaços de vivência que também foram atuando em seus processos de construção e percepção de si. Algumas dessas experiências serão abordadas nos tópicos a seguir.

Em síntese, a (des)construção de Pedro em redes híbridas envolveu a ampliação de suas redes de interação com outros LGBTQ+ e o acesso a outros discursos e culturas sobre gêneros e sexualidades que estavam distantes de seu contexto presencial. Traçando seus próprios percursos, Pedro buscou aprender mais sobre essas questões por meio da convivência em grupos específicos e por meio do acesso a conteúdos de produtores LGBTQ+. Esses conhecimentos lhe permitiram conhecer mais sobre sua sexualidade e a partir deles passou a negociar a livre expressão dessa sua identidade nos espaços físicos. Ao ingressar como aluno no CCB, Pedro vivenciou outras experiências físicas que se entrelaçaram com suas experiências virtuais e pelas quais foi (des)construindo a si mesmo enquanto sujeito homossexual e buscando agir em seus contextos híbridos dialogando e propondo mudanças.

o aplicativo captura as primeiras informações como nome, idade e fotos. A partir da criação de um perfil, o algoritmo cruza as informações e sugere alguns perfis que podem despertar interesse. Nesse momento, pode-se aceitar aquela sugestão por meio de um coração, ou rejeitá-la por meio de um xis. Caso os dois usuários marquem corações um no outro, a plataforma diz que houve um "match" e abre um canal de diálogo para que possam interagir.

5.1.2. *As (des)construções de Henrique*

O processo de reconhecimento e aceitação de Henrique se assemelhou em alguns pontos com o de Pedro. Apesar de não ter a questão religiosa tão presente em sua trajetória pessoal, Henrique relatou ter crescido em um ambiente familiar onde as questões sexuais e de gênero eram consideradas tabus e estavam envoltas em preconceitos e discriminações. Um dos preconceitos mais marcantes para ele era a associação que seus parentes faziam entre LGBT+ e o HIV/AIDS, o que lhe despertava uma sensação de medo sempre que aproximava de sua identidade homossexual.

Refletindo sobre seu processo, Henrique contou que todo seu percurso escolar antes de entrar no CCB se deu em escolas particulares, algumas delas mantidas por entidades religiosas. Nessas instituições havia um forte policiamento de gênero que se expressava principalmente nas restrições e proibições, como a participação masculina nas atividades de dança, que era quase sempre boicotada, ou a proibição dos meninos usarem cabelos grandes, cabelos coloridos ou brincos. Para esse participante, a percepção de si como LGBT+ começou na interação com os colegas de escola ao sofrer *bullying*: “Meio que descobriram antes de mim. Eu era muito novinho na escola e todo mundo ficava me chamando de gay, de viado. Aí eu ficava ‘será?’. Eu não sabia nem o que era isso direito”.

Henrique considerou que seus primeiros contatos com conteúdos homossexuais se deram a partir de alguns vídeos do gênero yaoi enviados por uma amiga da escola em seu MSN. Yaoi é um gênero de publicações (mangás, animes, HQ's e romances), criado no Japão e expandido para o ocidente, cujo foco narrativo são as relações homossexuais entre dois ou mais garotos. Quando as relações se dão entre mulheres, o gênero se chama Yuri. Na internet, esses conteúdos são, em sua grande maioria, criados pelos próprios usuários que narram suas histórias com personagens inéditos ou utilizando personagens de outras publicações ou pessoas famosas como protagonistas. Algumas dessas histórias oscilam entre romances e a pornografia. As modalidades de Yaoi criadas pelos usuários, de forma independente, se dividem em *doujinshis* (quando há uma criação gráfica para a história) ou *fanfictions* (quando a criação se dá apenas por meio textual).

Ele relatou sentir-se atraído por aquelas histórias entre homens e, ao assistir esses conteúdos, disse ter começado a refletir sobre esses desejos e impulsos que sentia. “Aí eu comecei a ver mais e pensar “nossa, acho que sou mesmo”. Ela me mandava os links e depois não precisava mais. Eu pesquisava sozinho” (Henrique, Entrevistas, 2018)

O despertar dessa consciência deu início a uma série de negociações e estratégias que fazia com o espaço escolar. Ele contou que nas suas escolas anteriores havia indivíduos abertamente gays, no entanto, ele não se sentia confortável em se assumir naqueles espaços, pois “a única gay permitida era aquela gay palhaça. Aquela que você faz chacota e ela não acha ruim, só acha graça. Eu nunca fui essa gay”(HENRIQUE, Entrevistas, 2018).

No meu colégio antigo, no 9º Ano, uma vez eu passei três dias em casa porque me zoavam muito, me chamavam muito de veado. Eu enfrentava, mas por dentro eu ficava muito mal. Eu faltei três dias, mas não disse pra minha mãe o motivo, só disse que era um menino grande que implicava comigo. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Foi então que ele optou por ocultar esse traço da sua sexualidade, apesar de ainda quebrar com alguns protocolos de gênero propostos pela escola, como o uso de brincos, cabelos e roupas coloridas, e se aproximou dos grupos mais “descolados” para que não sofresse *bullying*, pois “com esse grupo ninguém mexia”. Nesse ponto, o entendimento de sua sexualidade foi influenciando as negociações simbólicas que fazia com as instituições de ensino e na forma como se relacionava com os colegas. Essas negociações foram necessárias para ele porque, segundo contou, havia não só o medo da escola entrar em contato para sua família e contar o seu “segredo”, como havia o medo que alguns colegas se afastassem ou que as situações de *bullying* retornassem.

Quando eu estudei no Colégio A foi o pior ano porque o pessoal era hetero, hetero mesmo. Não tinha um veado naquela escola, eu acho. E aí eu morria de medo. Era todo mundo muito hetero aí eu sabia que ia ser zoadado, eu ia parar de andar com a galera que eu achava muito legal. Aí eu meio que não me assumia por isso. Quando eu mudei pro Colégio B, só no último ano foi que me assumi, mas ainda passei dois anos com medo de me assumir, do que iam dizer, essas coisas. Eu só falava pras pessoas mais próximas e olhe lá. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Nesse contexto de violências, Henrique relatou que, naquele momento, não se sentia confortável para vivenciar sua sexualidade nos espaços físicos, porém já interagiu com essa temática em suas vivências digitais. Ele contou que desde pequeno teve acesso a computadores de mesa conectados à internet, porém, como havia o supervisionamento de seus familiares ou de um funcionário da *lan-house* que frequentava, ele limitava suas ações a jogar, realizar pesquisas da escola, subir fotos para suas plataformas sociais, interagir com amigos nos softwares de conversa e participar de comunidades genéricas no Orkut. No caso do Orkut, ele apenas acompanhava as publicações nas comunidades LGBTQ+, sem ingressar ou interagir nelas, evitando assim que eventuais ações pudessem ser vistas por terceiros.

Ao ganhar seu próprio *notebook* e *smartphone* com acesso à internet, aos 13 anos, ele relatou que teve livre acesso para navegar nos sites que desejasse com maior mobilidade e privacidade, pois levava os dispositivos para o seu quarto e trancava a porta. Ele contou que sua tia olhava o histórico do computador e checava suas mensagens no MSN uma vez por mês para verificar se ele estava acessando algo incompatível com sua idade. Porém, Henrique (Entrevistas, 2018) relatou que “minha tia não entendia de quase nada e eu já tinha feito meu curso de informática profissionalizante. Então, era muito fácil pra mim esconder isso dela”.

Foi então que ele desenvolveu suas próprias estratégias para garantir o anonimato de seus acessos, como a exclusão de partes do histórico, uso do modo Navegação Privativa ao usar o navegador para internet e criação de perfis diferentes, um para adicionar os membros de sua família e outro para adicionar os contatos de homens gays com os quais se relacionava.

Quando eu ganhei um notebook aos 13 anos, minha tia olhava o histórico uma vez por mês, mas eu aprendi a apagar muito fácil. Foi aí que eu comecei a aprontar na internet. Eu começava a ver pornô gay, entrava no GayRoulette⁶² e ficava “coisando” com os caras na webcam. Hoje eu vejo que era até meio perigoso e teria muito mais cuidado com isso. Ela abria meu MSN e eu tinha um MSN secreto pra conversar com o povo, sabe? Eu era uma criança tão louca que eu tinha um MSN que era só pra masturbação na webcam e eu tinha muitos contatos. Toda vez que eu entrava já começava a apitar as solicitações.. (Henrique, Entrevistas, 2018)

Devido às características das plataformas virtuais, Henrique considerou que se sentia mais seguro nessas experiências pela internet do que fisicamente: “A internet trazia essa facilidade. É muito mais fácil você, com 13 anos de idade, procurar sexo gay no RedTube⁶³ do que ir atrás [no presencial]. É bem mais fácil. E também por medo. Minha família tinha muito preconceito, eu tinha medo de sair e pegar uma AIDS”. Apesar do medo, ele contou que teve nesse período algumas experiências físicas com seu primo heterossexual em segredo.

Henrique relatou que, dentro de seu processo de vivência enquanto homem gay, essas experiências virtuais se constituíram como práticas sexuais tão válidas para si quanto as práticas sexuais que realizou posteriormente, quando se sentiu mais seguro sobre o que sentia, no mundo físico. Assim, afirmou: “eu acredito que quando você faz alguma coisa com alguém

62 Um modelo de chat por vídeo que não se prende a um site em específico. O nome "Chat Roulette" se deve ao fato do usuário não escolher com quem irá se conectar, sendo um processo de conexão randômico realizado pela plataforma, assim faz referência a uma “roleta”, onde não se sabe em qual casa irá parar. O acesso nesses chats é livre, ou seja, não há nenhum controle sobre quem o acessa e não necessita de nenhuma forma de inscrição para utilizá-lo. Ao entrar no site, ele solicita apenas que o usuário autorize o acesso a *webcam*. Em seguida o site põe, de modo randômico, o usuário em contato com outro usuário que esteja *online*. Alguns sites que abrigam esse modelo permitem o filtro de usuários por país. Além do formato de vídeo, ele permite o diálogo por texto e *emoticons*.

63 Site para compartilhamento de vídeos com conteúdos pornográficos. Entre as categorias do site, é possível filtrar apenas conteúdos eróticos LGBT.

na webcam é uma experiência sexual, então, todas as minhas primeiras experiências foram pela internet” (Henrique, Entrevistas, 2018).

Além das experiências sexuais que teve pela internet, esse espaço virtual também se configurou como um ambiente onde teve acesso a discursos sobre as questões de gêneros e sexualidades que sua escola de caráter “mais tradicional” não abordava. Ele relatou que quando começou a se relacionar com as temáticas LGBTQ+ na internet não se interessava pelas formulações teóricas ou ações políticas do movimento, preferindo interagir sobre temas que chamou de “aspectos mais leves”, como as músicas, as gírias e expressões internas, as apropriações e as produções de entretenimento. O interesse pelos demais conteúdos foram surgindo a partir das interações em rede com outros sujeitos LGBTQ+, seguindo o fluxo daquilo que publicavam, como lembrou: “eu fui tendo mais amigos LGBTQ, amigos do meio, aí começou a aparecer mais coisas sobre isso pra mim e eu fui acompanhando” (Henrique, Entrevistas, 2018).

Sobre esses conteúdos, Henrique afirmou que “achava chato ler sobre isso” e, assim, considerou que suas publicações preferidas (e que acompanhava assiduamente) eram aquelas em formato de vídeo no site YouTube, por acreditar que os criadores desses conteúdos apresentam as informações “de maneira mais fácil” para seu entendimento. Dentre os canais do YouTube que acompanhava, Henrique destacou o canal Para Tudo⁶⁴, coordenado e apresentado pela *drag queen* Lorelay Fox.

Em seus vídeos, Lorelay aborda temas diversos que se relacionam com seu trabalho enquanto *drag* (tutoriais de maquiagem, seu processo de transformação em sua *persona drag*, dicas de produtos de beleza e cuidados com a pele) e que abordam alguns pontos do universo LGBTQ+, onde expõe suas vivências ou opiniões sobre esse tema. Entre os vídeos mais acessados do canal estão os que Lorelay aborda assuntos como: “É Drag ou Trans?”, “Bissexuais existem”, “Minha infância gay”, “Minha história”, “Gênero nas escolas”, “Cura Gay”, “Relacionamento abusivo”, “10 dicas de como ser um gay melhor” e outros.

Henrique considerou que os conteúdos a que teve acesso por meio das mais diversas plataformas digitais foram importantes para o seu processo de entendimento de si enquanto homem gay, pois lhe permitiram “desconstruir alguns preconceitos” e “abrir mais a mente para essas questões”. Ele destacou ainda que, caso tivesse acessado esses conteúdos em momentos anteriores de sua vida, acredita que seu processo de aceitação teria se antecipado.

64 O Canal Para Tudo foi criado em 2015 pelo publicitário Danilo Dabague onde apresenta conteúdos diversos por meio de sua *persona drag* Lorelay Fox. O canal conta hoje com mais de 450 mil inscritos e 25 milhões de visualizações. Dados coletados em www.youtube.com/channel/UC-NW3bCGpuJm6fz-9DyXMjg/about. Acessado em 18 de maio de 2018.

Eu procuro muito conteúdo sobre gênero no YouTube da Lorelay Fox, acho ela maravilhosa pra falar sobre isso. Tem muitos Youtubers que falam sobre isso. Geralmente, as pessoas que eu sigo são pessoas que já falam sobre isso há algum tempo no canal. Eu acho muito importante esse tipo e conteúdo nas mídias. Um dos vídeos da Lorelay que eu mais gosto tem milhões de visualizações, então é uma coisa que alcança muita gente, que muda a opinião de muita gente, que forma a opinião de muita gente, entendeu. Se quando eu era mais novo tivesse visto esse tipo de vídeo eu teria começado a me aceitar muito antes. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Além do entendimento sobre sua sexualidade, Henrique salientou que a partir das informações que absorveu desses vídeos e de suas reflexões sobre elas, buscou agir em seus contextos. Na internet, Henrique passou a debater e a compartilhar suas opiniões sobre determinados temas com outros usuários da rede e, para formular seus argumentos, procurava cada vez mais conteúdos em páginas e canais sobre o assunto.

Eu amo brigar na internet. Geralmente é sobre questão de gênero. Quando eu vejo qualquer coisa errada eu vou e dou minha opinião, tento esclarecer pra pessoa. Sempre que eu vejo um eleitor do Bolsonaro eu me seguro pra não comentar (risos). Eu amo fazer textão e me sinto tão bem que tu não faz ideia. Dá uma paz interior quando você fala com a pessoa e ela fica sem argumento. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Em casa, Henrique disse que naquele momento, apesar de ainda esconder sua homossexualidade, buscou confrontar seus familiares ao discordar de algo que diziam: “quando minha mãe falava atrocidades e eu começava a falar tipo: ‘olha, n é bem assim’”. Na escola, Henrique disse que essas informações o ajudaram a desenvolver argumentos de autodefesa e ainda questionar os pontos de vistas dos colegas.

Antes de usar a internet eu não tinha quase nenhum argumento pra me defender. Tem um vídeo do Felipe Neto, eu acho que foi o primeiro vídeo que eu vi na internet sobre essas questões, o nome é “Não faz sentido homofobia”. Ele destruiu todos os argumentos que as pessoas usavam pra homofobia. Então, aquele vídeo foi durante muito tempo a minha base. Quando alguém falava que não gostava de gay por causa da religião, eu sabia o que dizer por causa do vídeo dele, quando alguém falava qualquer coisa eu sabia responde por causa do vídeo dele. (Henrique, Entrevistas, 2018)

O vídeo “Não Faz Sentido – Homofobia”⁶⁵, ao qual Henrique se referiu, foi publicado no ano de 2013, no canal Não Faz Sentido, do *youtuber* Felipe Neto, e conta com mais de 3 milhões de visualizações e quase 100 mil comentários dos usuários. Nos vídeos desse quadro, Felipe fala olhando diretamente para a câmera, em formato livre e quase sempre em tom exaltado, sobre alguns assuntos que considera socialmente polêmicos. Nesse vídeo

65 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YarCKpbI46c&t=14s>. Acesso em 18 de maio de 2018.

(Figura 09) Felipe Neto apresenta algumas frases atribuídas a pessoas homofóbicas e, em seguida, apresenta um contra-argumento para cada uma delas.

Figura 09 - Captura de Tela do vídeo "Homofobia - Não Faz Sentido", de Felipe Neto.



Fonte: Canal “Não Faz Sentido” no YouTube⁶⁶

O apresentador iniciou o vídeo dizendo que, ao discutir esse tema, provavelmente perderá uma parte de seu público e sugere que sua audiência se inspire e pesquise mais sobre esse tema, para que possam confrontar opiniões preconceituosas que foram construindo durante a vida. No decorrer do vídeo, Felipe questionou “o que é ser normal?” e falou sobre famílias e casamento LGBT, adoção de crianças por casais LGBT+, homossexualidade no reino animal, rebateu alguns versículos da Bíblia utilizados para criticar os indivíduos LGBT e concluiu pedindo a todos que “amem o próximo”.

Ao ingressar como aluno regular no CCB, Henrique disse que, apesar de já se entender e se aceitar enquanto homem gay, ficou receoso em deixar que esse traço de sua identidade transparecesse para os demais. Porém, relatou ter ficado surpreso ao perceber que ali havia outros alunos e professores LGBT+ e que essas discussões eram abordadas com mais liberdade, o que lhe deixou mais seguro para contar aos colegas.

Após alguns meses de sua entrada no CCB, Henrique iniciou o namoro com Caio, seu colega de sala, e relatou que passou a receber tratamento diferenciado por parte de alguns professores e coordenadores. Ele lembrou que alguns professores pediam para que ele não sentasse próximo ou fizesse dupla com Caio “para que a coordenação não reclamasse”. Além

⁶⁶ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=YarCKpbI46c&t=14s. Capturada em 18 de maio de 2018

disso, contou sobre alguns episódios onde julgou que a atitude da coordenadora foi discriminatória ou diferenciada em relação ao tratamento concedido aos casais heterossexuais.

Entre esses eventos destacou os que mais lhe deixaram constrangido: as vezes em que essa coordenadora visitou sua sala de aula, sem motivo aparente, e falou em público: “você dois, estou de olho em vocês” ou das vezes em que fez perguntas para seus colegas e professores, durante as aulas, para saber se ele e Caio estavam “se comportando” ou como agiam durante as aulas. Henrique acrescentou ainda que essa coordenadora o ameaçou, diversas vezes, sobre contar sua sexualidade para seus pais.

A partir de suas reflexões e vivências, nos espaços físicos e na internet, sobre sua sexualidade e com o apoio dos colegas e do Coletivo LGBTQ+ que se formava na escola, Henrique disse ter sentido mais coragem para se assumir enquanto LGBTQ+ para seus outros círculos sociais. Ele lembrou que antes de chamar seus familiares para conversar sobre isso, assistiu vários vídeos no YouTube sobre “como se assumir para os seus pais” para entender como eram as reações, o que poderia acontecer e qual a melhor maneira de abordá-los.

Quando eu fui me assumir foi muito engraçado. Eu pesquisei no YouTube “como se assumir para os seus pais” e vi vários vídeos. A minha preparação pra me assumir foi do YouTube. (risos) Eu vi como chegar e falar e tal. Esses vídeos ajudaram pra ter força, deu 5 segundos de coragem e tal. Eles disseram que ia ser difícil, que eles poderiam não aceitar muito bem, o que eu já sabia, mas me ajudou a ter coragem e chamar minha mãe pra conversar e explicar. (Henrique, Entrevistas, 2018)

Henrique relatou que, com o passar do tempo, suas pesquisas sobre esses conteúdos digitais foram mudando: “Hoje em dia eu não preciso mais pesquisar tanto, eu vou descendo o *feed* do YouTube e já aparece pra mim diversos conteúdos de gênero. Eu abro o Facebook e a notícia está lá” (Henrique, Entrevistas, 2018).

Em síntese, a (des)construção de Henrique em redes híbridas envolveu os processos pelos quais foi se reconhecendo enquanto sujeito LGBTQ+ a partir das experiências que realizou com outros indivíduos nas redes virtuais e pelas estratégias de negociação que realizou com os espaços físicos. A partir dessas interações, Henrique pode atribuir sentido ao seu sentir, vivenciar o que ele entendeu como “suas primeiras experiências sexuais” e se relacionar com práticas culturais e com as pautas de sua comunidade. Nesse processo, Henrique foi desconstruindo preconceitos e medos, acessando e produzindo conteúdos que lhe deixaram mais seguro de si para vivenciar sua identidade sexual nos espaços físicos.

5.1.3 As (des) construções de Patrícia e Raquel

Patrícia e Raquel são duas mulheres transgêneros que viveram processos de entendimento e aceitação muito parecidos e, por isso, aparecem juntas neste subtópico. Ambas entenderam que seus processos de construção identitária de gênero e sexualidade começaram ainda na infância quando foram negociando, aos poucos, tudo que estava ligado culturalmente ao universo masculino e se sentindo mais próximas do que estava ligado culturalmente ao feminino. Naquela época, suas negociações de gênero aconteciam no nível dos brinquedos e brincadeiras que realizavam e criavam, como, por exemplo, quando Raquel pegava seus bonecos de ação, brinquedos que lhe eram permitidos enquanto menino, e criava adereços com restos de tecidos para que parecessem com bonecas. Ainda sobre os brinquedos, Patrícia conta:

Não é que eu não gostava de brincar com os meninos, sabe? É claro que eu brincava. Assim, eu brincava de carrinho, essas coisas. Mas eu também brincava de boneca. Eu sempre gostei dessas coisas de florzinha, sabe? Mas minha mãe sempre comprava umas coisas uó, tipo Ben 10. Aí eu não gostava, mas eu não reclamava, sabe? (PATRÍCIA, Notas de Campo, 2017)

Durante o crescimento, as negociações de aceitação com as normas do mundo físico foram se intensificando conforme suas identidades de gênero foram extrapolando as representações masculinas criadas e esperadas para seu sexo biológico. Diferentemente de Pedro e Henrique, que desviavam da norma em questões menos aparentes como a sexualidade, para Patrícia e Raquel a experimentação de gênero foi mais difícil de ser escondida. Assim, seus processos de transição se deram de forma lenta e gradual, em experimentações de seus limites e da aceitação familiar, mudando uma roupa aqui outra ali, o corte de cabelo e etc, assumindo, muitas vezes, uma expressão de gênero mais andrógina.

Sem o conhecimento da diferença entre gênero e sexualidade, ambas disseram que cresceram se considerando apenas como “gays normais”, porém, ao se olharem no espelho, os aspectos ligados a fisionomia masculina não as agradava e elas sentiam que precisavam ir além de mudanças na aparência, ou seja, precisavam desconstruir aquilo que haviam construído enquanto meninos e começar a se construir enquanto menina. Raquel contou que nessa época não tinha o entendimento do que era ser transgênero, o que mais se aproximava da visão que tinha de si eram as construções marginalizadas que tinha sobre as travestis, as quais refutava.

Tanto Patrícia como Raquel afirmaram que durante seus processos de mudança não encontraram grandes dificuldades na aceitação da família, “eles meio que foram aceitando”, mesmo que esses também não compreendessem ainda o que era ser transgênero. Patrícia ainda encontra certa resistência por parte dos avôs e diz que quando vai visitá-los opta por utilizar roupas “mais masculinas”.

Na escola, elas lembraram as dificuldades enfrentadas não só com o *bullying* realizado pelos colegas, como também os interditos colocados pelo corpo docente.

Na outra escola eu já tive um constrangimento lá porque eu ainda não era tão feminina, aí eu tava começando minha transição bem no começo, meu cabelo era curto ainda, e eu sempre entrava no banheiro feminino, não era nem pra fazer nada não, era só pra me olhar no espelho, lavar minha mão, essas coisas. Aí eu fui chamada na direção. O coordenador não gostou. Falou que devia usar o dos funcionários ou dos professores. Eu ficava tão assim, né? Mas eu nunca deixei de ir. Eu enfrentava, viu? Foi até eles aceitarem. (PATRÍCIA, Entrevistas, 2018)

Na escola eu sofria bullying, me chamavam de gay e tal. Eu me sentia mal, pra mim essas coisas pesavam, mas nunca sofri muito por isso, porque pra mim não era isso. Naquela época, pra mim, gay era quem gostava de homem e eu nem pensava em homem, eu pensava em mim, na minha mudança, no que eu não gostava. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

Além disso, lembraram que suas escolas não trouxeram informações que as ajudassem a se entender. Nas aulas de ciências se falava sobre os hormônios masculinos e femininos, mas nunca sob o ponto de vista trans. Essa falta de informações nos ambientes físicos somada à ausência de referências de pessoas transgêneros em suas vidas lhes aproximaram, cada vez mais, da internet. Essa, por sua vez, permitiu-lhes o acesso a uma nova ordem de informações que lhes permitiram não só entender os motivos pelos quais seus psicológicos não correspondiam aos seus físicos, como também a iniciarem ações mais substanciais em seus corpos físicos.

Buscando informações em sites, vídeos do YouTube e participando de grupos fechados no Facebook sobre a temática transgênero, essas jovens foram tendo os primeiros contatos com os processos de transição baseados em terapias hormonais (TH).

Eu não tinha nenhuma experiência com outras pessoas trans. Então, fui conhecendo pesquisando pela internet. Na época eu já tinha computador aí eu olhava assim. Mas nem era sobre gênero e sexualidade, era só sobre hormônios mesmo. Eu pesquisava pra mim entender o que eu era. (...) Tem vários grupos no Facebook que a gente participa. Quando eu entrei no grupo, eu comecei a ir fundo nesse universo. Tinha umas meninas trans que compartilhavam suas terapias. Elas diziam “Estou tomando isso, estou há 5 meses de TH”, aí eu ficava “gente, o que é TH?”. Eu comecei a pesquisar. Eu fui aprendendo que TH era Terapia Hormonal. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

Em 2016 ainda eu fui pesquisar os tratamentos a fundo no Facebook e aí eu entrei num grupo chamado “Transgêneros e os Hormônios”. Na época tinha dois grupos, o “Terapia para Transgêneros” e o “Transgêneros e os Hormônios”. São grupos fechados e pra entrar você tem que solicitar. As administradoras vão analisar o seu perfil pra saber se você realmente trans ou se é só uma cdzinha⁶⁷. Quando elas constatarem que você é trans, elas adicionam. Aí lá a gente troca informações sobre cirurgias, medicamentos, experiências com remédios (PATRÍCIA, Notas de Campo, 2017)

As duas jovens começaram seus processos baseadas na automedicação, pois acreditavam que o acompanhamento médico seria muito caro e elas não queriam “dar mais essa despesa para os pais”. Raquel contou que, após recolher informações de suas pesquisas e interações com outras pessoas trans, decidiu contar para os pais que gostaria de iniciar o processo de transição hormonal e, para convencê-los, foi explicando, através dos argumentos que construiu a partir de suas vivências, que quanto mais demorasse a começar o tratamento, mais seria complicada a transição.

Raquel convidou sua mãe para ir até o centro da cidade para comprar algumas “roupas de menina”, como chamou. No caminho, passaram na farmácia cujos preços dos hormônios eram mais baixos, segundo pesquisa realizada pela jovem.

Eu comprei 4 ampolas e as seringas. Aí eu falei pra mãe que eu ia tomar na farmácia. Só que eu tava com vergonha de ir na farmácia, porque no dia que eu fui na farmácia era só homem. Aí eu fiquei com vergonha, perguntei só alguma coisa e fui embora. Eu fui louco de aplicar sozinha os hormônios, porque depois que eu apliquei a segunda eu passei mal. Fomos no médico e aí ele mandou parar, né? Eu parei por causa disso que tinha acontecido. Depois disso eu comecei a ficar triste porque sabia que não ia mais tomar. (RAQUEL, Notas de Campo, 2017)

Mesmo consciente dos riscos, ela relembrou que o dia em que iniciou as aplicações foi um dos mais felizes de sua vida: “Quando eu tomei o primeiro eu já fiquei me sentindo a mulher”. Sua cabeça começa a mudar. Não a mudar pelo fato do remédio já está agindo, mas você pensa que sim” (Raquel, Notas de Campo, 2017). Por esse motivo, insistiu novamente até que seus pais aceitassem que ela retornasse ao tratamento, dessa vez mudando a medicação e melhorando a alimentação.

Durante seus processos, as jovens não deixaram de compartilhar experiências nos grupos que participavam no Facebook. Patrícia comenta que, no começo de sua transição, tinha vergonha de comentar as postagens e apenas acompanhava o que acontecia. Apenas depois de 5 ou 6 meses de tratamento hormonal decidiu fazer sua primeira postagem de

67 Cross Dresser

resultados. Ela conta que ficou surpresa com a quantidade de outras garotas transgênero que a adicionaram na rede social e enviavam mensagens para tirar dúvidas.

Foi bem uma troca de conhecimento. Hoje eu tenho algumas amigas que a gente troca experiências e cada um vai se ajudando.(...) Eu fui de uma pessoa tão inexperiente a uma pessoa que podia explicar o que eu tomava e o que agia no meu corpo. Eu ainda tava mudando, mas eu acho que aquela pessoa que me perguntou tava passando pelo mesmo que eu passei porque ela tava no começo e eu fiquei feliz porque ajudei ela. (PATRÍCIA, Entrevistas, 2018)

Patrícia e Raquel consideram que hoje estão bem mais seguras e entendidas de sua identidade e expressão de gênero e, por isso, não costumam mais pesquisar sobre os assuntos hormonais. Elas consideram estar “em um novo nível” onde suas curiosidades apontam para outras temáticas dentro do universo transgênero, como as cirurgias de redesignação sexual. Nesse novo momento de suas vidas, surgem também novos conflitos em seu contexto, como o reconhecimento do nome social na chamada da escola, novas formas de bullying, a constante hipersexualização e outros.

Em síntese, a (des)construção de Patrícia e Raquel em redes híbridas envolveu os processos pelos quais ampliaram suas redes de interação e referência com outras mulheres e homens transgêneros a partir dos recursos virtuais. Nessas vivências puderam se reconhecer enquanto transgêneros e buscar, de forma autônoma, informações sobre os processos de readequação de gênero. Nos grupos virtuais, as participantes formaram redes de apoio onde puderam compartilhar vivências, construir conhecimentos, estabelecer elos de solidariedade e ajudar outras pessoas trans em suas transições. Essas vivências virtuais possibilitaram a construção de outras identidades e outras vivências no mundo físico agora como Patrícia e Raquel e não mais com seus nomes de batismo.

Na escola, suas identidades de gênero foram se construindo em meio à falta de informações e às tensões e conflitos com os demais alunos, professores e gestão. No CCB, as discussões de gêneros e sexualidades realizadas, bem como a presença de outros indivíduos LGBT+ lhes permitiram se sentir “mais acolhidas” naquele espaço e as permitiu ampliar suas visões sobre as pautas e sua comunidade além da causa trans. Essa aproximação será melhor abordada nos subtópicos a seguir.

Os processos descritos de Pedro, Henrique, Patrícia e Raquel permitiram compreender como alguns participantes se relacionaram com a percepção de si enquanto sujeitos diferentes da hetero-cis-normatividade. Nesse percurso, vimos como suas identidades

sexuais e de gênero foram se (des)construindo a partir das interações, negociações e estratégias que elaboraram entre suas vivências físicas e suas vivências virtuais.

Destaca-se como os recursos digitais possibilitaram, particularmente no que se refere aos seus aspectos móvel e ubíquo, outras formas de interação, de acesso à informação e de aproximação com seus semelhantes. Por meio deles esses jovens puderam acessar, produzir e compartilhar discursos, práticas culturais e experiências que, naquele momento, estavam distante dos seus círculos sociais físicos ou mesmo estando próximos, eram interditados pelo preconceito de origens diversas. O sujeito que emergiu dessas vivências pode ser entendido como um sujeito ciborgue (HARAWAY, 2009), cujas identidades vão se formando na intersecção de suas vivências em redes que se formam em mundos orgânicos e virtuais.

Green e Bigun (2013, p.220) discutem como as identidades modernas podem ser construídas “a partir de relações sociais e práticas tecnologicamente mediadas”, por meio das quais se tornam “tanto um recurso para nossa própria autoprodução quanto instrumental nessa autoprodução e, portanto, de forma mais geral, para nossa produção de sujeito”. Springer (1991) considera que a construção das identidades humanas, mediada por instâncias orgânicas e cibernéticas, é uma das principais expressões do sujeito ciborgue. Essa construção vai além do imaginário popular do ciborgue, que envolve próteses robóticas acopladas ao corpo, e “envolve transformar o eu em algo inteiramente novo, combinando a identidade tecnológica com a humana. Embora a subjetividade humana não fique perdida no processo, ela é significativamente alterada” (tradução eletrônica)⁶⁸ (id.ibid. p.306).

O diálogo com esses autores permite compreender como as identidades modernas podem se construir a partir da combinação das experiências em contextos físicos e virtuais dos indivíduos. No subtópico a seguir busca-se reconstruir como as identidades sexuais e de gênero desses participantes foram se construindo a partir de suas vivências híbridas (escola e internet) salientando como as mudanças ocorridas em seus contextos físicos, representadas pelo ingresso dos participantes como alunos regulares do Colégio Castelo Branco, suscitaram outras vivências tanto nos ambientes orgânicos quanto virtuais e, por conseguinte, outros processos de construção de si.

68 It involves transforming the self into something entirely new, combining technological with human identity. Although human subjectivity is not lost in the process, it is significantly altered. (SPRINGER, 1991, p.360)

5.1.4. As vivências híbridas (na escola e na internet) na construção das identidades sexuais e de gênero dos participantes

Nos subtópicos anteriores foram apresentados relatos de experiências dos participantes do estudo a fim de se compreender como suas identidades foram, naquele momento, se construindo a partir das negociações entre suas vivências físicas e virtuais, particularmente aquelas realizadas na internet. Neste subtópico, centramo-nos no momento em que esses indivíduos, mais conscientes de seu gênero e sexualidade, expandiram suas ações associadas a uma busca de si em outros contextos, particularmente o Colégio Castelo Branco.

O resgate dessas experiências pessoais foi importante para compreender as relações que esses participantes, enquanto sujeitos diferentes, com historicidades ímpares, passaram a desenvolver com o espaço escolar. Como aponta Dayrell (1996, p.141), “os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através dos quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual veem, sentem e atribuem significado ao mundo, à realidade onde se inserem”.

Dentre as múltiplas possibilidades de vivências de gêneros e sexualidades nos espaços físicos, um fato que possuiu centralidade nas falas dos participantes foi o seu ingresso no Colégio Castelo Branco. Isso porque essa instituição possuía algumas especificidades na abordagem dessas questões de gêneros e sexualidades, o que a diferenciava das escolas anteriores frequentadas pelos participantes. No ambiente do CCB, os participantes, que já haviam começado a formar suas identidades em seus processos de negociação e reconhecimento enquanto sujeitos LGBTQ+, puderam acessar outras vivências interativas que lhes permitiram ampliar suas redes sociais, ter acesso a novos discursos sobre as temáticas LGBTQ+, confrontar alguns conceitos pré-formatados por eles e ter, cotidianamente, experiências físicas de contato com outros LGBTQ+.

Com isso, apresentam-se a seguir quais significados os participantes atribuíram às suas vivências em redes, nesse novo contexto escolar e na internet, para seus processos de construção identitária sexual e de gênero.

A primeira diferença do CCB, apontada pelos participantes, estava em apresentar certa abertura no que se refere às discussões de gêneros e sexualidades por meio de projetos de extensão universitária PIBID de Direitos Humanos: gênero e sexualidade na escola (UFC)⁶⁹, da disciplina eletiva de gêneros e sexualidades, das aulas de alguns professores e por grupos dos próprios alunos. Essas discussões se davam por meio de palestras, rodas de

⁶⁹ Ver descrição anterior no subtópico 4.4.1

conversa, cine-debate ou até mesmo em situações espontâneas surgidas em sala de aula e interpeladas por algum professor ou aluno.

Henrique (que na escola anterior se aproximava dos alunos “descolados” e negava sua sexualidade para que não sofresse *bullying*) disse que essas discussões o ajudaram não só a se sentir seguro para expressar sua sexualidade no CCB, como a identificar as pessoas com quem estabeleceria laços de amizade.

Na minha outra escola não existia debate sobre racismo, não havia debate sobre sexualidade, era só a escola limpa e seca. Quando eu cheguei no CCB eu levei um choque tanto pela infraestrutura, quanto por esse debate. Tanto que eu me senti bem mais à vontade no Castelo Branco. Eu me senti em casa. Achei tão bom. Quando abrem espaço pra esse tipo de coisa você até vê quem é preconceituoso e quem não é, com quem você faz amizade e com quem não. É bom, eu gostei. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Na outra escola que eu estudava não tinha esse negócio de eletiva, não tinha esse negócio de dar pauta pra falar de LGBT. Só era falado que era pra respeitar uns aos outros, mas não era focado, não falava em respeitar os gays, muito menos transsexual. Não tinha isso. Quando eu vim pro Castelo Branco eu me surpreendi de ser essa coisa. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

A segunda especificidade da escola, destacada pelos participantes, foi a presença de outros alunos LGBT+, o que, para alguns, representou o primeiro contato físico com essa comunidade. Nessas interações, os participantes foram construindo e compartilhando, por meio de trocas comunicativas, uma cultura comum. Nas salas de aula ou nos intervalos, esses indivíduos costumavam se aproximar em grupos orgânicos para trocar experiências, preferências, crenças.

A participação nesses grupos específicos, com os quais se tem afinidade ou interesse, é uma característica importante das sociabilidades juvenis. Nesses encontros, os grupos juvenis trocam ideias, experiências, produzem saberes, constroem laços, se relacionam afetivamente e, por extensão, constroem-se individualmente. Assim, deve-se ter em mente a importância dos grupos para as sociabilidades juvenis, como aponta Dayrell (1996):

É o nível do grupo social, onde os indivíduos se identificam pelas formas próprias de vivenciar e interpretar as relações contraditórias, entre si e com a sociedade, o que produz uma cultura própria. É onde os jovens percebem as relações em que estão imersos, se apropriam dos significados que lhes oferecem e os reelaboram, sob a limitação das condições dadas, formando, assim, sua consciência individual e coletiva. (...) São essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir de suas interações e opções cotidianas. (DAYRELL, 1996, p.142)

Além da interação com os colegas sexodiversos, eles encontraram nesse espaço alguns professores LGBTQ+ que falavam abertamente sobre sua sexualidade e que, em determinadas situações, abriam espaços para discutir esses temas em suas aulas.

No 1º Ano a gente tinha aula de cidadania e nessa aula o professor que decidia os temas. Podia ser temas do cotidiano, questões sobre o racismo, sobre sexualidade. Minha professora era lésbica assumida e ela via que na minha sala tinha muito preconceito. Então, ela abordava esses temas, mas sempre rolava briga. Alguns professores até evitavam entrar nesse assunto se não ia tomar a aula toda e não ia adiantar de nada. Na minha sala era todo mundo muito novinho, tinha acabado de sair do 9º ano, ainda tinha a mentalidade muito infantil. No dia que a professora foi falar sobre a diferença entre trans e travesti foi uma aula toda e o povo não conseguia entender. Era bem complicado. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

A convivência cotidiana com esses novos sujeitos foi ampliando as redes de referências daqueles participantes, possibilitando o acesso a outros discursos e experiências pelos quais foram construindo novas percepções de normalidade e do que significava ser LGBTQ+. Henrique contou que uma das primeiras sensações que teve ao conviver com professores LGBTQ+ foi perceber outras perspectivas para seu futuro: “nossa, se ela [a professora lésbica] conseguiu ser professora, então eu também posso.”

Ao contrário de alguns colegas que iniciaram seus processos ainda na infância, Larissa lembrou que seu processo de reconhecimento só começou de fato quando teve acesso às discussões que havia no CCB e às interações que realizou com aqueles indivíduos. O ingresso nessa escola ampliou não só suas redes de interação, que agora estavam também habitadas por pessoas que se identificavam com a temática das diversidades, quanto a possibilitou organizar a compreensão de algumas questões que eram confusas em sua mente.

Ela ressaltou, ainda, a importância das trocas com os grupos de pessoas LGBTQ+ em seu processo de reconhecimento, lembrando que essas vivências foram significativas para si, pois se deram com pessoas da mesma faixa etária, que estavam passando por experiências semelhantes e que compartilhavam quase o mesmo contexto.

Quando eu entrei na escola no primeiro ano eu não tive só o primeiro contato em relação à comunidade LGBTQ, mas também a militância como um todo. (...) Pra mim essas discussões foram muito importantes porque eu tava vindo do ensino fundamental com várias coisas bem confusas na minha cabeça. No começo tinha esses debates no Castelo Branco e tinha muitas coisas que eu não conseguia compreender. Eu ficava “ai, isso é isso? Aquilo é aquilo?” Depois eu consegui entender muito bem e aí comecei a me auto-declarar, fui entendendo as coisas. Isso foi muito importante pra mim porque, assim, eu tava me descobrindo e tinha pessoas que falavam comigo sobre isso, aí eu me identificava, me sentia melhor estando com eles. (LARISSA, Entrevistas, 2018)

Patrícia e Raquel consideraram que seus conhecimentos sobre as questões de gêneros e sexualidades sempre estiveram mais atrelados às questões dos transgêneros e que as discussões trazidas pela disciplina eletiva de gênero, orientada pelo professor Ricardo e que centrava nessa temática, lhes permitiu não só “abrir suas mentes” como a serem mais aceitas e respeitadas naquele espaço escolar. Nessa mesma disciplina, apontaram que muitos alunos tinham curiosidade de saber mais sobre seus processos de transição e, por isso, elas atuavam compartilhando as informações que haviam coletado e tirando as dúvidas desses alunos.

Era legal porque tinha pessoas que tinham curiosidade e a gente tava lá pra tirar dúvida. Também porque, muitas vezes, tinham dinâmicas que eram “você sabe o que é um panssexual?”, “Você sabe o que é um transsexual?”. E muitas vezes ninguém sabia. Aí o professor explicava o que era. Toda aula o professor Ricardo trazia um tema diferente, com várias diversidades LGBT e leis que priorizam a gente. Até então eu não tinha base pra dizer que a transsexualidade não era uma doença. Isso eu aprendi na eletiva, sabe? Antes eu não fazia a mínima ideia. (PATRÍCIA, Entrevistas, 2018)

Além de mudar pros outros, mudou pra nós o conhecimento. Porque também tinha muitas coisas que eu não sabia. Eu não sabia o que era esse negócio de gênero e diversidade. Aí eu tive a oportunidade de abrir minha mente e ter mais conhecimento sobre esses assuntos. Isso é importante pra pessoa saber o que é. Tem muita gente que procura isso (essas informações) é porque realmente não conhece e quer abrir a mente. A eletiva ajudou a gente a ser mais respeitada, mais bem aceita. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

Entretanto, apesar de certa abertura para esses diálogos, as vivências no CCB, como um espaço de disputas diversas entre os sujeitos que o constituem, também foram atravessadas por discursos e atitudes que tentaram interditar os indivíduos LGBT+ ali situados. Esses aspectos foram desde os relatos de vigilância excessiva e ameaças constantes aos sujeitos homossexuais por parte da antiga gestão da escola, até violências físicas de cunho LGBTfóbico praticadas por alguns alunos, como o arremesso de bolinhas de papel, tampas de marmitta e até cadeiras escolares.

Por essas razões, Pedro levantou a importância de realizar as discussões de gêneros e sexualidades na escola como uma estratégia social de enfrentamento do preconceito e das atitudes LGBTfóbicas. Para ele, as abordagens dessas temáticas impactariam não só o entendimento que os indivíduos LGBT+ têm de si mesmo (onde ele se inclui), como também atuam sobre os demais alunos heterossexuais, permitindo maior compreensão da diversidade e do respeito às diferenças.

É importante discutir isso pra que a gente não morra. Começo logo assim. É necessário esse processo de formação dentro de uma escola. Ensinar desde pequeno que não tem problema o coleguinha ser gay, lésbica ou trans. Dizer pro menino que ele tem que respeitar a coleguinha. Quando a gente faz esse processo dentro da escola, a gente está formando cidadãos melhores. Então, essas discussões são importantes para que a gente não tenha um babaca pegando uma lâmpada e tacando de novo na cabeça da gente, só porque você é aquilo ali. Então, é importante pra que a gente não apanhe, pra que uma mulher não seja estuprada porque ela não gosta de homem e o cara pensa que ela precisa de um estupro corretivo ou para que ela não sofra um assédio no meio da rua. Entende. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Cabe ressaltar que essas vivências não se restringiram apenas ao espaço escolar. Em paralelo a esses acontecimentos, os participantes ampliaram suas redes por meio das capacidades das tecnologias digitais e tiveram experiências interativas e de aprendizagem que também atuaram em seus processos de construção identitária sexual e de gênero (*Como visto nos subtópicos anteriores*). Por meio das mais diversas plataformas – como os sites de redes sociais: Facebook, Instagram, YouTube etc., aplicativos de relacionamento LGBT+ ou não: Tinder, Grindr, Happn etc., aplicativos de mensagens instantâneas: WhatsApp, Messenger, Telegram – os participantes foram encontrando e construindo espaços por meio dos quais poderiam realizar trocas comunicativas, prestar solidariedade, compartilhar elementos de sua cultura, assim como ter experiências afetivas e sexuais, com sujeitos do seu círculo social próximo ou com outros jamais encontrados dispersos pelo globo terrestre

Uma das características dessas plataformas digitais é possibilidade de aproximação em grupos específicos de identificação, onde podem compartilhar interesses, experiências, sentimentos, opiniões, entretenimento, etc. Essas agregações virtuais podem ser conhecidas como comunidades virtuais (RHEINGOLD, 1993) ou redes sociais na internet/digitais/on-line (RECUERO, 2014; SANTAELLA E LEMOS, 2010; LEMOS E LÉVY, 2010). Atualmente, essas agregações sociais em espaços virtuais se articulam principalmente a partir de *softwares* sociais, como o Facebook, o Twitter, Instagram, etc.

Nas vivências em redes virtuais, os participantes puderam acessar e se tornar co-criadores daquilo que Lévy (1998) chamou de “Inteligência Coletiva”, uma inteligência que cresce de forma colaborativa, horizontal, em tempo real, a partir das habilidades e contribuições de agentes desterritorializados. Santaella e Lemos (2010) consideram que nos estudos ciberculturais a “inteligência coletiva” de Pierre Lévy se tornou um consenso, entretanto, o termo inteligência, em nossa sociedade, se aproxima muito da ideia de racionalidade. Assim, preferem chamá-la de “ecologia cognitiva”, pois:

lembra a diversidade e a mistura entre razão, sentimento, desejo, vontade, afeto e o impulso para a participação, estar junto, cuja força brota do simples fato de que é bom estar junto, ainda mais quando o compartilhamento, a reciprocidade e a cumplicidade não têm outro destino ou finalidade a não ser o puro, singelo e radical prazer de estar junto. (SANTAELLA; LEMOS, 2010, p.25-26)

A participação em grupos virtuais voltados para o público LGBT+ foi recorrente na fala os participantes. Dentre esses grupos, existiam aqueles voltados especificamente para as temáticas de uma identidade sexual ou de gênero, como nos casos de Patrícia e Raquel que ingressaram em grupos cujas temáticas centravam em transgêneros, terapias hormonais e processos de transição ou de Larissa que disse participar de um grupo exclusivo para mulheres lésbicas “que tem o objetivo da gente se conhecer, se apoiar, de você ir pra tal canto e não quer ir sozinha e pergunta quem quer ir e tal” (Larissa, Notas de Campo, 2017).

Além desses grupos específicos, existiam aqueles voltados para o público LGBT+ onde o entretenimento era o mote principal. Nesse caso, o grupo Lana Del Rey Vevo (LDRV)⁷⁰, no site Facebook, se apresentou a partir dos relatos como um dos mais relevantes para esses jovens participantes. O grupo, que começou como uma tentativa colaborativa de criar conteúdos humorísticos para uma página homônima, hoje conta com mais de 900.000 membros⁷¹ que, em sua grande maioria, são indivíduos LGBT+ ou que têm afinidade com esse universo.

Os conteúdos postados pelos usuários nesses grupos são diversos e em grande volume por minuto, quase sempre com um toque ácido, com o intuito de despertar interações momentâneas, sem, aparentemente, muito interesse de um maior envolvimento além dali. As postagens com jogos interativos são as que mais se destacam quantitativamente, onde os integrantes compartilham imagens pessoais, montagens, emoticons, links e demais linguagens suportadas pela plataforma. Para além destas, também destacam-se postagens no formato “pedido de ajuda”, onde os integrantes expõem algum problema pessoal para que os demais discorram suas opiniões.

Entre as diversas regras que se mantêm fixadas no topo da página (e que se não forem seguidas poderão ocasionar o banimento do grupo), a principal é a que proíbe “problematizações”. Segundo consta nas regras, “essa regra existe porque queremos fazer

70 O grupo possui uma dinâmica específica que se divide em “eras” que representam os ciclos de funcionamento daquele grupo. Em momentos não determinados, a equipe de moderadores resolve fazer uma filtragem nos membros do grupo deixando apenas os que são mais ativos. Para isso, criam um novo grupo utilizando o mesmo nome Lana Del Rey Vevo (ou LDRV) e anexando um termo que indique que se trata de uma “nova era”, como, por exemplo, LDRV Eden. Nesse processo de transição, há a oportunidade de membros antigos serem migrados para o novo grupo, em um processo que chamam de “arrebatoamento”.

71 No momento desta pesquisa, o grupo se encontra na "era" Lust for LDRV. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/LANADELREYVEVO11/> Acesso em 09 de maio de 2018

desse grupo algo superficial, com intuito de distrair e divertir os membros” (LDRV, online)⁷², focando principalmente em conteúdos humorísticos com finalidades de entretenimento e descontração. Essa regra pareceu não incomodar os participantes desse estudo. Henrique disse ter preferência em participar de grupos “nessa linha mais bestinha, com memes e etc., que não tem tanto essa questão política.”

Apesar do interesse dos moderadores, expressos nas regras do grupo, de que as discussões realizadas naquele espaço sejam voltadas para o humor, os usuários, em diversas ocasiões, subverteram essa lógica e se apropriaram daquele canal para debater alguns temas importantes para a comunidade LGBT+, para prestar solidariedade aos seus colegas, tirar dúvidas sobre alguma questão ou para o que chamam de “convocar o megazord”, onde convidam os demais integrantes do grupo a somarem forças e provocarem um grande volume de postagens, positivas ou negativas, em alguma página, estabelecimento ou perfil pessoal.

Mesmo quando tratam de temas de cunho mais político, as discussões não se dão de forma linear e seguem a lógica de conversação do grupo, se desenrolando de forma caótica, onde os diálogos vão se atravessando e se sobrepondo por meio dos múltiplos recursos comunicativos permitidos pela plataforma. Dessa forma, o assunto inicial sofre diversos desvios e apropriações, por vezes dando origem a novos temas, alguns bem diferentes do que foi proposto inicialmente.

No Ceará, algumas pessoas decidiram adaptar a ideia do LDRV e criar seu próprio grupo, o “CETVEVO - 1ª Edição”. O grupo se baseou na mesma lógica do LDRV, porém, os integrantes, as piadas, comentários, notícias e interações têm maior proximidade semântica com os acontecimentos e pautas do contexto local. Além das interações virtuais, o grupo estabelece interações no mundo físico por meio de encontros presenciais que ocorrem, quase sempre, na forma de festas em bares ou boates locais.

Pedro relatou que em sua participação nesses grupos pode ter contato com diferentes vivências cotidianas de pessoas LGBT+ com as quais foi se identificando. Constatou, afinal, que “essas pessoas são como eu”. Por intermédio desses grupos, disse ter “conhecido algumas pessoas, porém sem [ter estabelecido] contato aprofundado”. Ele considerou ainda que não chegou a presenciar discussões mais elaboradas sobre um tema no CETVEVO, mas que, de uma forma informal e descontraída, conheceu alguns assuntos e outros pontos de vista que lhes permitiram refletir sobre atitudes, crenças e construções sobre o racismo, o aborto, apropriação cultural, lugar de fala e outros.

72 Disponível em: <https://www.facebook.com/notes/grupo-ldrv/manual-do-membro-20171/1480127545342250>. Acesso em 09 de Maio de 2018.

Pedro considerou ainda que a participação nesses espaços virtuais o colocou em contato com o que entendia ser uma “cultura LGBT+”. Essa cultura criada e/ou acessada pelo grupo abrange conteúdos com gírias, *memes*, remixagens, *shades*⁷³, elementos da cultura pop e outras construções que são compartilhadas e compreendidas pelos membros do grupo tanto na internet quanto no mundo físico. Durante as conversas do trabalho de campo, foi comum ouvir os participantes utilizarem em suas falas expressões que circulam ou são originárias desses grupos ou páginas virtuais com grande presença LGBT+.

Por exemplo, quando um participante desconhecia algum elemento dessa cultura presente em grupos LGBT+ na internet, quase sempre era interpelado pelos demais com frases como “sai do vale” ou “devolve a carteirinha de veado”. Quando alguém realizava um comentário que o grupo acreditava ser correto, elogiavam e diziam “você deu um close certo” ou “nossa, você pisou/lacrou/tombou”, do contrário diziam que era um “close errado”. Essas expressões são originadas/compartilhadas em grupos e páginas de conteúdos próximos ao público LGBT+, permitindo uma identificação dos jovens ao grupo e entre si, por meio de laços e práticas culturais comuns.

A interação entre os estudantes LGBT+ do CCB se deu, em parte, também através do grupo do Coletivo LGBT+⁷⁴ no WhatsApp. Esse espaço virtual, criado inicialmente para os participantes centralizarem as discussões sobre as pautas do Coletivo, definirem e organizarem suas ações e informarem os membros sobre as reuniões foi ganhando novas funções à medida que foi se tornando um ponto de encontro para todos os estudantes LGBT+ da escola e não apenas para os que participavam diretamente do Coletivo. Por estudarem em turnos e turmas diferentes (ou por serem ex-alunos do CCB), muitas vezes esses participantes não se conheciam ou não conseguiam interagir nos espaços físicos da escola, como o grupo do Coletivo já estava aproximando os estudantes LGBT+, resolveram utilizar esse espaço também para interagirem sobre aspectos de seu cotidiano e suas vivências juvenis LGBT+, indo além das finalidades políticas de origem.

Desse modo, o grupo virtual se tornou um agregador desse público disperso, tornando-se um espaço de socialização, trocas e debates. Os participantes discutiram sobre acontecimentos políticos do país, compartilharam vivências em festas, na escola e na família, ouviram conselhos dos demais membros do grupo sobre suas questões e também se

73 O significado de *shade*, nesse contexto, tem suas raízes nas *Drag Queens* americanas e se refere a ser venenoso, fazer comentários ácidos, lançar indiretas, debochar, tentar derrubar a outra pessoa. O *shade* não deve ser entendido como uma forma de *bullying*, mas como uma disputa que se dá por meio das palavras e que pode ser “jogado” inclusive entre amigos.

74 Os aspectos referentes ao Coletivo LGBT+ serão melhor abordados no capítulo seguinte.

divertiram. Tudo isso aconteceu, muitas vezes, de forma simultânea, num fluxo múltiplo de comunicação e com o uso de uma linguagem próxima à utilizada em grupos como o LDRV e o CETVEVO.

No que se refere aos temas relacionados à escola, as interações se referiram a informações sobre aulas e provas, professores e alunos que achavam bonitos, comentários negativos e atitudes desrespeitosas realizados por alguns professores e alunos sobre indivíduos LGBTQ+, como se pode observar na Figura 10, um trecho de uma discussão sobre as reações de professores e alunos durante as apresentações realizadas por alguns deles na semana do dia do orgulho LGBTQ+ (28 de junho).

Figura 10 - Interações sobre vivências na escola no grupo do WhatsApp



Fonte: Grupo do Coletivo no Whatsapp. Notas de Campo, julho de 2017.

As proposições de temas para discussão eram trazidas pelos membros quase sempre na forma de perguntas abertas direcionadas ao grupo. Dentre elas, destacam-se as perguntas geradoras que tiveram maior envolvimento dos membros como: “Manas, vocês fazem oral sem camisinha ou com? Eu não gosto com camisinha, parece que tá chupando um negócio de plástico”; “Mores oq ces tão achando da condenação do Lula?”; “Manas. Me ajudem a enxergar melhor uma coisa. Queria saber quais as relações racistas existem no clipe da Malu Magalhães?”; “Vcs sabiam que o Brasil desperdiça 18 milhões de litros de sangue pq tem preconceito com gays doando sangue?”; “Seria loucura minha ir de *drag* para uma festa pra pegar o meu *crush* hetero?”.

Essas e outras questões eram respondidas de forma colaborativa pelos integrantes do grupo, ou seja, criava-se em geral um bloco de respostas em que uns agregavam ideias e argumentos aos outros. Como se pode observar na Figura 11 que exibe a captura de momentos de uma discussão realizada no grupo sobre a parada LGBTQ+ enquanto espaço de militância e/ou espaço de celebração e divertimento. Nesse diálogo os participantes apresentaram seus pontos de vista e argumentaram uns com os outros, por meio de textos, áudios e emoticons, na tentativa de compreender aquela temática. Durante esse debate um participante perguntou “gente que dia vai ser as férias” e abriu outro debate que se atravessou ao anterior, revelando um pouco da natureza não-linear das interações nesse espaço.

Figura 11 - Construções colaborativas sobre a Parada LGBTQ+ no grupo do WhatsApp



Fonte: Grupo do Coletivo no Whatsapp. Notas de Campo, Julho de 2017.

Além da possibilidade de se conectar com grupos, alguns participantes estabeleceram outros vínculos diretos de proximidade com outros usuários. Larissa abordou que antes de se assumir como mulher lésbica procurou criar laços virtuais com pessoas até então desconhecidas. Para ela, essa experiência foi importante em seu processo, pois, na escola em que estudava não encontrava esse apoio e, se contasse, além de se sentir exposta, tinha medo que seus colegas se afastassem por esse motivo. Assim, contou que o início de seu processo de reconhecimento e aceitação enquanto mulher lésbica foi compartilhado com amigos virtuais.

Quando você é mais tímido e as pessoas ao seu redor não sabem que você é LGBT, eu acho mais fácil você fazer amizades que são do meio (LGBT) pela internet. Quando eu fazia o 9º Ano (antes de entrar no CCB), eu ainda não me considerava uma mulher lésbica, mas eu sabia que eu tinha atração, aí eu fazia bastante amizade pelo Whatsapp, nos grupos do Facebook, eu buscava as pessoas para conversar sobre isso. Eu tenho um amigo virtual que viu todo esse meu processo. A gente se

conheceu antes de eu realmente considerar uma mulher lésbica e até agora ele me ajudou bastante. Tem outra amiga virtual também que assim que eu beijei a primeira menina eu corri e fui contar pra ela. Porque assim, são pessoas que já sabiam antes dos meus amigos daquela época. Esses amigos virtuais de outros estados me ajudaram bastante naquele início, já que eu tinha vergonha de falar pras pessoas que tavam ao meu redor porque ninguém conversava comigo sobre isso. E aí eu procurava. Eu sentia e ia atrás de pessoas. (LARISSA, Entrevistas, 2018)

Larissa considerou que o fato de não encarar aqueles amigos virtuais face a face e de que eles não estariam presentes no seu cotidiano “lhe julgando” foi fator importante para que tivesse coragem de se abrir para eles e compartilhar algumas intimidades. Depois de se reconhecer enquanto mulher lésbica, Larissa disse ter buscado mais amizades virtuais com outras mulheres lésbicas para que pudesse, a partir das interações com elas, quebrar estereótipos, conhecer mais sobre si e sobre o movimento lésbico.

Patrícia, que teve todo o acesso aos conteúdos sobre transição de gênero e terapia hormonal por grupos de Facebook e pelo YouTube, também contou que utilizou as redes virtuais para se comunicar com outras garotas transgêneros: “Nós conversamos com outras trans pela internet. Algumas meninas vêm atrás de mim pra tirar dúvidas. Algumas são nossas amigas próximas e a gente troca desde experiências com hormônios até experiências com homem escroto”. Mas suas interações não se restringiram apenas ao meio LGBTQ+, inclusive, aquele que considera seu “melhor amigo homem”, que conheceu em um aplicativo de relacionamento, é heterossexual.

Eu sou muito besta pra puxar assunto e fazer amizades. Eu vi lá o Tinder, né, aí eu baixei esse aplicativo pra fazer amizades. Nunca baixei com o intuito de fazer nada. Assim, eu nunca fiquei com ninguém de aplicativo. Eu encontrei meu melhor amigo no Tinder. A gente conversa até hoje. Depois que eu peguei amizade com ele, eu senti que eu podia contar qualquer coisa pra ele. Ele é hetero. Ele me fala quando vai sair com uma menina, eu falo quando vou sair com um menino. (PATRÍCIA, Notas de Campo, 2017)

Pedro reconheceu que as vivências virtuais possibilitaram uma melhor articulação e comunicação entre os LGBTQ+ e abriram um espaço de fala para esses indivíduos. Além desses, considerou que as capacidades digitais possibilitaram “que esses assuntos (de gêneros e sexualidades), que não chegam em toda escola, toda cidade ou todo bairro, cheguem de maneira mais fácil nas rodas de debate”.

As tecnologias são muito importantes para as minorias sociais. São plataformas onde a gente pode estar denunciando os abusos, os preconceitos e espalhando as informações. Hoje a gente pode estar se articulando, procurando, denunciando, falando e tendo uma plataforma pra se comunicar muito melhor. Se a gente estiver sofrendo uma violência a gente pode colocar em tempo real. A gente pode gravar, mandar pra alguém e levar adiante. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Outra característica recorrente na fala dos participantes sobre as vivências virtuais foi a questão da segurança física. Para eles, a internet possibilitou ter algumas experiências que não se sentiriam confortáveis para realizar fisicamente, pois se sentiriam mais expostos às LGBTfobias. Patrícia, por exemplo, afirmou utilizar o aplicativo “Te Orienta Bixa” para decidir os lugares que frequentará pela cidade, conferindo previamente em seu celular se não há denúncias de LGBTfobia no local pretendido.

A internet muda muito a questão da segurança. Por exemplo, era muito difícil você ir na loja e dizer “moço, eu quero uma G Magazine”, você não diz isso, aliás, só diz se você for muito corajoso. Você viver na internet como LGBT é muito mais fácil que fora dela. Eu conversava com vários garotos antes de me assumir, lá não tem esse peso daqui. É mais tranquilo. A internet dá esse conforto de que se a gente quiser ver um corpo, a gente pode pesquisar e não precisa ir até uma banca de revista. Os aplicativos facilitam muito as questões interpessoais. Sem a internet, você tinha que andar nos círculos que têm pessoas LGBT. Aí, se você morasse numa cidade pequena, fudeu porque todo mundo ia saber. Se morasse numa cidade grande, era perigoso, porque você poderia estar a caminho desse lugar e ser morto. Então, os grupos eram muito mais marginalizados e complicado de andar nesses círculos. Você tinha que ir conhecendo alguém, indo pelas beiradas. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Percebe-se que as vivências virtuais e as vivências físicas dos participantes não se constituíram em mundos isolados, mas como experiências diferentes, com possibilidades e limites específicos e que foram se entrelaçando em diferentes pontos se complementando e interferindo entre si. Santaella e Lemos (2010, p.94) consideram que “na era dos fluxos, virtual e real são sentidos como se fossem uma só e mesma coisa – uma mesma rede integrada através de dispositivos híbridos”. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando os participantes transitaram conhecimentos aprendidos e acontecimentos vividos em suas vivências virtuais para o contexto escolar e vice-versa.

São conhecimentos que quando você tem, você leva para o espaço onde você está, seja escola, faculdade ou trabalho. Eu não sabia as diferenças entre trans, travesti e *drag queen*. Quando eu pesquisei sobre isso na internet eu levei isso pro Colégio para debater, esse foi um dos primeiros conhecimentos que eu aprendi. Outra questão que quando eu soube, eu também levei pro Colégio, foram os dados. Às vezes aparecia no meu feed, outras eu pesquisava, via nos vídeos dos canais que eu seguia que eram dessa temática. Por exemplo: O Brasil é o país que mais mata travestis e é o que mais consome pornografia trans e travesti. Também tinha a cada 28 horas um LGBT no Brasil, que nosso país é um dos que mais mata LGBT’s, que a expectativa de vida de uma pessoa transsexual é de apenas 35 anos... Essas informações nos fazem refletir. É algo que a gente leva e diz “gente, olha isso aqui, vocês acham que isso é normal?”. Isso faz a pessoa acordar. Você tem que esfregar isso na cara das pessoas. Esses dados são mais que relevantes. Eu chamo de dados pedestais. Eles têm que ser colocados em pedestais pra todo mundo ver. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Eu acredito que a internet me ajudou mais pra eu ajudar a aconselhar as outras pessoas. Quando eu entrei no 1º Ano, todas as minhas amigas era sem conteúdo e reproduzia muito o que todo mundo dizia. De tanto a gente discutir ela mudou a forma de agir. Pra mim, mudou não só minha forma de agir na escola, mas em diversos outros cantos. Até mesmo eu estando no meio eu usava muito veado como xingamento. Depois eu fui vendo “Meu Deus eu sou isso, por que estou usando isso pra xingar os outros”. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Esses relatos permitiram compreender como o ingresso dos participantes como alunos regulares no CCB lhes proporcionou outras formas de vivenciar as questões de gêneros e sexualidades em seus contextos físicos. Santaella (2010, p.265) considera que “todos os tipos de ambientes comunicacionais que surgiram e continuam a surgir nas redes constituem-se em formas culturais e socializadoras” por meio das quais os sujeitos podem interagir com elementos heterogêneos, animados ou inanimados, orgânicos ou maquínicos, de onde podem emergir suas identidades.

As vivências escolares simultâneas às suas vivências na internet contribuíram no processo de (des)construção de cada participante, permitindo-lhes um maior conhecimento de si, o confronto com alguns preconceitos e normas sociais, o desenvolvimento crítico de contra-argumentos para as violências que sofriam, o embasamento de seus argumentos e maior conhecimento sobre seus direitos. Nesse hibridismo, ao mesmo tempo em que construíram seu senso de comunidade, foram também se entendendo no processo, elaborando novas construções subjetivas com novos graus de liberdade para se expressar e sentir.

A abertura para discussões e a convivência com outros sujeitos LGBT+ transformou a escola num outro espaço de fuga para suas identidades desviantes, assim como a internet. Larissa disse que a escola é o ambiente onde se sente mais confortável para ser ela mesma, apesar do medo constante da mãe visitar a escola e descobrir algo. Já Patrícia fez o contraponto entre a escola e a rua, dizendo se sentir bem mais segura para transitar no espaço escolar sem sofrer alguma violência.

Eu gosto muito de usar saia, mas eu só me sentia confortável usando no Castelo Branco. A gente cria espaços, ilhas em que a gente pode se sentir confortável. E era assim que eu me sentia no CCB. Me sentia confortável pra usar saia, usar batom, além de ser algo que eu gostava, era algo revolucionário. Eu sabia que lá eu não ia apanhar por estar usando batom, eu podia até sair de saia na rua, mas era apreensivo, sujeito a piadinhas e tal. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Dessa forma, a escola foi se construindo simbolicamente, mediante a ação daqueles indivíduos, como um espaço físico onde poderiam, na medida do possível, gozar de certa liberdade para se expressarem, experienciarem e formarem suas identidades sexuais e de gênero.

5.2. As (des)construções do “nós” em redes híbridas

No tópico anterior, vimos como se deram os processos de reconhecimento e aceitação de gêneros e sexualidades de alguns participantes em suas vivências híbridas na escola e na internet. Nesses percursos, que aconteceram por meio da negociação entre as suas subjetividades e os contextos socioculturais em que vivem, cada participante foi, por meio do acesso a novos e diferentes discursos, processando sua experiência do social e construindo suas próprias estratégias de enfrentamento aos interditos que lhes eram impostos.

Este eixo descreve e analisa como esses participantes LGBTQ+, cada vez mais conscientes do seu ser e estar no mundo, foram se aproximando em suas tramas cotidianas, refletindo criticamente sobre as situações que vivenciavam no espaço escolar e elaborando estratégias de enfrentamento dessas questões. Entre as mais expressivas lutas empreendidas por esses participantes, elencam-se: as estratégias onde buscaram construir uma representação política que desse voz aos desejos da comunidade LGBTQ+ no CCB. E as estratégias que buscaram, por meio da ampliação dos diálogos de resistência, o empoderamento desses indivíduos para reagir diante de situações de opressão.

Nesta análise, tomou-se como ponto de partida as teorias da juventude⁷⁵ que consideram o jovem como um ator social e sujeito produtor da cultura, para compreender como os mais diversos grupos juvenis, mesmo em ambientes de alta coerção, se articulam diante do poder, seja como conformismo, resistência ou transgressão, assim como de seu potencial criativo e transformador de suas realidades. Sobre esse aspecto, Damasceno (2001) comenta que:

Apesar dos limites impostos pela socialização oriunda do mundo sistêmico, o jovem, (seja estudante e/ou trabalhador) constitui de fato um ator social que no seu cotidiano não apenas reelabora os saberes, adquiridos na prática escolar e social, mas também, contribui na construção da sociedade, tendo em vista que os jovens buscam a mudança social, expressa através da crítica, da contestação, da transgressão, mas também da criação e, sobretudo, da vivência de novos padrões democráticos. (DAMASCENO, 2001, p.9)

A capacidade de agência social *per se* é inata ao ser humano, porém, seu reconhecimento enquanto ator social de fato, bem como de suas estratégias de enfrentamento, se dá em um processo socialmente construído, a partir da forma que cada sujeito processa seu contexto e repertórios culturais (LONG; VAN DER PLOEG, 2010). As ações dos indivíduos

⁷⁵ Abramo (1997,p.6) aponta para uma dificuldade, presente em diversas abordagens sobre a juventude, de considerar esses sujeitos “como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los”.

podem se dar de forma individual ou coletiva (coordenando as ações de vários indivíduos). Nesse aspecto, para Long e van der Ploeg (2010, p.5) “a agência efetiva requer a geração/manipulação estratégica de uma rede de relações sociais e a canalização de itens específicos (como reivindicações, ordens, bens, instrumentos e informação) através de certos pontos fundamentais de interação”.

O conceito de agência permitiu compreender como os participantes desse estudo se formaram enquanto atores sociais, intervindo de maneira individual e coletiva em seus contextos híbridos. As ações dos participantes no CCB permitiram compreender também aquele espaço escolar como um espaço sócio-cultural (DAYRELL,1996), ou seja, uma construção social que se dá a partir das relações, tensões e disputas cotidianas entre os diversos agentes ativos que a constituem.

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante do espaços, das normas, das práticas e do saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996, p.137)

As articulações dos participantes em torno da construção de um espaço sócio-cultural escolar e da articulação da agência, ou seja, da construção de um “nós”, serão analisadas nos subtópicos a seguir.

5.2.1. O protagonismo de um “nós” no espaço escolar

Durante os percursos pessoais de reconhecimento e aceitação de cada participante, um elemento teve papel relevante para os participantes: as interações realizadas com outros indivíduos em espaços híbridos, com destaque para a escola e a internet. Essas interações possibilitaram aos participantes a formação de novas redes que se conectaram em diferentes pontos comuns de suas vivências juvenis, entre elas, as questões de gêneros e sexualidades.

Conforme cada indivíduo foi se descobrindo e tomando consciência de si enquanto sujeito LGBTQ+, mais foi se aproximando, por afinidade ou interesse, de grupos específicos onde poderia trocar ideias e experiências, crenças, hábitos, modos de se expressar e demais aspectos culturais compartilhados pelo grupo. No caso do grupo em estudo, o espaço escolar do CCB foi um elemento agregador daqueles sujeitos, cujas relações começaram de maneira orgânica nos intervalos, durante as aulas, atividades extracurriculares e se expandiram para outros espaços presenciais e para as redes de amizades na internet. No tópico anterior viu-se com Dayrell (1996) a importância desses grupos de amigos para a formação as sociabilidades e identidades desses jovens.

Apesar de relatarem interagir com os mais diversos grupos da escola, os participantes se consideraram mais próximos aos grupos informais de LGBTQ+, pois neles poderiam abordar com mais liberdade assuntos pertinentes para o público LGBTQ+, dos quais consideraram que os demais alunos não compreenderiam ou não teriam interesse “por não compartilharem das mesmas vivências”.

É porque é um grupo mais do meio. Por exemplo, hetero tem aquelas piadinhas só de hetero e gay não tinha muito isso, pelo menos pra mim porque eu não andava muito com a galera LGBTQ, não tinha muito esse acesso. Hoje eu me sinto mais livre, é mais minha galera. Tem piadinhas que só veado entende. Aí eu me sinto mais confortável de falar esse tipo de coisa, não só nesse grupo mas em grupos de amigos que são LGBTQ. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

A convivência nesse grupo específico no espaço escolar trouxe uma particularidade que a difere daquelas realizadas com outros grupos na internet. Isso porque, além das trocas culturais da comunidade LGBTQ+ no geral, essas novas redes, que se formaram no CCB, colocaram em pauta situações problemáticas do seu cotidiano escolar, como comentários e atitudes LGBTQfóbicas por parte de alunos e professores, o tratamento diferenciado que a antiga gestão dava aos casais heterossexuais e LGBTQ+, insatisfação com os procedimentos em caso de violência e a falta de apoio específico para essas questões.

Essas discussões despertaram a reflexão crítica sobre as situações de opressão que vivenciaram naquele espaço e que precisavam de uma intervenção. Uma das formas encontradas por alguns membros desses grupos para canalizar as lutas e elaborar estratégias pelas pautas de gêneros e sexualidades no espaço do CCB foi a criação do Coletivo LGBTQ+. Como visto anteriormente, ele surgiu em um contexto de efervescência política dentro da escola onde, através da ocupação do espaço físico, os alunos buscaram melhorias em sua instituição de ensino. Aproveitando aquele momento, os participantes LGBTQ+ perceberam a necessidade de se apropriar daquele espaço reivindicando melhorias para o bem-estar de sua comunidade em específico.

Dessa forma, criaram uma organização que pudesse não só mediar as divergências com o corpo gestor e pedagógico da escola, como também atuar na redução dos preconceitos dos colegas, criando o que chamam de “políticas públicas” em prol da população LGBTQ+ naquele espaço.

O Castelo Branco é um colégio conhecido pela gente por ter pessoas LGBTQ+ e nunca na escola tinha sido abordado políticas públicas para essas pessoas, mesmo ela sofrendo preconceito diário. O Coletivo, essa representação dos alunos pelos alunos, era preciso porque a gente não podia estar sempre se apoiando no professor. Porque mesmo ele sendo amigo, ele é um profissional e tem outras responsabilidades. Então, era mais fácil nós lutarmos por nós. E claro o empoderamento do aluno dentro da escola. No que é dele. Empoderamento do aluno LGBTQ+ dentro da escola dele, ocupando aquilo que é dele. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

A fala de Pedro trouxe pontos importantes que nortearam as estratégias e ações do Coletivo. O primeiro ponto se refere a uma representação “dos alunos pelos alunos”, revelando o desejo de “independência” das ações do Coletivo em relação ao corpo docente e administrativo, a quem costumeiramente faziam oposição. Essa representação não teve como objetivo negar os espaços de fala abertos por meio do PIBID ou da disciplina eletiva, mas abrir um canal por onde pudessem, de forma autônoma, construir horizontalmente os significados de suas vivências, se entenderem enquanto sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQ+ e construïrem um senso de solidariedade entre eles.

Na fala de Pedro, percebeu-se que essa autonomia não era só necessária, como também era desejada por eles: “essa representação dos alunos pelos alunos era preciso porque a gente não podia estar sempre se apoiando no professor” (PEDRO, Entrevistas, 2018). Em outro momento da coleta de dados, durante uma reunião presencial onde os participantes do Coletivo LGBTQ+ discutiram suas ações sobre uma situação de transfobia vivida pelas

participantes Patrícia e Raquel, Pedro explicitou a ideia de autonomia do Coletivo em relação aos poderes que se mostravam na escola:

O que a gente precisa saber é o que nós, enquanto instituição ou entidade LGBT dentro da escola e que é uma entidade autônoma, por que a gente não depende de gestão, como o grêmio. O que a gente vai fazer para que isso seja evitado e de que forma? (PEDRO, Notas de Campo, 2018)

Os participantes acreditavam que, para o sucesso das mudanças propostas por esse projeto coletivo, era necessário ampliar suas redes de interação incluindo estudantes cisgênero e heterossexuais, professores, ex-alunos e alunos de outras escolas. Assim, com o objetivo de expandir esse contato, desde o começo de suas atividades as reuniões presenciais entre os interessados (marcadas para as quartas-feiras, no horário do almoço, para que tanto alunos da tarde quanto da manhã pudessem participar) aconteceram, muitas vezes, em formato aberto de participação e divulgado para todos.

O primeiro encontro realizado se deu no formato aberto e, para esse, convidaram todos os alunos da escola, indo de sala em sala, a se fazerem presentes. Naquele momento de divulgação, Henrique ressaltou que a presença do Coletivo dividiu opiniões, que ele resumiu em: “a galera que tinha preconceito” disse “nossa, tem um espaço só pra veado ficar de mimimi?” e por outro lado “a galera LGBT” disse “Nossa, a escola tem isso? Que bom. Graças a Deus tem um clubinho só pra isso”.

Os participantes não se recordaram ao certo quantos estiveram presentes nesse dia, porém, lembraram que discutiram temas como conceitos de gêneros e sexualidades, o que era a comunidade LGBT+ e os porquês de ser necessário um Coletivo na escola para abordar essas questões. Larissa lembrou que, dependendo dos assuntos, as reuniões eram realizadas em formato fechado, apenas entre os indivíduos LGBT+. Esses momentos eram dedicados ao que ela chamou de “momentos de desabafo”, onde os participantes se apresentavam, contavam suas histórias, compartilhavam suas experiências e eram ouvidos pelos demais.

Essa forma de organização autônoma proporcionou maior engajamento dos demais indivíduos LGBT+, que reconheceram aquele espaço (nos encontros físicos ou virtuais) como um espaço de iguais, onde puderam construir entendimentos de forma colaborativa a partir de suas vivências semelhantes. Sobre esse aspecto, Henrique relatou a importância desse espaço constituído entre pares no sentido da compreensão e do apoio:

Eu acho que o Coletivo traz muita representatividade. É um lugar onde a galera LGBT pode falar mais abertamente (e até a galera hetero) sobre seus preconceitos pra que eles sejam discutidos. Então, é algo que dá muita força. A galera LGBT passa por muitas coisas constrangedoras no cotidiano e isso ajuda muito a lidar, ajuda muito a ver que o errado não é você, que o errado é quem tá fazendo isso com você. Uma pessoa que não é LGBT não passa por essa situação, ela não vivenciou. Você pode até falar sobre, isso é uma coisa. Mas, pra quem vivenciou, é outra completamente diferente. E são pessoas que estão na mesma idade que você, que buscam aprender do mesmo jeito que você, entendeu? Então é uma coisa mais próxima. Você tá vivendo junto. Os professores já viveram ou nunca viveram, então, é uma abordagem diferente. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

O segundo ponto de destaque na fala de Pedro diz respeito à intenção do Coletivo de empoderar os alunos LGBT+ para que pudessem, em sentido pessoal, se sentir mais confiantes em seus processos de reconhecimento de si e agissem com mais autonomia e com maior conhecimento de seus direitos em situações de preconceito. Esse empoderamento proporcionaria que, cada vez mais, os estudantes LGBT+ se apropriassem daquele espaço escolar, fazendo dele um lugar confortável para vivenciarem, com certa liberdade, seus gêneros e sexualidades.

Para Horochovski e Meirelles (2007), o empoderamento pode ser entendido como um processo pelo qual os indivíduos e/ou grupos vão compreendendo seu ambiente de forma crítica e obtendo controle de suas vidas a partir de processos políticos democráticos. Para os autores, empoderamento e autonomia são conceitos que se aproximam, pois indicam a capacidade dos sujeitos – individualmente ou coletivamente – decidirem suas pautas e suas estratégias de ação.

Numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas. Como o acesso a esses recursos normalmente não é automático, ações estratégicas mais ou menos coordenadas são necessárias para sua obtenção. (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007,p.486)

O empoderamento refletido no Coletivo LGBT+ pode ser entendido, à luz dos conceitos propostos pelos autores, a partir de algumas dimensões, entre elas as que correspondem aos “níveis ou sujeitos do empoderamento”. Esses níveis se referem aos processos de empoderamento individual ou intrapessoal, organizacional e comunitário que, apesar de distintos, merecem igual atenção, pois estão intimamente interligados (HOROCHOVSKI; MEIRELES, 2007).

O empoderamento individual ou intrapessoal se deu quando os participantes passaram a refletir criticamente sobre suas relações sociais e ambientais e se perceberam capazes de interferir nas ações que lhes afetavam, fosse na escola ou em outros ambientes. Nesse processo relacional e contextual, passaram a negociar a aceitação das construções sociais e culturais que os antecederam.

O empoderamento organizacional ocorreu a partir da organização e participação democrática do Coletivo LGBTQ+, onde as decisões e lideranças eram compartilhadas entre todos de forma horizontal e cooperativa. A existência do Coletivo gerou certo poder que residia na representatividade, assim, houve um empoderamento em fazer parte do grupo/organização, em ter poder de voto, em participar da decisão de seus rumos.

O empoderamento comunitário foi gerado a partir do envolvimento dos participantes com as estratégias e ações tomadas pelo Coletivo LGBTQ+ para atingir os objetivos que foram decididos coletivamente. Nesse processo, estavam as disputas com a gestão e com os colegas, as estratégias de atuação no espaço escolar e as políticas externas de alianças com outros atores traçadas pelos participantes do Coletivo.

Sobre seu empoderamento a partir do Coletivo, Henrique relatou que:

Eu senti que eu me “enviadei” bem mais depois do Coletivo porque eu vi que tava ok. E me senti muito bem ajudando as outras pessoas. (...) Depois que eu comecei a falar sobre isso eu me aceitei bem bem bem mais. Eu tinha muito medo da minha família descobrir. Depois disso eu criei até coragem para falar. Essas discussões me fortaleceram bem mais. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Nesse sentido de empoderamento, os participantes identificaram que, para alcançar as mudanças a que se propunham, deveriam inicialmente compartilhar a existência do Coletivo para todos os alunos, de modo que todos compreendessem o que ele representava naquele espaço e o que se propunha a fazer junto dos alunos LGBTQ+.

O Coletivo precisa dizer pras pessoas: “Olha você está sofrendo bullying, isso está lhe incomodando? Não atura calado, diz que se isso não parar, vai ter um processo, denúncia, falar com a gestão” (HENRIQUE, Notas de Campo, 2017)

Vamos apresentar o Coletivo com os cartazes pra dizer “estamos aqui e apoiamos vocês. Se vocês quiserem conversar tem um bocado de veado e sapatão pra conversar com vocês e ver o que a gente pode fazer. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

É importante ter essa conversa porque nem todo mundo é engajado. O Coletivo pode ajudar para que, quando aconteça esse tipo de situação (de violência), eles não fiquem com aquilo só pra eles, porque acham que não vai ter muita compreensão. (LARISSA, Notas de Campo, 2017)

Nesse quesito, suas estratégias comunicativas se destinaram a passar nas salas de aula, produzir cartazes, disponibilizar uma urna para denúncias anônimas e também criar uma página na rede social Facebook.

A página “Coletivo LGBT+ CCB⁷⁶” (Figura 12), que hoje conta com 87 curtidas, foi um meio criado para estabelecer o que Pedro chama de “pontes externas” entre o Coletivo e a sociedade. A página não teve muitas publicações ou engajamentos, algumas postagens eram avisos sobre as datas e horários dos encontros presenciais, algumas de cunho informativo ou comemorativo e os registros de algumas ações ou participações realizadas pelos membros do Coletivo.

Figura 12 - Captura de tela de uma das postagens da página do Coletivo no Facebook



Fonte: Página do Coletivo LGBT+ do CCB no Facebook⁷⁷

Larissa, uma das responsáveis pelo setor de comunicação, considerou que “a página não foi tão ativa, mas o pouco que teve serviu pra alguma coisa”, pois permitiu uma melhor comunicação sobre as reuniões, gerou comentários entre eles e ainda receberam mensagens de pessoas externas a escola elogiando a iniciativa. Pedro considerou que além do caráter comunicativo, o intuito da página era também ser um documental de suas ações, preservando a história daquele grupo, como se pode observar:

É importante manter essas páginas porque divulga o que a gente está fazendo e incentiva outras pessoas a fazerem o mesmo. É necessário haver uma página no Instagram, no Facebook pra divulgar esse trabalho, pra mostrar e documentar que ele está sendo feito. Se algum dia alguém tentar destruir isso, existe a prova de que aquilo ali existiu. A gente pode divulgar informação que não é só pra dentro da escola, integrando práticas de políticas externas. Uma página dessa pode fazer muita coisa por mais que a gente ache que não pode. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

⁷⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/ccbcoletivolgbt>. Acesso em 15 de Abril de 2018.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/ccbcoletivolgbt>. Acesso em 15 de Abril de 2018.

Os participantes relataram que o primeiro passo em suas movimentações políticas dentro da escola foi o que chamaram de “desinvisibilização dos alunos LGBT”, expondo ao público algumas situações de preconceito que vinham sofrendo há algum tempo e pressionando a gestão responsável por medidas resolutivas dessas violências. Pedro lembrou que naquele momento havia a necessidade “gritar” para toda a escola a existência dessa representatividade dos alunos pelos alunos.

O objetivo do Coletivo sempre foi a representatividade das pessoas LGBT dentro da escola. Você inserir isso dentro de um colégio, você dizer “oi, estamos aqui”, não é só dizer que tem pessoas lá, mas gritar nos quatro cantos do Colégio que a gente estava lá. Quando eu entrei lá, tinham alunos LGBT, tinham professores LGBT que levantavam essas questões em suas aulas, mas eram poucos. Já tinha esse trabalho, mas não tinha uma representatividade dos alunos, não tinha essa coisa de gritar. E a gente tinha uma gestão que prendia e a gente só veio ter mais liberdade e autonomia nessa nova gestão. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Um marco dessa ação, apontado por eles, foi a organização e realização de um protesto no pátio da escola, no horário do intervalo, sob a forma de um beijaço⁷⁸. Esse ato foi organizado, pois, segundo o regimento interno da escola, a troca de carícias, era proibido a todos os alunos, sem distinção de gênero ou preferência sexual, porém, a sensação que os casais LGBT+ tinham era que essa medida não se aplicava a todos. Henrique e Caio, que eram namorados e estudavam na escola há mais tempo, já haviam sofrido diversas advertências pelo que consideraram coisas simples, como estarem de mãos dadas ou abraçados.

Essas situações, que para eles eram constrangedoras, foram vivenciadas por outros casais LGBT+ que se sentiam injustiçados ao observarem que casais heterossexuais em atitudes mais explícitas não recebiam nenhuma punição. Esses relatos foram compartilhados nos encontros que realizavam nos mais diversos espaços. Aos poucos, essas insatisfações se acumularam, geraram reflexões e uma indignação coletiva com aquele cenário, que chegou ao seu limite quando, após presenciarem uma cena romântica de um casal heterossexual na escola, os participantes do Coletivo exigiram uma posição da coordenação e sentiram que nada foi feito.

Foi então que os participantes intervieram por meio do que chamam de “uma medida drástica”. No dia marcado, conseguiram um megafone emprestado e na hora do intervalo falaram palavras de ordem para todos os alunos, expuseram a situação dos casais para

78 O beijaço (substantivo beijo + aumentativo aço) é uma forma de protesto onde vários indivíduos se beijam entre si, em ato de rebeldia, dentro ou diante de um local que se posiciona contrário àquela prática. Geralmente é utilizado por pessoas LGBT+ como forma de protestar contra o preconceito, utilizando a troca de afetos como mote para causar impacto.

todos e também criticaram o posicionamento da gestão. Ao final do ato, três casais, dentre eles um casal gay, um lésbico e um heterossexual, se beijaram na frente de todos entre críticas e aplausos dos alunos, enquanto Pedro segurava um cartaz dizendo que beijar não era crime.

Henrique contou que, após o protesto, uma aluna da escola, que tinha um perfil mais conservador, se dirigiu até o portão e pediu para ser liberada, pois “não tinha ido à escola para ver dois homens se beijando”. Ele lembrou que os membros do Coletivo ficaram espantados com a atitude da aluna e, ao mesmo tempo, felizes, pois consideravam que aquele incômodo representava o êxito do ato em seu objetivo de dar visibilidade e mostrar para toda a escola a presença dos sujeitos LGBTQ+. No que se referiu aos gestores, Pedro disse que foi chamado para conversar, mas não sofreu nenhum tipo de punição.

As demais ações realizadas pelo Coletivo na construção desse “nós” no CCB não se deram sem conflitos com os demais membros daquele espaço. Larissa lembrou as dificuldades enfrentadas cotidianamente quando o Coletivo passava nas salas de aula para dar avisos ou levar alguma informação:

Tem uma galerinha que olha de cara emburrada quando a gente passa nas salas avisando que vai ter reunião do Coletivo. Muitas vezes a gente escuta umas piadinhas bem (*revira os olhos*). Eles falam que na escola não é pra ter esse tipo de coisa, que a gente tem que procurar o que fazer, tem uns que gritam Bolsonaro 2018 (*risos*)... A gente já nem liga mais porque já estamos escutando há muito tempo. No início a gente tentava meio que responder, mas agora a gente só faz rir na cara deles mesmo e pronto. (LARISSA, Entrevistas, 2018)

Situações como essa foram exigindo novas abordagens e intervenções, aproximando-os de uma ideia de luta e resistência naquele espaço. Aos poucos, essa representatividade LGBTQ+ buscou criar, em redes, os contornos de uma identidade coletiva, onde os interesses de todos estariam acima dos interesses individuais, despertando, naquele espaço, uma consciência do que significava ser LGBTQ+.

Essa questão apareceu nos debates realizados no primeiro encontro presencial do Coletivo, ocorrido em 20 de setembro de 2017, após a pausa nas atividades. Nesse dia, os participantes fizeram uma rodada de apresentações onde teriam que falar nome, idade, signo, gênero e sexualidade. Professor Ricardo interpelou e perguntou se falar o gênero e sexualidade era realmente necessário e se essa prática não era uma forma de reforçar estereótipos. Pedro respondeu:

Eu acho que é válido a gente falar a sexualidade da gente quando é um contexto político, porque aí fortalece. Aqui (nesse espaço) ser viado é uma forma de resistência. Mas eu sou totalmente contra falar da sua sexualidade LGBTQ+ em outro

momento ou contexto, como profissão, como pessoa, como personalidade. Porque é uma coisa que só vai lhe resumir e lhe empobrecer, porque nós somos outras coisas também. (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

Após esse comentário iniciou-se uma rodada de discussões sobre a temática. Os participantes lembraram eventos passados, como as apresentações realizadas na semana do orgulho LGBTQ+, onde apontaram que alguns alunos LGBTQ+ não se prepararam de forma adequada, pois acreditavam que só por fazer parte da comunidade eles se sairiam bem. Ao final do debate, concluíram que, apesar daquele traço de suas identidades não os definirem por completo, naquele espaço havia a necessidade política de se reafirmar enquanto LGBTQ+ como forma de resistência, mas, além disso, precisariam estudar e se preparar para falar sobre essas temáticas “porque as pessoas buscam uma coisinha só pra apontar pra alguém que é diferente. E quando a gente considera isso como uma profissão, a gente fica com a imagem ainda mais demonizada” (PEDRO, Notas de Campo, 2017).

A ideia de “preparar-se para falar sobre essas temáticas” indicou a importância que os participantes atribuíram às formações sobre gêneros e sexualidades compartilhadas pelo Coletivo. Durante a estadia no campo e as entrevistas realizadas percebeu-se uma recorrência em suas falas onde estava presente a ideia de que só através da troca de conhecimentos sobre essas pautas é que eles poderiam desconstruir os preconceitos dos colegas e também construir sua identidade coletiva LGBTQ+.

As narrativas das estratégias de formação e atuação do Coletivo LGBTQ+ permitiram compreendê-lo como uma construção colaborativa que nasceu a partir das interações entre os processos de reconhecimento e empoderamentos individuais em rede (*citados no tópico 1*), a forma como cada um foi processando suas realidades vividas e o desejo de intervir sobre elas. Em outras palavras, os participantes foram se compreendendo enquanto sujeitos LGBTQ+, fortalecendo suas identidades e percebendo as situações de opressão que vivenciavam. E agiram para interferir em seus contextos, não só com o objetivo de alcançar melhorias para si, como para os demais alunos LGBTQ+ do CCB.

Se a ideia de agência pressupõe, de alguma forma, uma intencionalidade (ORTNER, 2007), esses processos de organização do Coletivo descreveram como esses jovens, viventes de contextos e experiências híbridas, foram se constituindo enquanto atores sociais e se agrupando em redes com outros atores, com desejos, aspirações e motivações semelhantes, em torno de um projeto coletivo. A partir dessas articulações os jovens do Coletivo elaboraram, de maneira autônoma, suas estratégias e ações de forma democrática e horizontal. E, por meio delas, passaram a não só disputar com os poderes institucionais, como

também agiram criativamente, protagonizando roteiros co-criados pelo grupo na construção de um “nós” inclusivo no CCB e no grupo virtual.

Dentre as estratégias traçadas por eles, destaca-se a intenção de aprender mais sobre os assuntos de gêneros e sexualidades e lutar contra o preconceito utilizando os conhecimentos que aprenderam, compartilharam e criaram como arma. Esses aspectos serão trabalhados no subtópico a seguir.

5.2.2 As “pedagogias” e aprendizagens híbridas (na internet e na escola) da (des)construção do “nós”

Existem diversas formas de resistência em contexto de opressão e compartilhar conhecimentos foi a forma encontrada pelo Coletivo LGBTQ+ para agir dentro do CCB. Vivenciando aquele contexto, os participantes identificaram que, de um lado, havia diversos preconceitos construídos socialmente que se manifestavam nas falas e atitudes de alguns colegas, professores e membros da gestão. Do outro lado, havia diversos indivíduos LGBTQ+ que, apesar de se reconhecerem como tal, não tinham acesso a informações que lhes proporcionasse conhecer melhor a comunidade em que faziam parte, conhecer a si mesmo ou até mesmo se defender em contextos de violência.

Essa era uma das motivações do Coletivo: dar e espalhar a informação. A gente discutiria essas questões, as deixaria mais visíveis na escola e caso alguém sofresse alguma violência a gente ia correr atrás, em casa, na escola, onde fosse. Também estava a ideia de dar aulas de formação para informar. Esse debate é necessário em todas as esferas. Não é você querer enfiar a formação LGBTQ+, os conhecimentos sobre gênero e sexualidade em tudo que é canto. Mas, se não tem informação sobre isso, a ignorância predomina. E a ignorância leva ao medo. O medo leva ao ódio. O ódio leva ao Brasil ser o país que mais mata pessoas LGBTQ+'s. Então é uma questão pertinente pra você tratar. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Resistir, nesse contexto, significava mais que agir em situações pontuais de preconceito, mas agir de forma mais profunda e transformadora daquela realidade. E, para isso, os participantes acreditavam que a melhor estratégia era compartilhar informações com todos os alunos, LGBTQ+ ou não, para que os eles pudessem, por conta própria, refletir criticamente sobre seus posicionamentos para então mudar (ou não) suas atitudes. Sobre esse aspecto, Pedro comentou: “Você precisa ensinar e conscientizar que não precisa maltratar o colega porque ele é diferente. Passar essa visão, abrir a mente, pra que não sejam pessoas quadradas e tenham comportamentos absurdos.”

Pedro reforçou ainda, mesmo sem o conhecimento da proposta dos PCN's sobre a interdisciplinaridade dos conteúdos de gêneros e sexualidades, a importância do acesso a esses debates no espaço escolar, não só em atividades específicas, mas de forma capaz de atravessar todas as disciplinas.

Não é todo professor que quer falar sobre isso. Não é todo professor que quer trazer esse debate para a sala de aula. Muitos têm a noção de que em sua sala existem alunos que são transgêneros, gays, lésbicas, mas ele não quer trazer esses assuntos para a aula dele. Então eles dizem “ai, mas é uma aula de matemática”, sim, mas se

pode falar sobre isso porque naquela escola o aluno acabou de ser chamado de viadinho e ninguém fez nada.. “Ah, mas o que tem a ver falar sobre isso na aula de português?” Porque a moça trans ali teve que sair do colégio porque ela não aguentava a pressão psicológica que colocam em cima dela, tanto a gestão, como os alunos ou professores. Por isso, é fundamental dar visibilidade a esse debate. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Havia, entretanto, uma preocupação em especial com as trocas de informações direcionadas aos públicos LGBT+. Os participantes acreditavam que, para esse público, esses conhecimentos ajudariam não só em seus processos de aceitação de si, como também no que chamaram de “empoderamento”, esse último se referia a preparar melhor os alunos LGBT, de modo que se sentissem mais seguros para agir por conta própria em situações de LGBTfobia ou de levar figuras LGBT+ que pudessem construir uma referência positiva. Assim, também esteve nos planos do Coletivo a abertura de espaço para essas trocas entre todos. Sobre esses aspectos, Pedro reforçou:

Porque, às vezes, você é gay mas não sabe de nada de gênero e sexualidade, não sabe como tratar os manos e as manas trans, não sabe seus direitos, não sabe que se um estabelecimento comercial te tratar com preconceito, ele pode pagar uma multa por isso. Você precisa dar essa informação pra quem sofre LGBTfobia pra que ela saiba se defender. (...) Eles precisavam saber que quando algo acontecesse não precisavam correr atrás de um professor, mas que eles pudessem chegar e apontar eles mesmos “olha, isso que você tá fazendo é homofobia”. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Os participantes acreditavam que, por estarem na mesma faixa etária e compartilharem vivências escolares semelhantes, poderiam se conectar e entender mais facilmente os sentimentos dos alunos LGBT+, mais até que seus professores ou pais.

Quando um aluno é chamado de viadinho na escola ele não pode nem falar pros pais dele. Entende? Quem é gay, lésbica ou bi sabe disso. Se você for, você não vai poder chorar, ficar triste porque foi ofendido já que os seus pais não vão entender. Principalmente se você não for assumido. O preconceito racial os seus pais podem entender, mas sobre ser LGBT não. Eles não vivenciaram isso. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

No entanto, ainda que o Coletivo considerasse que por serem LGBT+ poderiam se aproximar mais facilmente desse grupo de alunos, eles reconheciam que cada indivíduo possuía histórias ímpares e que havia uma multiplicidade de contextos e experiências entre os LGBT+ que precisavam ser ouvidas com empatia para entender como ajudar aquele indivíduo a se relacionar melhor consigo mesmo e com a escola.

É muito importante dar atenção ao contexto dos alunos. Eu acho que é o mais importante. É importante colocar a vivência dos alunos em pauta, para além das disciplinas. Você entender o contexto do aluno é saber porque muitas vezes ele não está aprendendo determinada matéria, saber que ele é tão tímido porque ele não tem uma aceitação dentro de casa, nem na sociedade e muito menos na escola. São esses contextos que o educador precisa saber. Não importa se ele é professor de física. Quando se lida com seres humanos é o principal que você tenha empatia. (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Pedro ressaltou ainda a importância de abrir espaço para que essas histórias fossem compartilhadas, trazendo outros discursos que não apenas os de repressão e violência, permitindo que os LGBT+ “abrissem suas mentes” e tivessem conhecimentos de que outras vivências eram possíveis.

O contexto das experiências das pessoas são muito diferentes, não é por ser LGBT que todos nós vivemos as mesmas coisas. **Quando essas outras experiências são compartilhadas, essa informação bate de frente e quebra as pessoas. Elas vão abrindo mais a cabeça, vão tendo mais noção do assunto.** Hoje a gente tem um misto de experiências de homens gays. Tem aquele que foi espancado, mas tem aquele que não foi. Tem aquele que a família nunca vai aceitar, mas tem aquele que a mãe quando soube abraçou e disse que não ia mudar nada. Então é esse contexto da experiência que a gente buscava trazer. (grifos meus)(PEDRO, Entrevistas, 2018)

Percebe-se, então, que dentre as propostas de formação do Coletivo havia uma preocupação não só com o saber formal, escolarizado e científico sobre as questões de gêneros e sexualidades. Além dos aspectos teóricos sobre essas questões, foi necessário atentar para o compartilhamento de um saber que se dava através da experiência. Desse modo, em algumas reuniões fechadas (para se garantir maior privacidade aos membros) havia o momento onde cada um poderia contar suas vivências enquanto LGBT+, como foi seu processo de reconhecimento, como foi assumir a sexualidade para os pais, as violências já sofridas e tantos outros temas de interesse coletivo.

Larossa (2016) discorre sobre o papel educativo da experiência, entendida como aquilo que “nos acontece, nos toca, nos perturba, nos transforma” (id.ibid. p.28) colocando-o como um saber distinto do saber científico ou do saber da informação. O saber da experiência, segundo o autor, se forma a partir das relações entre os conhecimentos adquiridos e suas vivências pessoais. Assim, o saber da experiência é aquele que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (id.ibid. p.32).

O autor considera ainda a importância dessas experiências para a formação ou transformação dos sujeitos, principalmente quando se conectam com outras experiências e se transformam em “cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas

dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade”(id.ibid. p.10). Nesse aspecto, Larissa relembrou como essa proposta de ação do Coletivo foi importante em seu processo pessoal de reconhecimento. Conforme ela se envolveu com essas temáticas, refletiu criticamente sobre situações de violência que havia passado e que ainda não tinha o conhecimento para nomeá-las ou se defender delas.

Antes do Coletivo eu não tinha muito contato com a militância, depois disso eu passei a ver o que eu já tinha passado enquanto mulher negra, porque naquela época eu ainda não me via como mulher lésbica, mas eu fui lembrar de coisas que já tinham acontecido comigo e passar a entender melhor depois. Isso aumentou quando me reconheci como mulher lésbica porque tive mais contato com o racismo e o machismo e tal. Fui aprendendo como reagir a determinadas situações e até de resistência. (LARISSA, Entrevistas, 2018)

Essa preocupação com as formações se refletiu inclusive na organização interna do Coletivo. No ano de 2017, no retorno do Coletivo, os participantes decidiram em assembleia a criação de cinco comissões por meio das quais articulariam suas ações no CCB. Destas, três estavam diretamente relacionadas aos aspectos formativos do Coletivo. Eram elas:

1. Comunicação – Responsáveis por manter as redes sociais, articular os diálogos no aplicativo WhatsApp, avisar sobre as datas e horários dos encontros presenciais e compartilhar a ata das reuniões realizadas;

2. Facilitadores – Responsáveis por pensar em atividades lúdicas e pedagógicas, decidir os temas das palestras, fazer a curadoria e convidar pessoas que poderiam dialogar com o Coletivo nesses eventos;

3. Formadores – Responsáveis por realizar as formações internas nas reuniões do Coletivo por meio de textos, filmes e outras produções que estimulassem a reflexão sobre esses temas;

4. Pesquisa – Responsáveis por coletar informações pertinentes e relevantes sobre gêneros e sexualidades nos mais diversos meios. Os participantes ressaltaram a importância dessa comissão trazer dados estatísticos, como o exemplo citado por eles, os dados sobre os assassinatos de transgêneros no estado, e torná-los públicos para enriquecer o debate;

5. Finanças – Responsáveis por administrar o caixa do Coletivo. Estavam em suas obrigações as atividades de captação de verba e a compra dos materiais como cartolina, canetinhas, etc. que seriam utilizados nos possíveis eventos.

Nessa mesma reunião, os participantes decidiram pela organização de um evento intitulado provisoriamente de “I Seminário de diversidade sexual e gênero do CCB”. A ideia do evento era realizar o fechamento do ano letivo com um dia de formações realizadas entre

todos os alunos da escola sobre as questões de gêneros e sexualidades em geral e em seu cotidiano. Nas demais reuniões acompanhadas, o grupo foi delineando os contornos desse projeto, atribuindo responsabilidades e decidindo os nomes para debates.

As pautas foram trazidas pelos alunos e colocadas para discussão no grupo, entre elas estavam os assédios que os alunos do 3º ano realizavam com as meninas mais novas do 1º, as questões sobre transsexualidade (nesse caso foi proposto enfatizar com os demais alunos da escola a questão do uso dos banheiros pelas pessoas trans), visibilidade lésbica e negra, os preconceitos dentro da comunidade LGBTQ+ e outros. Ao final, os presentes decidiram os temas das três mesas que seriam realizadas: “O preconceito em cada um de nós”; “O impacto do patriarcado no sujeito LGBTQ+”; “Sobre o feminismo e o público LGBTQ+”. Além dessas mesas, foi proposto que os alunos da disciplina eletiva de poesia marginal participassem apresentando suas produções diante de todos.

Porém, apesar da articulação em diversas reuniões, esse projeto não foi divulgado ou posto em prática. Quando perguntados, os participantes responderam que outras responsabilidades foram surgindo e exigindo-lhes maior atenção, como a entrada no primeiro emprego ou na faculdade (no caso dos ex-alunos), a dedicação nos estudos para o vestibular que se aproximava, problemas pessoais em casa e, também apontaram, para a “desorganização do Coletivo”. Ainda que não tenha chegado a se concretizar, as discussões geradas no processo de organização desse evento foram pertinentes para compreender o modo como aquele grupo entendia a importância desses aspectos educativos em suas lutas diárias.

Ressalta-se, dessa forma, para frases como “nós temos que pedagogizar as pessoas”, “temos que ir desconstruindo esse preconceito aos poucos” que demonstraram uma apropriação de aspectos pedagógicos como forma de combater o preconceito. Havia entre os participantes uma preocupação com a forma que abordariam essa temática não só do ponto de vista estratégico, para que não perdessem audiência, como do ponto de vista pedagógico, para que pudessem ser compreendidos de fato. Enquanto discutiam sobre a abordagem da primeira mesa temática, “O preconceito em cada um de nós”, Pedro interpelou:

É interessante essa abordagem porque eu acho que assim a gente consegue chegar mais rápido e melhor às pessoas. Eu não acho que a gente deve chegar com um seminário e dizer tipo “ser veado é normal” ou vai ter uma evasão enorme. **A gente não quer só o impacto do “pá”. A gente tem que começar a desconstruir aos poucos. A desconstrução é pedagógica.** A primeira coisa que eu ouvi do pessoal lá no portão foi “eu não sou obrigada a estar no colégio pra ouvir isso”. E isso a gente vai ouvir direto. (grifos meus) (PEDRO, Notas de Campo, 2017)

Alguns participantes afirmaram ter começado o processo de (des)construção de gêneros e sexualidades com familiares, outros relatam seus envolvimento com essas práticas pedagógicas também na internet. No que se refere à internet, os participantes relataram que exerceram esse caráter pedagógico tanto naquilo que aprenderam e levaram pra escola, quanto nas discussões que realizaram em grupos específicos, em debates localizados nos comentários de portais de notícias, nos comentários em postagens de colegas, ou nas trocas realizadas em seu grupo virtual.

Então, **a internet foi a minha formação, foi o meu professor**, foi o que me ensinou. Foi onde eu aprendi sobre o assunto. O meu diploma de professor formado em gênero e sexualidade (*faz aspas com os dedos*) foi um diploma de estudar pela internet. (...) Eu vivia em função de saber mais e de me informar mais, **de ter a minha própria didática**. (Grifos nossos) (PEDRO, Entrevistas, 2018)

Ao afirmar que “a internet foi sua formação”, a fala de Pedro resumiu o caráter de ciber-autoformação (ALAVA, 2002) vivenciado por alguns dos participantes. Alava (2002) considera que os recursos do ciberespaço permitem que cada indivíduo construa seus “trajetos pessoais de leitura, caminhos de descoberta, espaços de escolha” (ALAVA, 2002, p. 204-5). Ou seja, o indivíduo se torna, de forma autônoma e autodidata, o próprio mediador do conhecimento, escolhendo quais conteúdos vai buscar, de qual forma, com quais critérios, em quais formatos, etc.

O ciberespaço é concebido e estruturado de modo a ser, antes de tudo, um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Portanto, o saber já não é mais o produto pré-construído e “midiaticamente” difundido, mas o resultado de um trabalho de construção individual ou coletivo a partir de informações ou de situações midiaticamente concebidas para oferecer ao aluno ou ao estudante oportunidades de mediação. (ALAVA, 2002, p.14).

Por meio dessas práticas ciber-autoformadoras, os participantes conseguiram acessar um universo de informações que dificilmente a escola atual, por mais aberta que seja em relação aos conteúdos de gêneros e sexualidades, conseguiria acompanhar. Em contato com essa “ecologia cognitiva” (SANTAELLA; LEMOS, 2010), os participantes aprenderam mais sobre si, sobre as pautas de sua comunidade, sobre seus direitos e outras especificidades que lhes despertaram interesses. Esses percursos ciber-autoformadores podem ser exemplificados a partir dos processos de transição de Patrícia e Raquel, onde buscaram, criaram e compartilharam, de forma independente, conteúdos de seu interesse sobre transgêneros, hormônios, terapias hormonais e cirurgias de redesignação sexual.

Lemos e Lévy (2010) consideram que os conteúdos virtuais acessados, criados, remixados, organizados, compartilhados pelo usuário possibilitam estabelecer outras relações sociais e uma nova compreensão da esfera pública atual. E, por conseguinte, da democracia, “afetando positivamente os quatro domínios estreitamente interdependentes, que são as capacidades de aquisição de informação, de expressão, de associação e de deliberação dos cidadãos” (id.ibib. p.14).

Os autores ressaltam que, nesse contexto onde as fronteiras entre o físico e o virtual estão cada vez mais tênues, a liberação da expressão pública (onde cada indivíduo pode também se tornar um emissor de informação que circula no formato de muitos para muitos) e a capacidade de conexão mundial (conectando conhecimentos, habilidades, sentimentos, etc., formando o que se entende por inteligência coletiva) aumentam o “poder do povo”, permitindo outras formas políticas que podem, em potência, reconfigurar aspectos da vida social, política e cultural (LEMOS; LÉVY, 2010).

No caso dos participantes, isso aconteceu, como observado nas narrativas do tópico 5.1, de forma mais isolada e individual, na construção de suas próprias identidades quando puderam não só acessar conteúdos LGBTQ+ em diversas plataformas, que são pouco trabalhados nos veículos tradicionais de comunicação, como também quando puderam se tornar produtores de informações, compartilhando suas opiniões, conhecimentos adquiridos e vivências pessoais. Conectando-se em grupos virtuais e na escola com outros conteúdos e pontos de vista, esses jovens buscaram a reconfiguração de seus contextos e, para isso, criaram um Coletivo onde expressaram suas pautas e se conectaram aos demais, formaram novos conhecimentos e reflexões de si e do “nós” sobre gêneros e sexualidades.

Os princípios de emissão e conexão também permitiram que os processos de ciber-autoformação se dessem de maneira dialógica, em redes, de modo que os participantes também se tornaram emissores/formadores para outros indivíduos. Dentre a grande disponibilidade de recursos comunicativos da internet, uma das ferramentas pedagógicas que os participantes destacaram foi o recurso textual. O “textão”, como chamam os participantes, recebe essa alcunha por contrariar a lógica de textos cada vez mais curtos nas plataformas sociais, indicando que, por seu tamanho, o indivíduo empenhou maior dedicação em sua reflexão.

Quando meus amigos veem alguma coisa, geralmente me marcam pra eu debater. Quando eu tô descendo o feed e vejo que tem alguém pagando mico eu vou lá e falo. Eu amo brigar na internet. Geralmente é sobre questão de gênero. Eu amo fazer textão. Quando eu vejo qualquer coisa errada eu vou e dou minha opinião, tento esclarecer pra pessoa. No começo eu brigava mais, hoje eu tento ser mais didático. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Eu não costumo escrever sobre isso. Mas quando eu vejo alguém falando merda pela internet aí lá vai eu. Escrevo o maior textão. É importante essas pessoas que produzem conteúdo sobre isso na internet, porque são muitas pessoas conectadas. É um meio muito grande que pode alcançar várias pessoas e você pode estar lá falando coisas boas sobre respeito, falar o que é trans, falar o que é gay. Estar lá defendendo as coisas e trazendo conteúdo que pode ajudar na vida das pessoas. Não ficar só usando as redes sociais pra discursos de ódio. Eu amo esses ativistas que são a favor da gente. Amo o Pedro que toda hora eu vejo ela com o textão dela nos posts do povo. Acho digno. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

Por meio dos “textões”, os participantes articulavam os conhecimentos adquiridos através de diferentes fontes com o objetivo de estimular a reflexão dos leitores. Para isso, havia uma atenção com a veracidade dos dados pesquisados e apresentados nas discussões. Nesse aspecto, Henrique retratou como buscava informações para debater sobre esses assuntos:

Sempre que eu vejo algo no *feed* no Facebook eu saio clicando nos *links*, aí vou pra outros *links*, outros *links* e outros *links (risos)*. Também assisto muito vídeo no YouTube. Mas eu filtro muito. Tem muitas coisas que eles postam que não é verdade. Muitas vezes eu pego o que eles colocam no vídeo e jogo no Google pra saber se aquela informação é verdade. Eu já passei muita vergonha brigando com a pessoa e usando informação errada. Isso acaba com todo o seu argumento (*risos*) (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

A busca por novas informações, bem como as trocas realizadas em diferentes plataformas virtuais, permitiu aos participantes o acesso a diferentes pontos de vista, pelas quais podiam confrontar as informações propagadas pela grande mídia, sobre pautas que envolviam diretamente sua comunidade e que precisavam ser debatidas em ambiente escolar. Essas questões nos levam ao terceiro princípio da cibercultura segundo Lemos e Lévy (2010), o da reconfiguração social. A partir de suas vivências, onde assimilaram e produziram conteúdos de forma colaborativa, os participantes passaram a disputar em seu espaço escolar pelo direito à liberdade de tecer esses diálogos que são possíveis no ciberespaço, mas que nem sempre se dão da mesma forma no mundo físico devido a algumas interdições. E para derrubá-las ou contorná-las, reconfigurando a realidade, os participantes elencaram estratégias e ações próprias.

Um exemplo dessas movimentações ocorreu em novembro de 2017. Na época, os debates sobre o projeto “Escola Sem Partido” estavam reacendidos no Ceará, desde evento⁷⁹ realizado na Assembleia Legislativa local, no início no mês de outubro. Temendo o avanço desse projeto, que se posiciona contrário aos debates de gêneros e sexualidades no espaço escolar, os participantes do Coletivo decidiram organizar um ato político no CCB em defesa da liberdade dessas pautas.

79 Disponível em: <https://goo.gl/NrLRJL>. Acesso em 20 de abril de 2018

As decisões sobre o ato aconteceram na reunião do dia 1º de novembro, onde abordaram a importância política desse momento e traçaram as estratégias que seriam realizadas. O plano era atrair a atenção popular e da imprensa realizando o protesto do lado de fora da escola. Havia a intenção de realizar bloquear a rua de frente da escola com as cadeiras escolares dispostas em círculo. Sem perder seu caráter pedagógico, o ato se propunha a também ser um momento explicativo, assim, naquele momento, os participantes, junto aos professores, falariam sobre o projeto e seus impactos naquele ambiente educativo.

Também estava nos planos a confecção de cartazes e o convite aos alunos das escolas vizinhas e aos alunos do Colégio Adauto Bezerra, apontado por eles como uma instituição de ensino que também trabalha as questões de gêneros e sexualidades. Além desses, o Coletivo convidou diversas outras entidades políticas a se fazerem presentes no evento.

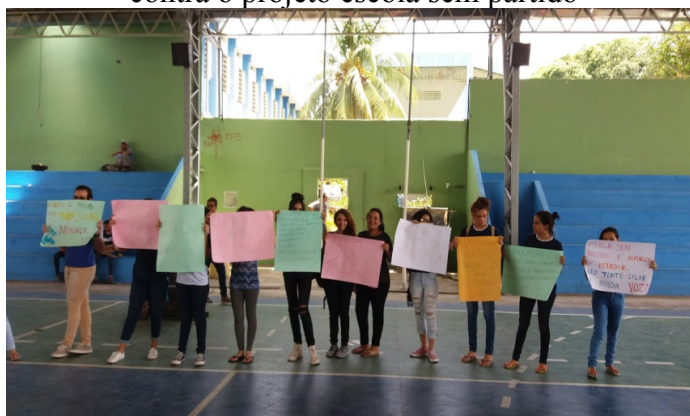
No dia 06 de novembro de 2017, dia marcado para o ato, os participantes decidiram mudar sua abordagem e realizar o evento na quadra da escola. Eles contaram que a direção se opôs a liberar os alunos para saírem da escola, porém, ofereceu o novo espaço e ainda o apoio com o equipamento de som. A quadra ficou repleta de alunos (Figura 13), das mais diferentes séries de ensino, professores, direção, membros do Coletivo, estudantes da disciplina eletiva de poesia marginal e de entidades convidadas, como a Associação Cearense de Estudantes Secundaristas (ACES), União Estudantil de Fortaleza (UNEFORT), a vereadora Larissa Gaspar, a ex-vereadora e ativista Rosa da Fonsêca e outros. Além das falas, os alunos expuseram os cartazes que confeccionaram para a manifestação (Figura 14).

Figura 13 - Alunos do CCB participam de ato contra o projeto escola sem partido



Fonte: Acervo do autor. Notas de Campo, 2017

Figura 14 - Manifestantes seguram cartazes em de ato contra o projeto escola sem partido



Fonte: Acervo do autor. Notas de Campo, 2017

Refletindo sobre a importância daquele momento, os participantes do Coletivo reafirmaram sua preocupação em levar mais informações para os colegas naquele espaço de educação, de modo que eles pudessem ter acesso a conhecimentos que até então desconheciam, se empoderar e, talvez, somar forças em suas lutas.

A gente realmente tem que lutar contra esse Escola Sem Partido que quer proibir as escolas de falar dessas coisas (gêneros e sexualidades), quer proibir as escolas de ter eletiva ou coletivo sobre gênero e sexualidade. Esses temas são importantes pro ser humano crescer, saber respeitar e lidar com as diferenças. Por isso que é importante acabar com esse Escola Sem Partido. (RAQUEL, Entrevistas, 2018)

O ato foi importante para que os alunos se organizassem porque o Escola Sem Partido afeta diretamente nossas vidas, ou a gente não vai poder ter em sala nenhum debate do tipo. Aqui tinha muita gente que não sabia o que estava se passando. Quando a gente passou nas salas o pessoal ficou “caraca, não sabia que isso tava acontecendo e que vai afetar a gente”. Todas as pessoas viram a necessidade de participar. Eu acho que, dos nossos atos, esse foi o que teve mais gente. Teve umas pessoas que gostaram, teve uns fãs do Bolsonaro que não gostaram, mas teve muito comentário positivo em relação ao ato. Foi um dos que teve mais visibilidade e as pessoas estavam ali porque queriam. (LARISSA, Entrevistas, 2018)

Nessas iniciativas, onde pesquisaram, elaboraram eventos, construíram o que entendiam por “sua didática” e depois buscaram compartilhar e construir colaborativamente com os colegas, os participantes estabeleceram outras relações de proximidade e envolvimento com aquele espaço, levando para ele as discussões que consideraram pertinentes para sua formação e que iam além dos conteúdos disciplinares preestabelecidos, como afirmou Patrícia: “Tudo começa na escola. Do mesmo jeito que as pessoas vêm pra escola pra aprender matemática e português elas podem aprender sobre outras pessoas e aprender sobre o respeito com a diferença”.

Damasceno (2001) considera que, independentemente dos conteúdos ministrados ou das metodologias adotadas pelos professores, as experiências escolares possibilitam a convivência com a diversidade cultural. Nesses encontros cotidianos com as diferenças, forma-se um espaço propício para o debate de ideias, confrontos de valores e as mudanças de opinião, proporcionando outros percursos formativos e educativos para os alunos. Dessa forma, ressalta o papel das relações sociais nos processos educativos:

Nesse sentido, são essas experiências, entre outras, que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de normalidade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural. Nessa medida a educação e seus processos é compreendida para além dos muros escolares e vai se ancorar nas relações sociais. (DAMASCENO, 2001, p.22-23)

Refletindo sobre o papel educativo dessas relações estabelecidas na escola, quando realizaram um comparativo entre o momento que ingressaram na escola e o momento atual ou quando concluíram seus estudos (no caso dos ex-alunos), os participantes apontaram para diferenças no comportamento dos colegas. Eles afirmaram que, com o acesso àqueles temas em sala de aula por meio de rodas de conversa, filmes, produções artísticas e outros, os colegas se tornaram mais amistosos com os LGBT+, as situações de *bullying* diminuíram e perceberam que outros estudantes, heterossexuais e não vinculados ao Coletivo, passaram a mediar conflitos de cunho LGBTfóbico ocorridos em suas salas de aula.

Então, muita gente da minha sala tinha preconceito e nem sabia que tinha preconceito. Depois dessas discussões eles maneiraram muito mais. Em comparação do terceiro ao primeiro ano parecia outra sala, sem dúvida. Até os meninos, porque eu acho que pra eles é mais difícil debater esse tipo de coisa, mas até eles no final já estavam mais receptivos. As piadinhas diminuíram. (HENRIQUE, Entrevistas, 2018)

Os relatos desse subtópico permitiram compreender como o processo de empoderamento dos participantes não se deu apenas de maneira individualizada. Conforme esses indivíduos se tornaram mais conscientes de si, entenderam e aceitaram seus gêneros e sexualidades e, de certa forma, se libertaram de algumas amarras sociais, buscaram levar essas “experiências libertadoras” para suas redes de interação, de modo que seus pares também pudessem se livrar de seus preconceitos e pudessem conviver mais harmoniosamente com a diversidade cultural.

Dentre suas ações coletivas no CCB, os alunos se apropriaram da lógica educacional daquele espaço e consruíram um “currículo complementar” sobre gêneros e

sexualidades (construído por eles e para eles) por meio de oficinas, palestras, mesas de discussão, cine debate, etc. Nas palavras de Pedro (Entrevistas, 2018) “Quando a gente faz esse processo dentro da escola, a gente está formando cidadãos melhores”. Com isso, a educação dos/com seus semelhantes, LGBT+ ou não, foi se constituindo, em seu sentido emancipatório, como uma estratégia dos ativismos dos participantes. Eles passaram a utilizá-la na disputa política com os poderes de dominação que se reproduziam na escola e como uma potência para o empoderamento individual e a transformação social.

5.3. Vivências híbridas

As trajetórias de cada participante, relatadas e analisadas neste capítulo, permitiram compreender como suas identidades sexuais e de gênero deles foram se (des)construindo a partir de suas vivências híbridas. Diz-se híbridas porque elas se desenrolaram em diferentes espaços e tempos, não se constituíram como mundos isolados com fronteiras bem definidas e sem relação entre si. As trajetórias se fizeram em um fluxo que atravessava essas duas dimensões, de modo que as identidades foram se formando na interação entre o vivido e experimentado por eles no virtual e no presencial, em particular em grupos da comunidade LGBT+ e na escola pública.

Em suas vivências virtuais, os participantes puderam construir, de forma mais ou menos autônoma e autodidata, seus próprios percursos de formação, ou ciber-autoformação (ALAVA, 2002) sobre gêneros e sexualidades e sobre a “cultura LGBT+”. Eles fizeram isso escolhendo os conteúdos e seus formatos, as formas de acesso, os critérios de seleção de espaços e conteúdos com os quais interagem. Entende-se que esses processos ciber-autoformativos, realizados pelos participantes, se deram desde o acesso a conhecimentos mais elaborados por criadores de conteúdos em texto, imagem e vídeo, até por meio das interações múltiplas e pouco lineares realizadas em grupos virtuais voltados para o público LGBT+, onde as diversas temáticas – conteúdos de entretenimento, discussões políticas, solidariedade, aspectos culturais e outros – se misturavam em um grande volume de dados, linguagens e recursos comunicativos disponibilizados pelas plataformas.

Por meio dos recursos digitais, bem como presencialmente na escola, os participantes puderam ampliar suas redes sociais, acessar e produzir conhecimentos sobre gêneros e sexualidades, realizar trocas com outros usuários/alunos ou grupos voltados para o público LGBT+ e ter experiências interativas, sexuais e afetivas que lhes permitiram entender

seus desejos e impulsos mais íntimos. Também puderam confrontar algumas construções de si, estabelecer negociações (aceitação, aceitação em parte ou negação) com as construções sociais sobre gêneros e sexualidades e se reconhecer enquanto sujeito LGBTQ+.

Cada vez mais conscientes de suas identidades e práticas culturais, os participantes passaram a refletir criticamente sobre seus contextos, sobre situações que haviam vivenciado, sobre atitudes preconceituosas praticadas por colegas, professores e gestão escolar. Por meio dessas reflexões e das construções que vinham realizando em redes físicas (representada pelas interações com conteúdos, alunos e professores do CCB) e virtuais (representada pelas interações com usuários, grupos e conteúdos LGBTQ+) os jovens foram se empoderando (HOCHOSKI;MEIRELLES, 2007). Esse empoderamento esteve associado à compreensão de suas próprias identidades sexuais e de gênero, mas também à percepção de que eram capazes de intervir naquilo que os afetava, de organizar ações coletivas a fim de promover mudança.

Exercendo sua agência (ORTNER, 2007) e se constituindo enquanto atores sociais (DAMASCENO,2001; LONG; VAN DER PLOEG, 2010), os participantes foram se articulando em torno de um grupo o Coletivo LGBTQ+, por meio do qual atuaram em seus contextos tanto na mediação de conflitos quanto na realização de momentos formativos. Nesses momentos, debateram e compartilharam com os alunos interessados temas e informações pertinentes à comunidade LGBTQ+ com o intuito de empoderar os demais alunos, tornando-os mais preparados e autônomos para agir em situações de discriminação ou violência.

O Coletivo LGBTQ+ foi, aos poucos, se constituindo como um espaço de encontros onde todos os alunos, LGBTQ+ ou não, podiam falar, ouvir, produzir e compartilhar saberes e afetividades, elencar estratégias de luta e resistência, preocupar-se consigo e com os outros e também se reconhecer entre seus pares. Nesse aspecto relembra-se a importância da convivência com o grupo para a construção das identidades individuais e coletivas juvenis (DAYRELL, 1996).

Os participantes lembraram a importância que as ações do Coletivo tiveram em seus contextos pessoais, ajudando-os a se reconhecerem e se assumirem enquanto LGBTQ+, e também em seu contexto escolar. Para eles, os conhecimentos compartilhados, debatidos e construídos coletivamente ajudaram alguns alunos a compreenderem seus preconceitos e a se tornarem mais abertos para essas causas. Assim, consideram que o CCB se tornou, naquele momento, um dos espaços onde se sentiam mais confortáveis para vivenciarem livremente suas identidades sexuais e de gênero.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conviver com as temáticas das diversidades de gêneros e sexualidades ainda é um desafio enfrentado por algumas instituições de ensino formal, seja pela falta de formação adequada do corpo docente e administrativo, pela falta de políticas educacionais obrigatórias às instituições públicas e privadas ou pela pressão de setores mais conservadores da comunidade escolar e de partidos políticos. No entanto, acredito que os alunos, nascidos em uma sociedade permeada pelas tecnologias interativas digitais e agentes de um mundo que muda em velocidade maior que os currículos formais são capazes de acompanhar, podem não se restringir à passividade em processos onde se configura a omissão da escola no tratamento de questões relacionadas aos gêneros e sexualidades das minorias LGBTQ+.

Nesse aspecto, o Colégio Estadual Presidente Castelo Branco (CCB) apresentou algumas especificidades que o diferenciou de outras instituições de ensino locais: a abordagem das temáticas de gêneros e sexualidades aconteceu por meio das formações realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atividades internas e a disciplina eletiva ofertada em 2017 intitulada “Azul ou Rosa – Gênero e Sexualidade”.

Dessa forma, este estudo qualitativo, de caráter etnográfico, partiu do objetivo de entender como um grupo de estudantes LGBTQ+ vivenciou as questões de gêneros e sexualidades tanto nos espaços físicos do CCB quanto nos espaços virtuais da internet. No início da pesquisa de campo, busquei identificar e mapear as ocorrências dessas vivências. Porém, fui compreendendo, na aproximação com os participantes e suas histórias de vida, como aqueles jovens vivenciaram essas questões, como atribuíram sentido a essas vivências, agiram na tentativa de mudar suas realidades e foram construindo suas identidades sexuais e de gêneros nesses processos.

Durante a análise dos dados percebi nos relatos dos participantes que essas vivências na escola e na internet, apesar de se desenrolarem em mundos com especificidades distintas, não se constituíram como mundos isolados na formação de suas identidades sexuais e de gênero. Na verdade, se constituíram em uma relação de proximidade e interação, caracterizando a ocorrência de práticas do sujeito ciborgue (HARAWAY, 2009; LEMOS, 1999) que se forma no hibridismo entre suas experiências orgânicas e tecnológicas. Da análise dos dados emergiram dois eixos, bastante conectados, pelos quais as vivências híbridas desses participantes foram analisadas e compreendidas.

O primeiro eixo, intitulado (des)construções de si em redes híbridas, agregou os aspectos particulares dessas vivências híbridas, ou seja, as vivências de processos pessoais de autoconhecimento e autoaceitação enquanto sujeitos LGBTQ+ dos participantes. Observando as trajetórias pessoais dos participantes Pedro, Henrique, Patrícia e Raquel, identifiquei que as potencialidades da internet proporcionaram certa liberdade no acesso a informações e experiências sexuais e de gênero que, naquele momento, estavam distantes de seus mundos físicos ou, ainda que próximas, eram atravessadas por manifestações de conflitos, medos, violências, práticas e discursos conservadores.

Conectados em redes digitais, os participantes se engajaram em processos ciber-autoformativos (ALAVA,2002), onde se tornaram os próprios mediadores de seus conhecimentos, definindo os formatos e formas de acesso e selecionando os conteúdos com base em seus próprios critérios de interesse. Nesses processos, os participantes puderam não só acessar diferentes “ecologias cognitivas” (SANTAELLA; LEMOS 2010), que se formavam a partir de grupos, páginas e canais LGBTQ+, como também se tornaram seus co-criadores ao debaterem sobre temas de interesse, compartilhar suas vivências e emitir suas opiniões. Nesses movimentos interativos em rede, foram dando sentido ao sentir, acessando e produzindo o que entendiam como “cultura LGBTQ+”, aprendendo mais sobre si e sobre as pautas de sua comunidade.

Ao ingressarem como alunos regulares do CCB, os participantes puderam acessar outras vivências de gêneros e sexualidades, que interagiram com suas vivências virtuais, em um espaço que, diferentemente de suas instituições de ensino anteriores, possuía uma comunidade de alunos e professores LGBTQ+ e certa abertura na abordagem dessas temáticas. No entanto, essas vivências escolares também foram atravessadas por conflitos e disputas com os colegas, professores, com a gestão escolar, as crenças e valores da instituição e outros interditos que lhes foram surgindo. Na escola, os participantes puderam estabelecer outras relações de interação e proximidade com indivíduos LGBTQ+ da mesma faixa etária e que vivenciavam contextos locais semelhantes. Por meio dessas outras redes que formaram, compartilharam práticas culturais, desejos, projetos, indignações e elaborando estratégias de ação e resistência pelas quais também foram (des)construindo suas identidades.

Percebi que, a partir dessas interações em redes virtuais e físicas por onde foram coletivamente tecendo saberes, experiências, afetividades, solidariedade e culturas, os participantes foram se tornando mais conscientes de si, se empoderando e se percebendo capazes de propor mudanças significativas e de agir – individual e coletivamente – em seus contextos. Nesse sentido, os participantes articularam sua agência (ORTNER, 2007) em torno

de um projeto de ação coletivo e autônomo, o Coletivo LGBTQ+, que mediou conflitos existentes no espaço escolar e se tornou um espaço de informação e acolhimento para os alunos LGBTQ+.

A compreensão de suas ações coletivas, pelas quais os participantes foram também se (des)construindo individualmente, deu origem ao segundo eixo de análise deste estudo, intitulado (des)construções do “nós” em redes híbridas. Nesse eixo, foram descritos e analisados as ações e estratégias tomadas coletivamente e cooperativamente pelos participantes na tentativa de construir uma representação LGBTQ+ na escola e nas vivências possibilitadas a partir de suas ações.

O Coletivo LGBTQ+ buscou firmar-se como um espaço onde os estudantes LGBTQ+ pudessem, de forma autônoma, compartilhar e construir horizontalmente os significados de suas vivências, entender-se enquanto sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQ+, desenvolver um senso de solidariedade entre o grupo e agir criativamente no enfrentamento de situações de discriminação ou violência. Identificou-se que o Coletivo, em suas ações, estratégias e organização interna, inspirou-se na lógica educacional da escola e dedicou certa importância aos aspectos formativos, realizados por meio de encontros, palestras, rodas de conversa, filmes, debates e outros.

Esses aspectos formativos aconteceram não só por meio do compartilhamento de saberes formais, escolarizados, científicos, como também por meio de saberes de experiências (LAROSSA, 2016), quando os interessados relataram suas vivências pessoais, como foi seu processo de reconhecimento e aceitação, como foi assumir o gênero ou sexualidade “desviante” para os pais, as violências e outros temas de interesse do grupo.

Os participantes acreditavam que a troca de informações e a construção coletiva de conhecimentos era fundamental para que os colegas, LGBTQ+ ou não, pudessem refletir sobre seus preconceitos e se tornassem mais abertos para as diversidades sexuais e de gênero. Além disso, acreditavam que, para os estudantes LGBTQ+, essas formações ajudavam em seus processos de reconhecimento de si e em seus processos de empoderamento, entendido por eles como a capacidade de agir de forma autônoma em situações de violência.

Os resultados encontrados nesta pesquisa permitem compreender como os espaços virtuais podem se configurar como espaços de experiências, criações, trocas e aprendizagens ciber-autoformadoras para os estudantes LGBTQ+. Além disso, desperta a curiosidade para compreender como nossas “experiências descorporificadas”, ou seja, aquelas vividas no ciberespaço, podem participar de nossos processos de construção identitária, de nosso empoderamento e agência.

Este estudo revelou ainda como aqueles participantes passaram a atuar em seus contextos virtuais e presenciais, complementando e suplementando as aprendizagens da escola a partir de conteúdos selecionados e organizados de maneira autônoma. Houve um movimento inverso, onde os alunos levaram o debate de temas pertinentes em seu cotidiano para dentro da escola, utilizando sua lógica própria de comunicação. A compreensão dos alunos enquanto sujeitos ativos de sua sociedade, produtores de culturas e capazes de produzir saberes, em vez de apenas recebê-los, permite compreender a escola, bem como seus currículos, rituais e práticas, como um espaço de lutas e disputas políticas dentro da rede de poderes na qual está inserida.

Em outras palavras, as ações dos participantes apontam para a escola como um espaço de construção sociocultural (DAYRELL,1996), que se constrói a partir das relações, tensões e disputas entre seus públicos, indo além de alguns estudos situados na interseção entre gêneros, sexualidades e escola que, muitas vezes, observam as instituições de ensino apenas como espaços de reprodução dos preconceitos, violências, discursos e tabus sociais. Em tempos de “Lei da Mordaza” e policiamento dos debates de gênero nas escolas, é importante saber como a internet se configura como espaço alternativo de debate, aprendizagem e de resistência para que jovens LGBTQ+ possam acessar e produzir conteúdos e experiências catalisadoras de seus processos de reconhecimento de si.

Esse estudo buscou contribuir para o debate das temáticas de gêneros e sexualidades e suas relações com a escola ao trazer perspectivas das vivências ciberculturais dos sujeitos, cada vez mais próximas e integradas ao cotidiano e que estão modificando a forma de interagir com o corpo, gênero, sexualidade e sexo. O aprofundamento sobre a ocorrência e o significado de outros aspectos dessas vivências híbridas poderá ser realizado em estudos futuros, com a definição de recortes mais específicos que permitam maior controle na captura e análise dos dados no campo.

Reconheço que o esforço de compreender, com maior profundidade, as vivências dos participantes na escola e na internet, sob a perspectiva do hibridismo, demandaria muito mais tempo de pesquisa e outros aportes metodológicos e que, ainda assim, seria praticamente impossível lidar com a multiplicidade de dados emergentes desses dois contextos. Desse modo, considerando o tempo limite, os recursos disponíveis e os objetivos propostos, algumas vivências dos participantes, em seus processos de formação de si, foram privilegiadas em detrimento de outras também importantes, como as vivências nos espaços físicos das festas, praças, *shoppings centers* e outros onde a juventude congrega, compartilha e constrói modos de ser, agir, expressar e pensar.

Na internet, as vivências dispersas, múltiplas, instantâneas dos participantes revelaram alguns desafios metodológicos para a captura e documentação desses momentos. Como o fluxo de navegação nessas redes é caótico, repleto de *hiperlinks*, os participantes não conseguiam lembrar com precisão e ordenar relatos sobre como construíam essas vivências, o que originou alguns *gaps* em seus relatos. Foi um desafio acompanhar e reconstituir algumas vivências desses participantes devido ao grande volume de dados disponíveis sobre suas ações nas redes digitais, incluindo-se as múltiplas plataformas utilizadas simultaneamente, os aplicativos instalados em seus *smartphones*, as interações e postagens com restrições de privacidade, os sites e plataformas que deixaram de existir e excluíram registros dessas vivências como o Orkut, MSN, Fotolog e outros. Assim, as vivências narradas foram, em parte, capturadas a partir do que os participantes conseguiram relatar e do que foi possível encontrar na linha do tempo de alguns de suas redes sociais.

Durante a fase inicial desta pesquisa, enquanto ainda se apresentava na forma de projeto, propus o uso do aplicativo para *smartphone* “Analyzer for Whatsapp”, capaz de mapear algumas interações entre os participantes do grupo Coletivo LGBT+ no Whatsapp. O software se mostrou interessante por fornecer representações gráficas e compiladas de algumas interações entre os participantes como: a representação gráfica dos participantes mais ativos, dos horários e dias da semana onde trocaram maiores volumes de mensagens e quais as palavras e símbolos gráficos mais utilizados. No entanto, apesar de suas potencialidades, o *software* se mostrou limitado aos objetivos desta pesquisa, que preza mais pelo processo das interações que em pelos produtos quantitativos. O uso do *software* despertou-me, entretanto, para duas reflexões: a mobilidade das ferramentas de pesquisa cada vez mais processáveis na palma da mão do pesquisador e a necessidade do desenvolvimento de novos recursos técnicos que permitam a captura desses movimentos híbridos dos participantes.

Por fim, reconheço que quando iniciei esta pesquisa parti da ideia dos silêncios que se criavam no espaço escolar sobre as questões de gêneros e sexualidades, tal foi minha surpresa ao perceber que esse espaço era atravessado pelas vozes consonantes e conflitantes de quem ali estava. Seus sussurros, choros, cantos e gritos de protesto ecoavam e reverberavam pelas paredes e despertaram em mim, que estava ali para ouvir, a vontade de também cantar.

Reconheço o meu lugar privilegiado de fala, uma posição tão cara para tantos dos meus pares que, muitas vezes, evadem do sistema educativo por não aguentarem as pressões dos preconceitos e violências que ali acontecem. Por isso, foi muito gratificante deixar que esses participantes contassem suas histórias através da minha voz. Principalmente nesse

contexto político onde um grupo conservador se esforça em silenciar as discussões de gêneros e sexualidades na escola.

Se “uma andorinha só não faz verão”, como diz o velho ditado popular, os participantes me mostraram que essas redes de laços invisíveis, que nos unem uns aos outros e ao mundo, podem se estender também para os meios eletrônicos, conectando ainda mais nossas frequências, permitindo-nos encontrar os nossos bandos, construir e espalhar nossa própria voz e engrossar o nosso coro. Em suas ações, os participantes me reaproximaram da ideia de que a educação, ecoando em redes híbridas, pode ser o nosso canto de resistência, de protesto e de liberdade em relação às violências contra LGBTQ+ que tentam nos calar. E, com isso, espero que este estudo possa contribuir na construção de novos horizontes teóricos e práticos nessa aproximação da educação com a cibercultura.

REFERÊNCIAS

ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais.** Curitiba: ABGLT, 2016.

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Número especial: Juventude e Contemporaneidade. São Paulo: ANPED, 1997, (5-6), p.25-36

ALAVA, Séraphin. **Ciberespaco e formacoes abertas: rumo a novas praticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002. 224 p. (Biblioteca Artmed. Tecnologia Educacional.)

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação.**

Disponível em: www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt23-gênero-sexualidade-e-educação. Acesso em: 10 maio 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.** In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O Trabalho do Antropólogo.** Brasília/ São Paulo: Paralelo Quinze/Editora da Unesp,1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** O longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 574 p. (Volume I). Tradução de Roneide Venancio Majer.

CHAGAS, Isabel. **Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas.** Revista de Educação, 3 (1), p. 51-59. Lisboa,1993.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; PEDROSA FILHO, Francisco Xavier Ramos (Org.). **Recortes das sexualidades**: encontros e desencontros com a educação. Fortaleza: Edições Ufc, 2011. 215 p. (Diálogos intempestivos; 99)

DAMASCENO, Maria Nobre. A formação da juventude: educação e cidadania no contexto da diversidade cultural. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade**. Fortaleza: Editora Ufc, 2003. p. 31-46. (Coleção Diálogos intempestivos; 13).

_____, Maria Nobre. Trajetórias da juventude: caminhos, encruzilhadas, sonhos e expectativas. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: LCR, 2001. p. 9-24. (Coleção Diálogos intempestivos).

DA MATTA, R. **O Ofício de Etnólogo**, ou como Ter “Anthropological Blues” In: NUNES, E. (Org.). *A Aventura Sociológica*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

D'ANGELO, Helô. **Estudo mostra diversidade de práticas sexuais entre indígenas no Brasil pré-colonial**. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/estudo-mostra-diversidade-de-praticas-sexuais-entre-indigenas-no-brasil-pre-colonial/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, Anped, n. 24, p.40-52, set/out/nov/dez, 2003.

_____, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Observatório da juventude**, v. 18, 2004.

DIAS, Vanina Costa. **Morando na rede**: novos modos de constituição de subjetividades de adolescentes nas redes sociais. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016. 232 p.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para a internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Projeto de Estudo Sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, A Saber, Étnico Racial, Gênero, Orientação Sexual, Geracional, Territorial, Pessoas com Necessidades Especiais (Deficiência) e Socioeconômica.** São Paulo: FIPE/MEC/ INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

GABRIEL, Martha. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação.1.ed.** São Paulo: Saraiva, 2013. 240p.

GALVANI, Pascal. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom/UNESCO, 2002, pp. 95-121

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem, Som.** 7. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008. Cap. 3. p. 64-89.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** 11. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013. Cap. 10. p. 203-237. (Coleção Estudos Culturais).

HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais.** Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.434p

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-118. Tradução Tomaz Tadeu da Silva

HINE, Christine. **Etnografia virtual.** Barcelona: Editorial UOC, 2004.

HOROCHOVSKI, R.R.; MEIRELLES, G. **Problematizando o conceito de empoderamento.** In: II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia, 2007, Florianópolis. Anais... Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/rodrigo_horochovski_meirelles.pdf>. Acesso em 15 jul. 2011.

JOCA, Alexandre Martins. Ordem e subversão: o sexual posto à mesa. In: COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; PEDROSA FILHO, Francisco Xavier Ramos

(Comp.). **Recortes das sexualidades:** encontros e desencontros com a educação. Fortaleza: Edições Ufc, 2011. (Diálogos intempestivos; 99)

JOHNSON, Steven. **Cultura da interface:** como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001. 189 p. (Interface)

LAROSSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 175 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi.

LEMOS, André. Bodynet e Netcyborgs: Sociabilidade e novas tecnologias na cultura contemporânea. in Rubim, A., Bentz, I., Pinto, MJ. Comunicação e Sociabilidade nas Culturas Contemporâneas, RJ: Vozes/Compós, 1999.

_____, André. Ciberultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013, 296p. (Coleção Ciberultura)

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet:** em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010. 258 p. (Coleção Comunicação).

LÉVY, Pierre. **Ciberultura.** São Paulo, SP: Editora 34, 1999. 260p. (Coleção TRANS.)

_____, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo, SP: Editora 34, 1996. 157p. (Coleção TRANS.)

LOIOLA, Luis Palhano. Aproximações teórico-práticas em torno da diversidade sexual. In: COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; PEDROSA FILHO, Francisco Xavier Ramos (Comp.). **Recortes das sexualidades:** encontros e desencontros com a educação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Diálogos intempestivos; 99)

LONG, N. e PLOEG, J. V. **Heterogeneidade, ator e estrutura:** para a reconstituição do conceito de estrutura. In: SCHNEIDER, S. e GAZOLLA, M.(Orgs.). Os atores do desenvolvimento rural: perspectivas teóricas e práticas sociais. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2011

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 1997. 179p. (Coleção Educação Pos-crítica)

MARCHAND, Louise. Características e problemáticas específicas: a formação universitária pela videoconferencia. In: ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais?. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 7. p. 131-150. Tradução Fátima Murad.

MELO, Fabíola Cristina; OLIVEIRA, Maria Betânia Pereira de; VERÍSSIMO, Melina Teixeira da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? **Revista Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 12, n. 12, p.195-203, maio 2016. Disponível

em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/506>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NUNES, Cesar Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987. 101p.

ORTNER, Sherry B.. Uma atualização da teoria na prática. In: GLOWCZEWSKI, Bárbara et al (Org.). **Conferências e Diálogos: Saberes e Práticas Antropológicas**. 2. ed. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 17-44. 25a Reunião Brasileira de Antropologia – Goiânia 2006.

_____, Sherry B.. Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: GLOWCZEWSKI, Bárbara et al (Org.). **Conferências e Diálogos: Saberes e Práticas Antropológicas**. 2. ed. Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 45-80. 25a Reunião Brasileira de Antropologia – Goiânia 2006.

PAIVA, Antonio Cristian Saraiva. O inferno atravessa o mundo da educação: os embaraços da sexualidade e a fantasia da educação sexual. In: COSTA, Adriano Henrique Caetano; JOCA, Alexandre Martins; PEDROSA FILHO, Francisco Xavier Ramos (Comp.). **Recortes das sexualidades: encontros e desencontros com a educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. (Diálogos intempestivos; 99)

PIBIDEDH, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação A Docência Educação em Direitos Humanos. **Sobre o PIBID Educação em Direitos Humanos: Gênero e Sexualidade na Escola**. Disponível em: <<https://pibidedh.wordpress.com/about/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed., rev.amp. Porto Alegre: Sulina, 2011. 206 p. (Cibercultura).

RIFIOTIS, Theophilos et al (Org.). **Antropologia no Ciberespaço**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2010. 174 p.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: Geraldo Romanelli; Zélia Maria Mendes Biasoli Alves. (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. 1ª ed. Ribeirão Preto-SP: Ed. Legis Summa Ltda, 1998, p. 119-133.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010. 394 p. (Coleção Comunicação).

_____, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes Sociais Digitais: A cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010. 137 p. (Coleção Comunicação).

SANTOS, Flávia Martins dos; GOMES, Suely Henrique de Aquino. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. **Anais eletrônicos do VII Simpósio Nacional da ABCiber – Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura.** Disponível em: <abciber.org.br/simpósio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arq02297746105.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, set. 1999. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Acesso em 02 jul. 2017. .

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** 1.ed. São Paulo: Contraponto, 2012.222p. Tradução Vera Ribeiro

SILVA, Dayse de Paula Marques da. **Gênero e Sexualidade nos PCNs: Uma Proposta Desconhecida.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 30., 2007, Caxambu - Mg. **Anais...** . Caxambu - Mg: Anped, 2007. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014. 131 p

SIQUEIRA, H. e MEDEIROS, M. **Somos todos ciborgues: aspectos sociopolíticos do desenvolvimento tecnocientífico.** Revista Configurações, v. 8, p. 11-32, 2011. Disponível: <http://configuracoes.revues.org/882>. Acesso em: 15 jun. 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença.** OFICINA DO CES. Nº 135 - 1999: Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais. Praça D. Dinis. Colégio São Jerónimo, Coimbra. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>> . Acesso em: 28 jan. 2012.

SPRINGER, Claudia. **The pleasure of the interface.** *Screen*, Volume 32, Issue 3, 1 October 1991, Pages 303–323, <https://doi.org/10.1093/screen/32.3.303>

VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; ARAÚJO, Inesita Soares de. **Usos da etnografia em mundos virtuais baseados na imagem.** *Reciis*, [s.l.], v. 5, n. 2, p.75-85, 30 jun. 2011. Fundação Oswaldo Cruz. <http://dx.doi.org/10.3395/reciis.v5i2.496pt>.

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola.** Trad. Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: ArtMed, 1998