



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA

**NO TEAR DE MEMÓRIAS: TECENDO INTERAÇÕES ENTRE NARRATIVAS E
IDENTIDADES DE PESSOAS LGBTQIAPN+ EGRESSAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM BRUMADO-BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA

2026

RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA

**NO TEAR DE MEMÓRIAS: TECENDO INTERAÇÕES ENTRE NARRATIVAS E
IDENTIDADES DE PESSOAS LGBTQIAPN+ EGRESSAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM BRUMADO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), orientado pelo Prof. Dr. Sebastião Kennedy Silva Soares.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação

VITÓRIA DA CONQUISTA

2026

R576t

Rocha, Raphael Weber Silva.

No tear de memórias: tecendo interações entre narrativas e identidades de pessoas

LGBTQIAPN+ egressas da educação básica em Brumado-BA / Raphael Weber Silva

Rocha, 2026.

97 f.

Orientador (a): Dr. Sebastião Kennedy Silva Soares.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 80 - 84

1. Educação básica pública. 2. Homossexualidade - Aspectos sociais. 3. Memória autobiográfica. I. Soares, Sebastião Kennedy Silva. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Educação – PPGEd. III. T.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DEFESA DE MESTRADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 23 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sebastião Kennedy S. Soares –
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
(Orientador)

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
(Examinador Externo)

Prof. Dr. Bernardino Galdino de Sena Neto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
(Examinador Interno)

Vitória da Conquista
2026

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte três dias do mês de fevereiro de 2026, às 09:00, por videoconferência utilizando uma plataforma on-line Google Meet (tkf-mqob-ynn) foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de dissertação intitulado **“No tear de memórias: tecendo interações entre narrativas e identidades de pessoas LGBTQIAPN+”**, apresentado pelo mestrando Raphael Weber Silva Rocha, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pelo Orientador Professor Doutor Sebastião Kennedy S. Soares (UESB) e contou com a participação dos Professores Doutores Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA) e Bernardino Galdino de Sena Neto (UESB), na qualidade de examinadores. A sessão teve a duração de 2 hora e 20 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: A dissertação apresenta aderência à linha de pesquisa do PPGED. Além disso, demonstra rigor científico e metodológico ao articular a história de vida do pesquisador às narrativas dos participantes no desenvolvimento do “tear narrativo”. Ademais, o pesquisador foi orientado a dar continuidade aos estudos e às implicações da pesquisa no universo escolar e da pós-graduação, evidenciando vozes historicamente silenciadas por um sistema opressor e estrutural. O texto da dissertação citado recebeu conceito final: **APROVADO**.

Documento assinado digitalmente
 SEBASTIAO KENNEDY SILVA SOARES
Data: 01/03/2026 23:18:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr.º Sebastião Kennedy S. Soares
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
Data: 02/03/2026 14:25:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr.º Emerson Augusto de Medeiros
(Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
 BERNARDINO GALDINO DE SENA NETO
Data: 02/03/2026 16:28:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr.º Bernardino Galdino de Sena Neto
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
 RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA
Data: 03/03/2026 18:57:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Raphael Weber Silva Rocha
(Mestrando)

Aos meus irmãos e irmãs que lutam diariamente contra o ódio e a desigualdade e enaltecem o amor, orgulho e a diversidade, dedico-lhes este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES por financiar a minha pesquisa, dando-me a oportunidade de ter um foco maior em meu trabalho. Tive a oportunidade de divulgar meu trabalho em outros lugares, para pessoas de diferentes regiões e culturas, graças à bolsa que fui contemplado.

Agradeço ao Programa, aos professores e, em específico, aos colegas com quem tive a chance de dividir e compartilhar conhecimento. Sei que cresci bastante e melhorei graças a vocês. Para todas as pessoas que estiveram comigo nas disciplinas do PPGED, meu muito obrigado. Espero que eu tenha deixado minha marca em suas memórias e que lembrem de mim com afeto.

Um imenso agradecimento aos grupos de pesquisa que tive a chance de integrar após entrar no programa. Obrigado ao NUAMSEE e ao GEPAFE por me acolherem e serem luz para minha pesquisa e para meu eu pesquisador. E ao GEPAE, obrigado por permanecer em minha vida, mesmo após a formatura da graduação, contribuindo para minha visão do que é uma Educação de qualidade.

Obrigados minhas irmãs e irmão pimpolhos, orientandos do professor Sebastião. Começamos como três e crescemos em 2025. Silvana, Valdirene, Maisa e Amélia, foi um prazer conhecer vocês e dividir espaços e vivenciar momentos que, para mim, foram únicos e especiais. Sebastião sabe o quão ansioso fiquei para conhecer vocês. Meu irmão e colega de profissão Elder, obrigado por todos os momentos de risada, aconselhamento e troca de informações que tivemos ao longo de nossas trajetórias enquanto mestrandos. Sabrina, nosso vínculo permanece intacto e nossa proximidade supera a distância de suas longas viagens. Nos conhecemos no dia da matrícula, nos reconhecemos na aula magna e nos mantemos próximos até fora das disciplinas. Minhas memórias com você são de conforto e aconchego, pois cuidamos um do outro, como irmãos deveriam fazer.

À minha família de sangue, eu agradeço profundamente por manter todo o carinho e afeto por mim, mesmo sabendo quem eu sou de verdade. Olhando para trás, não invalido meus medos, mas que bom que consegui me abrir antes que fosse tarde demais. Aprendi com vocês a importância de se cuidar de quem ama e espero dar orgulho a vocês na mesma proporção que amo vocês.

À minha família por escolha, minhas amigas e amigos, tenho com vocês uma dívida para toda a vida. Àquelas que estão comigo desde o ensino médio, espero que eu consiga mostrar para vocês que eu mudei, cresci, amadureci, mas ainda sou um porto seguro que também precisa de ajuda. Aos que me aproximei nos últimos anos, obrigado por cuidarem de

mim e por confiarem em mim para cuidar de vocês. Me distrair de minhas inseguranças, de meus medos e do meu trabalho fizeram eu seguir em frente.

Em especial, obrigado ao meu amigo Rafa por estar comigo nos meus momentos mais difíceis no ano passado. Ter seu ombro para me apoiar fez com que eu não caísse em um abismo de dor e tristeza e espero também ter conseguido lhe salvar deste lugar, segurando sua mão e acalmando a tormenta que passa.

Obrigado minhas amigas Lary e Bia por me oferecerem um segundo lar, por confiarem em mim e por tornar minha vida mais leve, mesmo em momentos onde o caos reinava. Lembrarei de vocês até nos momentos em que estaremos juntos, pois pensar em vocês, em nós, faz eu me sentir acolhido, calmo, feliz.

Ao meu amigo Kaique (*in memorian*), mesmo que só me restam memórias, meu amor e carinho por você continuam intactos. Eu desejo que, de alguma forma, você pense e olhe pra mim com orgulho de quem eu me tornei.

À minha mãe, eu agradeço pela vida, pela preocupação, pela educação, pela criação e amor que você me deu a vida toda. Mesmo não estando cem por cento sozinha, você precisou se manter forte e cautelosa, e teve que lidar com coisas na qual não sabia como fazer por minha causa. Você é a pessoa que eu mais desejo dar orgulho porque é a pessoa que eu mais amo nesse mundo. Ser criado por mulheres me fez forte e devo isso a você.

Sebastião, você foi mais que um orientador para mim. Graças a você, meu processo no mestrado foi mais leve e tranquilo. Obrigado por me escolher, por ver futuro em meu projeto e acreditar em mim, mesmo quando eu pensava que só estava causando problemas. Te conhecer presencialmente em João Pessoa foi um marco importantíssimo para mim, pois foi como reencontrar um velho amigo depois de anos. Obrigado pelos conselhos, pelas orientações, pela preocupação, pelas trocas de figurinhas e por tudo que você fez por mim. Minhas memórias com você serão como as de um filho orgulhoso e contente pelo pai que tem, ou como as de amigos que anseiam se encontrar após longos períodos de distância.

E, por fim, agradeço a Gênesis. Sem você, eu não estaria aqui, eu não seria quem eu sou e não saberia o que sei hoje em dia. Você foi mais do que luz na minha vida, você foi meu parceiro, meu melhor amigo, meu amor. Eu cresci por você e com você, conheci lugares graças a você, conheci pessoas graças a você. Independentemente de onde eu esteja, eu lembrarei de você com muito amor e carinho e eu penso em você sempre. Espero que suas memórias comigo sejam tão felizes e calorosas quanto as minhas contigo são, e que nós dois saibamos olhar para o passado sem agourar o presente e temer o futuro. Eu te amo e amarei até a última sinapse de meus neurônios e o último palpitar de meu coração.

Sumário

RESUMO.....	1
ENTRE O VIVER E O NARRAR: memórias tecidas de um pesquisador LGBTQIAPN+	2
1. MAPEAMENTO DOS ESTUDOS REALIZADOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL: panorama inicial	11
1.1 PRIMEIRA ETAPA: pesquisa em bancos de dados	11
1.2 SEGUNDA ETAPA: leitura dos resumos, introduções e metodologias	12
1.3 TERCEIRA ETAPA: identificação e correlação das obras selecionadas.....	13
1.3.1 Correlação dos objetivos gerais	14
1.3.2 Correlação das fundamentações teóricas.....	16
1.3.3 Correlação das metodologias adotadas	18
1.4 ALGUMAS REFLEXÕES	20
2. MEMÓRIAS ESCOLARES E PLURALIDADES IDENTITÁRIAS: fundamentos teóricos de uma pesquisa (auto)biográfica	22
2.1 LUTAR PARA VIVER: a odisseia do movimento LGBTQIAPN+ no Brasil	24
2.2 IDENTIDADE DE GÊNERO: o que é e o que já foi.....	28
2.3 UM LEQUE DE POSSIBILIDADES: as definições de sexualidade ao longo do tempo	30
2.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR	32
2.5 MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: as nuances de uma pesquisa (auto)biográfica	33
3. ENTRE UMA LINHA E OUTRA: alinhavos metodológicos.....	36
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	36
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
3.2.1 Definição do perfil dos participantes a serem pesquisados	38
3.3 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	38
3.3.1 O dispositivo questionário	39
3.3.2 O dispositivo entrevista.....	39
3.4 ANÁLISE DE DADOS	40
3.5 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	41
4. DA INFÂNCIA AO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS IDENTITÁRIOS E MEMÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS LGBTQIAPN+	42
4.1 ENTRE FIOS E MARCAS: O TEAR DAS MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES.....	44
4.1.1 A arte como fio condutor: a trajetória de Titânia entre a dor e a descoberta .	44

4.1.2 O observador que se fez agente: a jornada de Pablo	46
4.1.3 A sexualidade como experimento: a culpa, a repetição e a afirmação de Bernardo	48
4.1.4 Da exclusão bilateral ao pertencimento plural: a construção identitária de Alison.....	51
4.1.5 Na escola da dor, no curso da aceitação: as memórias de Manoel	53
4.1.6 A trajetória de Juliano entre o pesadelo e o recomeço	55
4.2 CRUZANDO MARCADORES: INTERSECCIONALIDADE E A CONSTRUÇÃO DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DOS MARCADORES SOCIAIS	57
4.3 O ARMÁRIO EM CASA: PROCESSOS DE REVELAÇÃO E (NÃO) ACEITAÇÃO FAMILIAR	62
4.4 A ESCOLA NO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM O OUTRO	65
4.5 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO COMO FUNDAÇÃO IDENTITÁRIA	69
4.6 DO PASSADO AO PROJETO: O LEGADO DAS EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO ADULTO	74
4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXOS	85
APÊNDICES	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Imagem de Xica	23
Figura 2 –	Foto de Marsha	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Identificação dos trabalhos selecionados	13
Quadro 2 –	Objetivos gerais das teses e dissertações selecionadas	15
Quadro 3 –	Identidades sexuais	29
Quadro 4 –	Identidades de gênero	29
Quadro 5 –	Nossas sexualidades	31
Quadro 6 –	Perfis dos participantes entrevistados	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Busca em bancos de dados a partir dos descritores selecionados	12
Tabela 2 –	Análise detalhada e seleção das teses e dissertações	12

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos
AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANTRA	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Colégio Estadual de Brumado
CEEP	Colégio Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente
CEGV	Colégio Estadual Getúlio Vargas Tempo Integral
CETIB	Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado
CID	Controle Internacional de Doenças
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GGB	Grupo de Gays da Bahia
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e Outros
ONG	Organização Não Governamental
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Único de Acesso ao Ensino Superior
SARS-Cov-2	Síndrome Aguda Respiratória Aguda Grave 2
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEX	Centro Universitário de Excelência
UNIFTC	Universidade Faculdade de Tecnologia e Ciências

RESUMO

Nesta dissertação, buscamos investigar como as memórias de egressos LGBTQ+ da rede pública de ensino em Brumado (BA), (re)constroem suas experiências escolares e suas identidades. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem (auto)biográfica, busca compreender os processos de formação identitária a partir das narrativas de seis participantes, selecionados mediante questionários online e amostragem em "bola de neve". O estudo se estrutura em quatro seções principais: (1) mapeamento do estado da arte sobre memória, educação e identidade LGBT em programas de pós-graduação brasileiros; (2) fundamentação teórica, discutindo conceitos como gênero, sexualidade e interseccionalidade; (3) percurso metodológico, detalhando a abordagem (auto)biográfica e os dispositivos de produção de dados; e (4) análise das narrativas dos participantes, articuladas com referenciais como Halbwachs, Foucault e Louro. Os resultados revelaram que a escola, enquanto espaço cisheteronormativo, atua tanto como ambiente de violência simbólica e física quanto de resistência para pessoas LGBTQIAPN+. As memórias dos participantes destacam a ausência de discussões sobre diversidade, a internalização de preconceitos e a busca por invisibilidade como estratégia de sobrevivência. Além disso, evidencia-se a interseccionalidade das opressões, com relatos que articulam LGBTfobia, racismo e classismo. Apontamos a importância da memória como dispositivo de ressignificação identitária, permitindo aos participantes revisitarem suas trajetórias sob uma perspectiva crítica e reflexiva. Concluímos que o estudo contribui para a visibilização de narrativas marginalizadas no contexto educacional, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam a inclusão e o acolhimento da diversidade. Ressaltamos ainda, a partir do Estado da Arte, a carência de pesquisas sobre o tema em cidades do interior, como Brumado, e a urgência de se discutir gênero e sexualidade para além de datas comemorativas, integrando tais debates ao currículo escolar de forma permanente e transversal, pois o conhecimento se mostrou uma peça fundamental no processo de aceitação e respeito de si e do próximo.

Palavras-chave: Educação Básica Pública. Identidade LGBTQIAPN+. Memória. Pesquisa (auto)biográfica.

ENTRE O VIVER E O NARRAR: memórias tecidas de um pesquisador LGBTQIAPN+

Conhecer as causas e os incentivos de um trabalho pode auxiliar na compreensão de suas seções, em que a pesquisa (auto)biográfica parte da vida e das experiências dos narradores. Por isso, este trabalho, representado como um tear de memória, constrói um tecido narrativo, uma existência com minhas memórias e identidades constantemente ressignificadas.

Nascido e criado em Brumado (BA) pela minha mãe e aliadas (amigas e familiares, majoritariamente mulheres), sou frequentemente rememorado por familiares devido ao fato de ser uma criança marcante e peculiar. Apesar dos diversos problemas de saúde desde o nascimento e de outros desenvolvidos ao longo da vida, não perdia a oportunidade de ser criança e realizar as melhores – e às vezes perigosas – ações tomadas por um menino, como auxiliar meu irmão em um incêndio acidental na cama de nossa mãe até ter o dedo anelar decepado devido a um acidente. Posso afirmar que a minha infância foi um marco na vida delas, principalmente a figura materna.

Nossa primeira residência ficava em cima da casa de meu avô materno – era pequena e ainda existe com quatro cômodos: um quarto, uma sala que também é a cozinha, um escritório, em que minha mãe deixava o computador para trabalhar, e o banheiro. Devido ao trabalho constante para manter os dois filhos sem auxílio de meu pai, ela recorria às minhas tias e primas para cuidar de mim e do meu irmão quando era mais novo – mesmo com o bom humor e a aparência de encantar os olhos, estava constantemente doente e em consultórios médicos. Minha avó era a única que me fazia comer alguns alimentos e, após perdê-la, a alimentação era basicamente arroz, ovo e leite com açúcar.

Desde aquela época, tive contato com o luto, a perda e a saudade. A perda da minha avó materna me impactou sobremaneira, pois, além de ser a memória mais antiga – quando vi minhas primas sentadas no sofá da casa de meu avô aos prantos e minha tia em um dos quartos –, é também o marco de mudança na relação com ele. A partir daquele momento, conflitos passaram a ser recorrentes e alguns eram por minha causa, o que resultou em nossa mudança para a casa que seria de meu pai, em frente à residência dos avós paternos.

A segunda casa não era estranha para mim, não apenas porque era onde viviam meus avós nos fundos e a minha madrinha na frente, como também pelo fato de ter passado a frequentar com mais frequência após um incêndio acidental causado por mim e pelo meu irmão quando ainda morávamos na primeira residência. O novo local fica sob a casa de minha madrinha, em frente à casa de meus avós paternos e ao lado da casa do meu tio. À época, meu

pai estava em um relacionamento com uma mulher de outra cidade e periodicamente visitava seus pais e filhos. Vale ressaltar que, atualmente, minha mãe ainda reside nessa casa.

Mesmo com o contato escasso com meu pai, fui parcialmente criado pela minha família paterna. Minha tia (irmã do meu pai) é minha madrinha e me amamentou quando bebê, pois, segundo minha mãe, eu vomitava constantemente após a amamentação. Minha avó paterna cuidava de mim, de meu irmão e primos quando eu era pequeno e representava um alvo constante de ciúmes da minha prima, com quem tinha maior proximidade. Temos a mesma idade e, até o fim do Ensino Fundamental I, estudávamos na mesma sala.

Na escola, aparentemente não me destacava, apesar de ter aprendido a ler muito cedo e gostar de matemática (até os dias de hoje). Era descrito como inteligente e recebia auxílio da minha mãe e tias em casa com os deveres, pois também atuavam como professoras. Gostava de brincar, mesmo sem ser extrovertido e não ter vontade de firmar laços de amizade. Passei cerca de seis anos com os mesmos colegas de sala, em que fazia as festas de aniversário na escola e priorizava os colegas ao invés da família.

Em se tratando da sexualidade na escola, o assunto era, de certa forma, silenciado. Não me recordo de presenciar quaisquer situações de repreensão ou repulsa por parte dos colegas e das professoras a respeito da diversidade de gênero e sexualidade, tampouco presenciar qualquer ação de acolhimento ou informação. Apesar disso, termos ofensivos e homofóbicos estavam presentes no repertório das crianças, sobretudo dos meninos, além de haver a segregação dos grupos femininos e masculinos nos intervalos e nas brincadeiras.

Gostava de brincar até naquelas brincadeiras de corrida. Além disso, apreciava filmes e desenhos fantasiosos e fictícios, em que alguns eram vistos mais de uma vez por dia para decorar a fala de cada personagem. Acredito que, devido a isso, constantemente criava histórias e me imaginava com poderes – não à toa, costumava sonhar que voava, controlava elementos da natureza e, mais futuramente, enfrentaria mortos-vivos em minha cidade natal.

De fato, o interesse por ficção e mundo de fantasia influenciou meu lazer, visto que, desde criança, tenho gostado de jogos eletrônicos e de mesa. Devido às condições financeiras de minha mãe, não conseguia ter vários videogames e uma variedade de jogos; porém, jogava com meus outros familiares e alguns amigos. Além desses jogos, minha família, principalmente minha mãe, sempre gostou muito de jogar dominó e alguns jogos de baralho. O jogo de cartas favorito foi aquele supostamente amaldiçoado e com um portal no fundo das cartas.

Outro marco na minha vida contempla o fascínio e o apego aos animais, mesmo com alergia a alguns deles. Desejava ter algum de estimação, mas a aversão da minha mãe e minhas alergias não me permitiram os ter em casa; outrossim, tampouco sabia medir forças quando

mais novo e feria alguns animais de estimação de meus familiares, com a intenção de saber se eles falavam em determinados “testes”.

Sobre a sexualidade na infância, fui apenas mais uma criança que tinha as “namoradinhas”, seja na escola, vizinhança ou família. Até determinado momento, era incentivado por familiares a “namorar” com algumas meninas, a exemplo de uma vizinha das minhas tias, outra colega da escola e, até mesmo, uma de minhas primas. Hoje em dia, tal situação é encarada como brincadeira e apenas mais uma memória da minha infância pelos meus familiares, mas reflete características específicas do meio onde teria dificuldades futuramente.

Com foco nas relações próximas, meus amigos de infância eram basicamente os filhos das amigas de minha mãe, primos e parentes (ou vizinhos deles). Brincávamos na rua e de bonecos, apesar de não haver uma quantidade suficiente para todos. No entanto, um motivo de embate entre minha mãe e eu era o fato de gostar e solicitar com certa frequência para dormir nas casas dessas pessoas e (quase) sempre não ter permissão.

Depois disso, as coisas começam a mudar: no Ensino Fundamental II, fui para a escola pública, mais especificamente a instituição onde minha mãe ministrava aulas. Lembro-me de ficar feliz no primeiro dia e animado com os novos colegas de sala e docentes, apesar de não ter a minha prima como companhia, mas a percepção mudou a partir de 2013, quando estudava na 6ª série, por não me relacionar bem com os colegas, diferentemente da antiga escola. Naquele período, um colega arremessou uma pedra em meu olho e quase me deixou cego, e hoje percebo o medo de causar problema para outros, pois não disse a ninguém quem havia realizado esse ato.

Ainda naquele ano, passei a desenvolver sentimentos por uma colega (e amiga de minha prima) que estudava na sala ao lado, pois estava presente em algumas ocasiões da minha família e era uma pessoa que me deixava nervoso por estar perto. Concomitantemente, comecei a sofrer constantes agressões por parte de um colega de sala e, sem querer o prejudicar ou incomodar minha mãe, tentava não chamar a atenção. À época, passei a perceber que não sentia atração apenas por garotas e aquilo me incomodava um pouco, pois não conhecia ninguém assim e, criado em um lar fundamentado na religião, entendia que era errado. Por isso, decidi esconder isso – ou pelo menos pensar que conseguia esconder – até conseguir esquecer de fato, em que passei a ser um pouco mais frequente nas atividades de uma das igrejas católicas de minha cidade. Além disso, passei a participar das reuniões de um grupo de caridade, no qual minha mãe também participa até os dias atuais, como forma de me manter próximo dela e tentar ser o filho “perfeito”.

Aqui é importante salientar que, apesar de me afirmar como católico e estar presente nas igrejas desde pequeno, nunca fui atraído pelas atividades e costumes. Na verdade, encarava-os como algo chato e entediante, ao ponto de ter dormido durante uma missa. Forçar-me a ser mais participativo na igreja na mesma época da formação do senso crítico me levou a questionar algumas doutrinas; entretanto, a maior parte dos comentários era silenciada para evitar conflitos.

Considero 2014 o pior ano da minha vida, pois chegamos em um período sombrio e complicado deste tecer existencial. Enquanto estudava na escola onde trabalhava a minha mãe, passei a temê-la devido a constantes ameaças das professoras por “comportamentos inadequados”, como as conversas paralelas. Além disso, como era colega de sala da amiga de minha prima, isso nos aproximou para formar um grupo de trabalhos com outros estudantes. Entretanto, chegou aos seus ouvidos a história dos possíveis sentimentos alimentados a ela todos os dias e sua solução foi, idiotamente, me afastar com base em comentários ofensivos e desrespeitosos.

A partir daquele momento, estava sem nenhum resguardo, pois basicamente o grupo passou, de certa forma, para o lado dela. Vi-me sozinho e sem amigos, pois apenas uma amiga tinha o próprio grupo e, na verdade, passei a me enxergar como peso e incômodo. A incapacidade de me abrir com qualquer pessoa, o afastamento dos amigos de infância, o medo recorrente de minha mãe e o desconforto comigo mesmo desenvolveram os piores tipos de pensamento e emoções constantemente abafadas pelo travesseiro. Nos filmes, o amor e a paixão desencadeavam cenas belas e tocantes, mas, naquela época, revelaram o pior a ser experienciado.

Outro ponto importante a ser ressaltado é a minha distorção de imagem e incômodo com a própria aparência desde os 12 anos. Devido aos medicamentos, encontrava-me acima do peso e não gostava de fotos e do espelho e, apesar de não me recordar, minha mãe narra uma cena na qual forçava o vômito no banheiro de casa. Mesmo com o emagrecimento entre 2014 e 2015, a minha distorção não me permitia enxergar isso e, concomitantemente, passei a me ver como o pior inimigo. Sem conversar com os outros, falava comigo mesmo, mas era flagrado nessa situação e me sentia constrangido em alguns momentos.

Lidar com as questões citadas afetou diretamente o rendimento escolar nos anos finais do Ensino Fundamental II, a exemplo das matérias escolares com as quais possuía afinidade, com outros problemas impactados na relação com minha mãe. Ademais, em 2015, a mesma pessoa que me rejeitou pelos meus sentimentos passou a afirmar que desenvolveu forte afeto

por mim e, para ignorar o passado, iniciamos um relacionamento fadado ao fracasso pelo constante medo e insegurança em relação a mim mesmo.

No Ensino Médio, novos detalhes foram adicionados nesta narrativa. Para dissipar toda e qualquer intriga com minha mãe por conta de aspectos educacionais, voltei a me dedicar aos estudos e aumentar o meu rendimento escolar. Porém, até o fim de agosto, vagava pelo colégio em tentativas frustradas de me enturmar em diferentes grupos; escondia a dor e os pensamentos que me acompanhavam em todos os lugares; e vivia um personagem enquanto tentava me encontrar.

Ao mesmo tempo, passei a desenvolver uma amizade com um rapaz mais velho que também morava na cidade. Mesmo desconfiado de suas intenções, conversávamos praticamente todos os dias pelas mídias sociais. Em 2014, recebi meu primeiro *smartphone* e, apenas em 2015, comecei a usar o *WhatsApp*; antes disso, utilizava apenas o *Facebook* para jogar e conversar com poucas pessoas. Esse garoto me tirava da zona de conforto, mas fez algumas coisas que me deixaram desconfortável e me violentaram.

Em outras relações, desenvolvi e mantive amizades incríveis que salvaram a minha vida e trajetória escolar, além de me fazer enxergar esperança e futuro para mim mesmo. Com eles, não precisava atuar para agradar (apesar de fazer isso algumas vezes), pois era eu quem eles queriam por perto e considerava aquilo estranhamente bom, algo novo. Além disso, passei a tomar conhecimento de pautas sociais, como discussões sobre gênero, sexualidade, etnia e política.

Outro fato importante a se considerar é o desejo de seguir carreira profissional na psicologia e/ou docência no ensino superior, apesar da vontade de meu avô paterno e de alguns outros familiares pela formação em medicina. No colégio, tive contato com teóricos nas disciplinas de sociologia e filosofia que abriram meus olhos para debates importantes que nunca foram discutidos em minha família; logo, observei o silenciamento de minha família a respeito da sexualidade e da ausência de figuras Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, ou seja, LGBTQs, que poderiam me amparar. Ao mesmo tempo, tive conhecimento dos casos de agressões, mortes e violências dessa população por parte de familiares, o que me fez temer a “saída do armário”, pois amava a minha família e não queria sofrer qualquer tipo de penalidade por ser quem sou. Desse modo, assumi para mim mesmo que convivia com pessoas LGBTQfóbicas que expressavam preconceitos e intolerâncias com alguns comentários e, principalmente, pelo silenciamento a respeito do assunto.

Em 2018, sofri uma sobrecarga nos estudos, pois, além de vivenciar o 3º ano do Ensino Médio, estava matriculado em um curso pré-vestibular. Inicialmente, não soube lidar com

ambos os compromissos e não obtive resultados positivos, mas, ao longo do ano, consegui conciliar as atividades com exercícios físicos. Passava muito tempo nos estudos, sem focar naquelas histórias sombrias a meu respeito, e, após o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares, consegui a aprovação em psicologia na Universidade Faculdade de Tecnologia e Ciências (UNIFTC) – atual Centro Universitário de Excelência (UNEX) – por meio do Programa Único de Acesso ao Ensino Superior (PROUNI) com bolsa integral.

Em 2019, realizei o desejo de mudar de cidade e experienciar parte da vida adulta, mesmo com apenas 17 anos. A faculdade se mostrou um desafio com o rompimento de pensamentos e pré-conceitos formados ao longo da vida, ao desenvolver boas relações com o novo grupo de trabalho, no qual mantivemos contato até o final do curso. Além disso, quando completei 18 anos, decidi parar de esconder minha sexualidade e o meu passado, pois não queria voltar a me sentir novamente daquela forma.

Afirmar-me enquanto pessoa bissexual requer anos de preparação e reflexões; afinal, foi difícil aceitar a mim mesmo e o processo para ter orgulho de quem me tornei e planejar quem eu seria de fato. Compreendo a influência dos ambientes e das pessoas com quem tive contato ao longo da vida para a construção do que entendo enquanto “eu” nos dias de hoje e costumo refletir sobre os grandes marcos que me fizeram entender quem eu sou (ou não), quais são meus limites e desejos.

Infelizmente, em 2020 tive que retornar à minha cidade natal devido à pandemia do coronavírus da Síndrome Aguda Respiratória Aguda Grave 2/*Coronavirus Disease 2019* (SARS-Cov-2/Doença do Novo Coronavírus – COVID-19) no primeiro semestre do ano. Além disso, tive problemas com meu peso, pois estava em um tratamento medicamentoso que afetou bastante minha autoestima. Então, retornar para a casa de minha mãe, enfrentar problemas com minha imagem e o medo de morrer e perder familiares por conta da pandemia, além de lidar com demandas da faculdade e uma Iniciação Científica (IC), me fizeram considerar viver uma dificuldade.

Complementarmente, iniciei um relacionamento sério breve em 2021, mas, desta vez, com um homem, algo importante para me fazer acreditar que poderia ser amado por outra pessoa e que amar não precisava ser cruel e dolorido. Não tive a oportunidade ou abertura para o apresentar à minha família e, tampouco, ser apresentado para a família dele, o que reforçou a insegurança em relação à sexualidade e a questões familiares.

A segunda metade do curso de psicologia foi essencial para a minha decisão de seguir para a pós-graduação, pois precisava realizar algumas pesquisas, e a IC também reforçava esse desejo. Entretanto, não tinha formação ou qualquer incentivo por parte da instituição e, apesar

da intenção em seguir para o mestrado, estava completamente desorientado. Nessa conjuntura, a orientação e o incentivo vieram com um novo relacionamento desenvolvido ao final de 2022, mas, antes disso, saí novamente de minha cidade natal no segundo semestre daquele ano para ter uma nova experiência profissional, a primeira voltada à minha área de formação, ao atuar pela prefeitura em escolas públicas da cidade. Ao mesmo tempo, elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que me exigiu um desenvolvimento da escrita científica.

Em 2023, aprimorei o currículo e o conhecimento teórico e prático para participar de seleções de mestrado no fim do ano. Com o novo namorado, obtive suporte e apoio para conseguir tal feito, além de outras questões que estavam em desenvolvimento. No estágio de psicologia, aprendi questões éticas e habilidades profissionais na prática, necessárias à minha formação; no relacionamento, aprendia aos poucos a ser namorado, adulto e homem com responsabilidades afetivas com outro indivíduo.

Após me aprofundar em questões de diversidade, passei a ter interesse de trabalhar com a pauta LGBTQIA+. Na faculdade, as oportunidades escassas para estudar a temática se justificam pela falta de diálogo e debates incentivados por professores (e/ou colegas). Em minha cidade, as conversas eram com os próprios indivíduos LGBTI+, mas nenhum deles relatou participar de alguma pesquisa sobre o tema. Assim, para abordar o assunto e o interesse na pós-graduação, elaborei junto ao meu namorado o anteprojeto para o mestrado.

Em 2024, após conseguir a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), na Linha de Pesquisa 3 – Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação –, segui para novos desafios e prossegui o meu conto narrativo. Com os novos colegas, professores e orientador, aprendi a fazer pesquisa em Educação, novas metodologias e a ser pesquisador em constante processo de formação. Por meio de uma bolsa de estudos financiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pude me manter financeiramente e participar de diferentes eventos, como o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) realizado em João Pessoa, Paraíba (PB).

Adentrar ao programa me permitiu aprender e compartilhar conhecimentos e experiências com outras pessoas. Ao compor o corpo do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Auto)Biografias, Formação e Educação (GEPAFE), tive contato com outros trabalhos que utilizam da mesma metodologia que eu, fazendo-me entender tamanha complexidade e rigor que trabalhos (auto)biográficos possuem.

No que tange às vivências e implicações pessoais para a realização da pesquisa, enquanto indivíduo LGBT que passou pela Educação Básica na cidade selecionada para o

presente estudo, é possível afirmar que as vivências e experiências dos tempos escolares influenciaram na percepção do mundo e dos outros. Em uma relação com este estudo, pretendo conhecer tal experiência com outras pessoas de diferentes gêneros e sexualidades, formadas no mesmo colégio ou em outra instituição do referido município. Conhecer estas vivências e narrativas me ajudará compreender as instituições de ensino como um espaço complexo e dotado de culturas, histórias, conhecimentos, acertos e falhas.

Além disso, notamos o benefício de se desenvolver tal pesquisa, em razão da ausência de estudos a respeito da temática, principalmente para relacionar memórias do tempo de escola e sua influência na formação de identidade dos indivíduos LGBTQIAP+. Assim, a investigação poderá detalhar o tema, principalmente as implicações sociais e educacionais no fomento e na ampliação do debate nos espaços públicos, a exemplo do “universo da escola”; por conseguinte, propomos trabalhar o seguinte problema de investigação: **como as memórias das pessoas egressas que estudaram na cidade de Brumado (BA) reconstroem tempos e espaços de diferentes experiências e vivências escolares na rede pública de ensino acerca das suas identidades LGBTQIAPN+?**

Com base nisso, estabelecemos como objetivo geral: **analisar, a partir das narrativas, como as memórias das egressas (re)constroem diferentes experiências e vivências escolares acerca das identidades LGBTQIAPN+ na cidade de Brumado**. Como objetivos específicos, mapear pesquisas de mestrado e doutorado a partir de um estado da arte; delinear uma dimensão biográfica por meio das narrativas dos participantes; investigar suas vivências em instituições de Ensino Médio de Brumado; analisar as narrativas acerca das memórias relacionadas à construção da identidade como LGBTQ+ no espaço escolar; e identificar experiências vivenciadas no espaço escolar onde estudaram.

A escola é o cerne na formação de identidades, mas, para as pessoas LGBTQs, ela pode ser um lugar de resistência ou violência, ao refletirem nas escolhas de vida e no olhar futuro de pertencimento. Por isso, a pesquisa buscou elencar fatores importantes ao longo da vida das pessoas participantes e a relevância de tal estabelecimento educacional para a formação das próprias identidades. A seleção da cidade de Brumado partiu não apenas por familiaridade do autor deste trabalho, mas por representar um local pouco explorado pela literatura e comunidade acadêmica¹. Além disso, as particularidades da cultura local e das realidades que interagem nesse espaço ao longo do tempo revelaram cenários únicos de análise.

¹ Nas seções 1 e 4, discutimos elementos que comprovam tal afirmação.

Ressaltamos a importância da pesquisa como forma de discutir a temática LGBTQIA+ no contexto educacional e demonstrar a relevância desse público com o respectivo reconhecimento, para suas memórias e existências representarem símbolos de resistência pela luta de direitos. Além disso, há a pertinência na realização deste trabalho, pois tratar da temática com pessoas da minha cidade natal e poder divulgá-lo a diferentes localidades geram gratificação e orgulho do eu profissional.

Além disso, enfatizamos que esta é uma pesquisa (auto)biográfica, onde o diálogo das narrativas com referenciais teóricos produz sentidos e saberes que vão além de qualquer vivência ou experiência, como argumenta Souza (2013). E contextualizar esta metodologia no campo educacional destaca o valor da abordagem (auto)biográfica como recurso para compreender processos identitários e experiências escolares.

A respeito da organização deste estudo, a primeira seção, intitulada “Mapeamento dos estudos realizados nos programas de pós-graduação do Brasil: panorama inicial”, indica os primeiros resultados do trabalho, referentes ao estado da arte. É uma pesquisa bibliográfica realizada em dois dos maiores bancos de teses e dissertações a nível nacional que contribuíram sobremaneira com o desenvolvimento da investigação.

Enquanto isso, a segunda seção trata da construção teórica a respeito dos principais elementos abordados nesta obra. Com o título “Memórias escolares e pluralidades identitárias: fundamentos teóricos de uma pesquisa (auto)biográfica”, são abordados e fundamentados os conceitos essenciais utilizados na dissertação.

Na terceira seção, “Entre uma linha e outra: alinhavos metodológicos”, discutimos os aspectos metodológicos da pesquisa de campo, como a abordagem metodológica, a caracterização dos participantes e do local de estudo, os dispositivos de coleta, a análise de dados e os aspectos éticos da investigação.

Por fim, a quarta seção apresentamos os perfis e as narrativas de vida dos participantes da pesquisa, assim como parte da construção de suas identidades a partir dos contextos em que estavam inseridos ao longo da vida, juntamente aos dados coletados no questionário. Além disso, realizamos uma análise interpretativo-compreensiva a partir de seus relatos e algumas reflexões com base em diferentes realidades sob o viés interseccional.

1. MAPEAMENTO DOS ESTUDOS REALIZADOS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL: panorama inicial

Diante dos objetivos definidos e da temática da pesquisa, foi necessário mapearmos os estudos produzidos que podem se aproximar da proposta de investigação. Assim, com base na conceitualização de Silva, Souza e Vasconcellos (2020), esta seção se destina à construção, caracterização e desenvolvimento do estado da arte, resultante de um acervo de diversos estudos atinentes a ênfases, aprofundamentos e fontes de registro diversificados.

No que tange ao levantamento, a investigação foi realizada conforme algumas instruções, a saber: os dados contemplaram o Banco de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); os critérios de inclusão se referiram à seleção de teses e dissertações publicadas nos últimos cinco anos (2020-2024), em português e com versão completa disponível para *download* na internet; e houve o emprego dos descritores “memória”, “educação”, “gênero”, “sexualidade” e “identidade”, separados entre aspas, além do operador booleano *AND* na pesquisa.

Para alcançar o maior número de teses e dissertações a nível nacional, optamos pelos bancos supracitados que abrangem todo o território brasileiro; a escolha do ano de publicação como critério de inclusão compreendeu a análise de estudos e debates nas pós-graduações recentes a respeito da temática; a abordagem de tais trabalhos se justificou pelo estado da arte de uma dissertação de mestrado; e, em um aprofundamento da pesquisa, diferentes resultados eram alcançados ao se substituir o descritor “memória” por “(auto)biografia”.

E, no procedimento, a pesquisa foi dividida em três etapas: detalhes do estudo nos bancos de dados, desde a busca até a aplicação dos critérios de inclusão; processo de seleção das produções a partir da leitura de resumos, introdução e metodologia; e listagem dos dados das produções selecionadas, além da inter-relação dessas produções.

1.1 PRIMEIRA ETAPA: pesquisa em bancos de dados

Com os resultados das pesquisas nos bancos de dados, a Tabela 1 visa facilitar a visualização do método mencionado:

Tabela 1: Busca em bancos de dados a partir dos descritores selecionados

Banco de Dados	Descritores	Resultados	Selecionados pelo título
BTD CAPES*	"identidade" AND "memória" AND "educação" AND "gênero"	45	11
	"identidade" AND "memória" AND "educação" AND "sexualidade"	14	9
BDTD**	"identidade" AND "memória" AND "educação" AND "gênero"	193	16
	"identidade" AND "memória" AND "educação" AND "sexualidade"	71	13

* Banco de Teses e Dissertações da CAPES
** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Fonte: O autor, 2024.

Esses resultados foram obtidos após a aplicação dos filtros (ano de publicação e textos em português). Quanto à seleção das obras a partir dos títulos, algumas foram encontradas em ambas as buscas efetuadas em cada banco de dados; logo, selecionamos nove trabalhos no banco da Capes que, na verdade, resultaram em apenas um deles, e, na pesquisa da BDTD, escolhemos 13 investigações, com a obtenção de três ao final. Esse número foi reduzido ao observar que algumas pesquisas estavam nos dois *websites* citados.

1.2 SEGUNDA ETAPA: leitura dos resumos, introduções e metodologias

Na próxima etapa da pesquisa, houve leituras dos resumos e alguns critérios foram adotados para selecionar as obras, como o fato de haver pesquisas com Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binários e Outros (LGBTQIAPN+) no contexto da Educação Básica. Os dados podem ser observados na Tabela 2:

Tabela 2: Análise detalhada e seleção das teses e dissertações

Banco de dados	Selecionados pelo título	Selecionados após leitura do resumo*	Seleção final após leitura minuciosa
BTD Capes	11	6	4
BDTD	19	7	7

*Aqui, houve também exclusões devido à indisponibilidade da versão completa da obra.

Fonte: O autor, 2024.

1.3 TERCEIRA ETAPA: identificação e correlação das obras selecionadas

Alguns textos não foram escolhidos por não cumprirem o critério estabelecido anteriormente ou não estarem disponíveis para *download* nas plataformas. Após a leitura dos resumos de cada trabalho selecionado pelo título, elegemos apenas 13 para o aprofundamento em relação a introduções e metodologias. Isso porque, em alguns casos, as informações presentes nos resumos podem não estar claras e objetivas, o que denota uma investigação minuciosa no texto. Assim, indicaram-se duas teses e nove dissertações na etapa final, como pode ser verificado no Quadro 1:

Quadro 1: Identificação dos trabalhos selecionados

Ano de Publicação	Autor (a)	Título	Tipo de Trabalho	Instituição
2020	Bruno Rodrigues Ganem	RESISTINDO PARA (RE)EXISTIR: Identidades trans por entre experiências e memórias com a escola	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2020	Edimar dos Santos Santo	"VOCÊ TEM CERTEZA QUE QUER ISSO PRA SUA VIDA?": UMA AUTOETNOGRAFIA SOBRE RELIGIOSIDADES, INDENTIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADES NA AMBIÊNCIA ESCOLAR	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia
2020	Luciano Marques da Silva	QUEM VÊ CARA NÃO VÊ ORIENTAÇÃO, NEM A IDENTIDADE DE GÊNERO: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DOCENTES FRENTE ÀS LGBTIFOBIAS NA ESCOLA	Tese	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
2021	Railson Soares Cardoso	TRANSGENERIDADE, UNIVERSIDADE E VIDA: Histórias e construções identitárias de mulheres trans	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás
2022	Alexandre Marcineiro Figueredo	TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS POR PROFESSORES/AS LGBT NA EDUCAÇÃO BÁSICA	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense
2022	Marcelo Dyogo Vieira	VOZES EM EVASÃO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA AO CORPO TRANSGÊNERO	Dissertação	Universidade Federal do Paraná
2022	Patrícia Fortes de Almeida	ENTRE-LAÇOS QUE EDUCAM E O CUIDADO DE SI: Tramas discursivas de identidades "desviantes" e modos de subjetivação lésbicos	Tese	Universidade Federal de Pernambuco

2022	Thaynara Oliveira da Silva	NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS E VIVÊNCIAS DE GÊNERO DE MULHERES TRANSEXUAIS EM SENHOR DO BONFIM – BAHIA	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia
2023	Cristiana Kaipper Dias	O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO EM PESSOAS TRANS	Tese	Universidade Federal da Bahia
2023	Thiago Nascimento	MENINES BORBOLETAS: Memórias, imagens e narrativas dissidentes na Arte-Educação	Dissertação	Universidade Estadual Paulista
2024	Elisson Lima Santos	TRANSCREVIVÊNCIAS: CRÍTICAS À COLONIALIDADE EM AMBIENTES EDUCACIONAIS FORMAIS	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe

Fonte: Autor, 2024.

Após a seleção das obras, elas foram divididas em alguns tópicos para haver uma organização lógica²:

- Objetivo geral;
- Fundamentação teórica;
- Metodologias geral, de seleção e identificação dos participantes e locais da pesquisa, de coleta e análise de dados.

Mesmo com uma quantidade relativa de textos selecionados, ao se referir a cada obra, foram empregados os nomes dos autores. À guisa de facilitar a correlação dos dados, alguns quadros foram elaborados para melhor visualização, como poderá ser constatado nos subtópicos a seguir.

1.3.1 Correlação dos objetivos gerais

Para iniciar a discussão, abordam-se objetivos de cada trabalho, pois, independentemente da forma e do processo de elaboração das obras, tais metas indicam os temas presentes, as principais ações/discussões a serem tomadas e o que se busca alcançar na pesquisa. Por exemplo, o objetivo desta dissertação é analisar, a partir das narrativas, a (re)construção das memórias de egressos em relação a diferentes experiências e vivências escolares acerca das suas identidades LGBTQIAP+ em Brumado (BA).

² Infeliz e independentemente do resultado da pesquisa, não é possível expor a riqueza de detalhes e dados presentes em cada obra selecionada. Assim, sugere-se às (pessoas) interessadas a leitura dos trabalhos para se encantarem com as teses e dissertações.

A partir desse objetivo, a pesquisa é realizada com pessoas egressas LGBT+ das escolas da cidade citada, cujo objeto de estudo contempla memórias, narrativas e identidades. Ao longo do texto, cada termo foi conceituado e devidamente referenciado com base em estudos específicos de cada área. Assim, apresentamos os objetivos dos trabalhos escolhidos no Quadro 2:

Quadro 2: Objetivos gerais das teses e dissertações selecionadas

-	Objetivo Geral	Fonte
1	"Centrar-se na investigação das trajetórias de 6 pessoas trans na relação com a escola e a expulsão a que são forçosamente submetidas, procurando compreender como elas acontecem."	Ganem, 2020, p.7.
2	"Compreender a percepção docente sobre as influências da religiosidade na constituição das identidades de gênero e sexualidades em adolescentes em contexto escolar."	Santo, 2020, p. 28.
3	"Interrogar as compreensões e as práticas docentes frente à LGBTIfobia na escola."	Silva, 2020, p. 7.
4	"Mapear/rastrear/observar os sentidos e as implicações da construção das identidades e as relações sociais na constituição plena da pessoa transgênero, desde sua formação familiar até a formação superior que emergem das narrativas de pessoas transgênero."	Cardoso, 2021, p. 18.
5	"Identificar as experiências de vida e profissional de docentes LGBT que atuam na educação básica em escolas públicas de Criciúma (SC) e região."	Figueredo, 2022, p. 28.
6	"Compreender, a partir da noção de alteridade bakhtiniana, como pessoas transgênero constroem, por meio da memória e estetização de si, as narrativas sobre o papel do outro no processo de subjetivação e construção identitária durante seu processo formativo na escola."	Vieira, 2022, p. 28.
7	"Compreender as implicações dos dispositivos de sexualidade e pedagógicos nos processos identitários e de subjetivação lésbicos."	Almeida, 2022, p. 32.
8	"Compreender as vivências de gênero de mulheres transexuais egressas do ensino médio de Senhor do Bonfim – Bahia, a partir de suas narrativas (auto) biográficas."	Silva, 2022, p. 18.
9	"Compreender o papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans."	Dias, 2023, p. 26.
10	"Investigar sobre memórias, imagens e narrativas dissidentes LGBTQIAPN+ na arte-educação, no contexto escolar através de propostas artístico- pedagógicas, considerando as subjetividades des alunes."	Nascimento, 2023, p. 5.
11	"Promover uma análise transcrevivenciada que suscite transgressões com os processos educativos violentos gerados, reproduzidos e perpetuados pela colonialidade em ambientes formais de educação."	Santos, 2024, p. 20.

Fonte: Autor, 2024.

Nesse sentido, os objetivos sublinham que alguns autores optam por trabalhar com uma população específica. Enquanto Santo (2020), Silva (2020), Figueredo (2022) e Nascimento

(2023) abordam pessoas LGBTs em geral, mas com objetivos diferentes, outros como Ganem (2020), Cardoso (2021), Vieira (2022), Silva (2022) e Dias (2023) se debruçam sobre a população trans, por exemplo. Além disso, no tocante a ambientes escolares, há outra variação a respeito dos participantes, a saber: professores, alunos ou egressos da Educação Básica.

Outro fator constatado diz respeito ao objeto de estudo dos trabalhos, pois, em se tratando de temáticas como diversidade, gênero e sexualidade nas escolas, diferentes objetos podem ser abordados: Cardoso (2021), Vieira (2022) e Dias (2023) discorreram acerca da influência do ambiente escolar na formação das identidades/subjetividades de pessoas trans; Almeida (2022) apresenta um objetivo semelhante, porém com pessoas lésbicas; e Ganem (2020), Silva (2020) e Santos (2024) focalizam as violências e agressões sofridas provavelmente por pessoas LGBTQ+ no espaço escolar.

Ainda sobre o objeto, alguns objetivos compreendem uma parte do processo metodológico a ser discutido adiante: trajetórias (Ganem, 2020); experiência de vida e/ou profissional (Santo, 2020; Figueredo, 2022); práticas docentes (Silva, 2020); memória e alteridade (Vieira, 2022); subjetivação e/ou processos identitários (Cardoso, 2021; Vieira, 2022; Almeida, 2022; Dias, 2023); vivências e narrativas (auto)biográficas (Silva, 2022); memórias, narrativas e propostas artístico-pedagógicas (Nascimento, 2023); e escrevivência/transcrevivência (Santos, 2024).

1.3.2 Correlação das fundamentações teóricas

Na relação entre autores e autoras que fundamentaram cada trabalho, foi possível observar peculiaridades e, com base no estado da arte, houve uma interrelação entre aqueles presentes em uma ou mais obras. Por exemplo, para a dissertação de Almeida (2022), que buscou abordar a população transgênero, adotaram-se termos como “transfeminismo”, “sexualidade” e “transição” que diretamente dialogam com autores como Michael Foucault, Guacira L. Louro e Crishna Correa na fundamentação.

Certamente, uma das estudiosas recorrentes nos trabalhos selecionados foi Judith Butler (Ganem, 2020; Santo, 2020; Figueredo, 2022; Vieira, 2022; Almeida, 2022; Silva, 2022; Dias, 2023; Nascimento, 2023); afinal, existem diferentes formas para pensar o tema por intermédio da autora, por fundamentar a noção a ser adotada para o feminismo, a teoria *Queer* e a noção de gênero sob o viés de performatividade. Ressaltamos que a estudiosa, citada pela maioria dos trabalhos, apresenta tais ideias de forma separada, ou seja, nem todos a mencionam para embasar o feminismo, por exemplo.

Outro nome presente em grande parte das obras é o do filósofo Michael Foucault (Ganem, 2020; Cardoso, 2021; Figueredo, 2022; Vieira, 2022; Almeida, 2022; Dias, 2023; Nascimento, 2023), autor pós-estruturalista que contribuiu com aspectos atinentes à sexualidade em um período no qual a homossexualidade foi considerada uma doença, além de ter auxiliado nas lutas antimanicomiais. Inclusive, as obras mais utilizadas abordam temas como sexualidade, censura, relações de poder e regime da verdade e do biopoder.

O autor Stuart Hall também foi indicado por alguns trabalhos (Ganem, 2020; Silva, 2020; Cardoso, 2021; Almeida, 2022; Dias, 2023; Santos, 2024). Em conjunto, Tomaz Tadeu da Silva, um dos principais tradutores das obras de Hall no Brasil, também se encontra presente em Ganem (2020 e Santos (2024), pois ambos conceituam as noções de currículo, narrativas, identidade/alteridade e centralidade da cultura nos respectivos trabalhos. Ademais, Hall, em conjunto com Kathryn Woodward, desenvolveu a Teoria da Identidade e Diferença postulada na dissertação de Cardoso (2021).

Vale enfatizar que Paulo Freire foi aludido para fundamentar os conceitos de educação (aquela que liberta, comprometida na perspectiva popular em Santos, 2024) e pedagogias que oprimem, proporcionam autonomia e/ou libertam (Silva, 2020; Vieira, 2022; Dias, 2023). Seus estudos, inclusive, estão presentes em outras referências dos trabalhos.

Particularmente, seria incômodo abranger pesquisas sobre diversidade na educação sem tratar a respeito de Megg Rayara Gomes de Oliveira, por ter sido uma das primeiras autoras a citar a expressão “interseccionalidade do sujeito”, ao mesclar pautas raciais com gênero em sua tese de doutorado. Por isso, suas ideias se inserem nos trabalhos de Silva (2020) e Vieira (2022), além de abordar a opressão das minorias pela cisheteronormatividade (Figueredo, 2022).

Outro nome relevante para os estudos de gênero e sexualidade é Guacira Lopes Louro, por fundamentar a diferença entre gênero, sexo e sexualidade (Santo, 2020; Figueredo, 2022), além da expressão “pedagogia da sexualidade” indicada na dissertação de Cardoso (2021). Nesse entremeio, Jaqueline Gomes de Jesus implementa a noção de identidade voltada a pessoas trans (Dias, 2023) e do transfeminismo, movimento que confronta o próprio feminismo radical ao reivindicar direitos e visibilidade para a existência de mulheres trans (Cardoso, 2021; Dias, 2023; Santos, 2024).

Tal obra foi associada por Santos (2024) aos vocábulos “pedagogia das travestilidades”, pensado por Maria Clara Araújo dos Passos, e “desobediência”, de Thiffany Odara, bem como para abranger narrativas e memórias de pessoas trans por Ganem (2020). Para finalizar, Jorge Larrosa e os conceitos de experiências e narrativas são ressaltados nas dissertações de Ganem (2020) e Santo (2020), visto que a primeira definição extrapola a noção do momento e de um

marco para atravessar o sujeito e o ambiente e tornar as narrativas únicas, vivas e misteriosas, tal como a memória que, nesse caso, é não linear.

Antes de prosseguirmos, ressaltamos que, nesse percurso investigativo do estado da arte, houve a ausência da fundamentação a respeito da memória em quase todas as obras, por ser tratada como termo comum. Isso se deve ao fato de autores marcantes para a pesquisa, como Halbwachs, Ricoeur e Nora, não terem sido encontrados em nenhum trabalho para os fundamentar de fato.

1.3.3 Correlação das metodologias adotadas

Nesta etapa, desenvolvemos a subdivisão das informações analisadas com a comparação da quantidade e dos perfis dos participantes da pesquisa; constatação dos territórios, suas descrições (caso houvesse) e dos locais de realização do estudo; comparação dos instrumentos de produção de dados; e verificação das metodologias de análise adotadas nos trabalhos.

A pesquisa de Ganem (2020) foi realizada com sete pessoas trans: Micaela (20 anos), negra, travesti; Alessandra (20 anos), branca, mulher trans; Dione (22 anos) negra, mulher trans; Claudia (18 anos) negra, mulher trans; Viviane (19 anos) negra, mulher trans; Igor (18 anos) homem trans; e Wélida (idade não informada), travesti. Santo (2020) investigou situações presentes em seus diários e anotações da época em que atuava como docente; Nascimento (2023) abrangeu as turmas de Ensino Fundamental II nas quais trabalha como professor; e Silva (2024) trabalhou consigo mesmo e seu corpo preto e transviado.

Silva (2020) realizou projetos na etapa inicial do trabalho e, a partir disso, selecionou seis professoras e dois docentes para participar da pesquisa; Dias (2023) entrevistou três homens trans e uma pessoa não-binária, com idades entre 20 e 21 anos; e Cardoso (2021) apresentou estas participantes: Daniela (29 anos) branca, heterossexual, mulher trans, classe média, formada em Assistência Social; Sabrina (42 anos) branca, assexual, mulher trans, classe média, formada em Psicologia e Tecnologia de Informação; e Queroline (idade não informada) parda, heterossexual, mulher trans, classe média baixa, formada em Letras.

As pessoas participantes da pesquisa de Figueredo (2022) são Izabel (50 anos) branca, mulher cisgênero, lésbica, docente da Educação Básica em Criciúma, Santa Catarina (SC); Leandro (27 anos) branco, homem cisgênero, gay, docente da Educação Básica em Criciúma (SC); Shaiane (29 anos) branca, mulher cisgênero, bissexual, docente da Educação Básica em Criciúma (SC); Gabriela (59 anos) branca, travesti, aposentada e docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em Tubarão (SC).

Por seu turno, Vieira (2022) delineou os perfis dos participantes da seguinte forma: travesti heterossexual de 31 anos; homem trans bissexual de 23 anos; mulher trans heterossexual de 23 anos; e homem trans heterossexual de 18 anos. E Almeida (2022) apresentou lésbicas de 19 a 53 anos, com a especificação de dados como religião, profissão, cidade natal e localidade onde residia no momento da pesquisa, atividades de lazer, dentre outros.

Por fim, Silva (2022) narra a dificuldade de encontrar pessoas que aceitassem participar de sua pesquisa, resultando em quatro participantes: Paloma (19 anos) mulher trans, ensino médio incompleto; Dafhyne (27 anos) mulher trans, licenciada em Educação Física; Kétlen (39 anos), mulher trans, ensino médio completo; e Denyse (31 anos) travesti, mestranda.

Quanto à caracterização do local da pesquisa, não foram encontradas informações específicas a respeito das cidades ou instituições. No entanto, a localidade da produção dos dados estava presente nos estudos, como pode ser notado em Ganem (2020) que, apesar de não ter realizado a pesquisa em um lugar específico, indicou que os participantes residem em diferentes locais da cidade do Rio de Janeiro; Silva (2020) realizou os projetos em 12 escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, onde também selecionou oito participantes; e Nascimento (2023) coletou os dados em turmas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) nas quais é atuante como professor.

Santo (2020), em seu diário e nas anotações, refere-se a uma instituição de Educação Básica do Estado da Bahia; Figueredo (2022) afirma que as entrevistas ocorreram no apartamento de Gabriela, na praça de alimentação de um *shopping* com Leandro, em um parque da prefeitura de Criciúma (SC) com Shaiane e de modo *online* com Izabel; e Vieira (2022) e Dias (2023) optaram por realizar todas as coletas de forma virtual/*online*.

Ainda assim, Almeida (2022) obteve os dados nos locais indicados pelas participantes; logo, deslocou-se para as salas dos trabalhos de algumas, salas das residências de outras e ainda para um restaurante, uma praça de alimentação e um *shopping*. No entanto, Silva (2022) não especifica os locais onde os dados foram produzidos, pois apenas informa que três foram presenciais e um, *online*.

A respeito dos instrumentos de produção de dados, quase todos os trabalhos realizaram entrevistas, à exceção de Santo (2020), que adotou a análise documental de rascunhos, anotações e diários, e Santos (2024), que trabalhou com escritivências, questionários e análise documental. Enquanto alguns não especificam os métodos (Ganem, 2020; Silva, 2020; Nascimento, 2023), outros optaram pela descrição de entrevistas narrativas (Almeida, 2022;

Silva, 2022), semiestruturadas (Figueredo, 2022; Vieira, 2022; Dias, 2023) ou ambas (Cardoso, 2023).

Por fim, a verificação de dados de Santo (2020) contemplou uma análise autoetnográfica, a partir da construção de uma “matriz de cenas e planos de análise” (p. 35); Silva (2020) empregou a análise de conteúdo; Cardoso (2021), pesquisa e análise fenomenológica de Husserl; Almeida (2022), análise do discurso; Vieira (2022), análise dialógica do discurso; Figueredo (2020) se baseou em autores da Teoria *Queer*; e Dias (2023), em Psicologia Semiótico-Cultural, Teoria *Queer* e Teoria do *Self* Dialógico.

1.4 ALGUMAS REFLEXÕES

Diante dos aspectos supramencionados, foi possível observar as variadas formas e possibilidades de trabalhar com memória na Educação, ao mesclar as temáticas de gênero e sexualidade. A análise de pesquisas nacionais sobre identidades LGBTQIA+, memória e educação demonstram avanços nos debates, apesar de algumas áreas apresentarem carência de aprofundamento. Assim, os estudos examinados no período de 2020 a 2024 focam principalmente em experiências de violência, processos identitários e estratégias de resistência no contexto da Educação Básica, com ênfase na população trans (cinco das 11 obras). Metodologicamente, predominam abordagens qualitativas com o uso de entrevistas narrativas e autoetnografias.

Não obstante, algumas lacunas podem ser notadas. Inicialmente, a memória é raramente abordada e carece de epistemologia nos trabalhos, ao ser tratada como um termo ordinário. No que concerne às instituições proponentes, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) se sobressai com duas pesquisas realizadas na Bahia, e as regiões Sudeste e Nordeste reúnem a maior parte dos trabalhos, o que demonstra uma disparidade regional na manifestação das experiências LGBTQIAPN+ no contexto escolar. Sobre os trabalhos, muitos não apresentaram os dados supracitados de forma estruturada e precisam de uma leitura pormenorizada das seções.

Nesta proposta de dissertação, alguns elementos observados nos trabalhos levantados foram essenciais para melhorias e mudanças no desenvolvimento, por se tratar de uma pesquisa voltada para memória e experiências na educação, em que autores como Halbwachs e Ricoeur são essenciais para fundamentar e compreender tal fenômeno; no tocante à memória associada à identidade, Pollak e Candau abordam a temática; e o papel da educação – mais especificamente das escolas – na formação de sujeitos LGBTI+, considera especificidades na

cultura e História. Por isso, adotamos obras das autoras Guacira Louro e Laura Belmonte na fundamentação teórica.

Acerca dos participantes da pesquisa, selecionamos seis pessoas LGBTs egressas da Educação Básica de Brumado. Destas, quatro são homens gays, uma mulher lésbica e uma mulher bissexual, travessadas pelo contexto escolar e as especificidades do tempo e espaço. Os dados foram produzidos inicialmente por um questionário *online* via mídias sociais e, após a seleção dos perfis, desenvolveu-se a entrevista com cada participante, como forma de trocar informações e experiências sob o viés da pesquisa (auto)biográfica.

2. MEMÓRIAS ESCOLARES E PLURALIDADES IDENTITÁRIAS: fundamentos teóricos de uma pesquisa (auto)biográfica

Esta seção objetiva ampliar a temática de gênero e sexualidade nas escolas para além do discurso binário, contextualizar a pesquisa (auto)biográfica e recorrer à memória como meio de valorização e reconhecimento da existência da população LGBTQIAP+. Para isso, entendemos a necessidade de construir uma retrospectiva da abordagem do tema ao longo dos anos, desde o momento em que se tornou um tabu. Afinal, a história da diversidade de gênero, sexual e afetiva não se inicia na revolta de Stonewall, em 1969, evento que criou o movimento atual LGBT, ou com os estudos médicos no século XIX que visavam à patologização da homossexualidade.

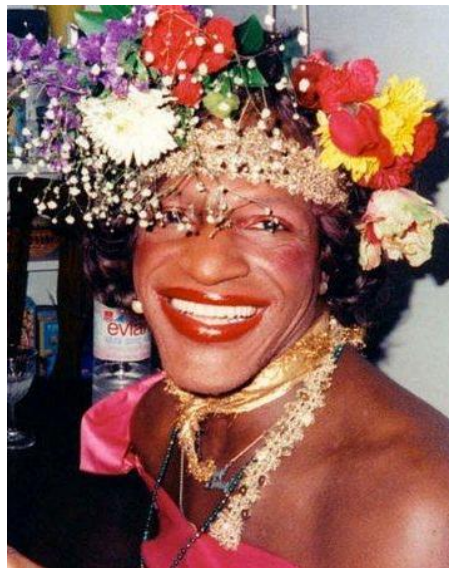
Antes de aprofundar na discussão sobre gênero e sexualidade, é preciso apresentar e refletir a respeito do termo “identidade” que, juntamente com “indiferença”, resultam de uma produção simbólica e discursiva nas relações sociais de poder, ou seja, suas definições não ocorrem de forma harmoniosa entre os grupos sociais, e sim impostas para garantir aquele que deterá maior posse de privilégios e recursos sociais (Silva, 2000). A partir desse processo advindo da globalização, surgiram as minorias sociais e a desigualdade social.

Nos dias atuais, a expressão “minorias sociais” não remete a uma questão quantitativa dos membros de determinado grupo social, pois, de acordo com Ramacciotti e Calgaro (2021), a sociologia a empregou para se referir a grupos étnico-raciais não dominantes na cultura e nos valores em um país. Esse termo foi ampliado a demais grupos em situação de vulnerabilidade social, alicerçados na supracitada disputa por acesso aos benefícios sociais. Cumpre afirmar que cada aspecto humano na definição de identidade e diferenciação desenvolve uma ou mais minorias e os respectivos preconceitos, como etnia ou cor (racismo), idade (etarismo), localização geográfica (xenofobia), gênero (misoginia e transfobia), sexualidade (homofobia), entre outros.

Ainda sob o viés do sujeito múltiplo, Louro (2013, p. 46) afirma que “a identidade masculina, branca, heterossexual deve ser, supostamente, uma identidade sólida, permanente, confiável”. Para melhor visualização, elencamos as biografias de Xica Manicongo (c. 1600; Figura 1) e Marsha P. Johnson (1945-1992; Figura 2). Segundo Jesus (2019), Xica pode ser apresentada como a primeira travesti não indígena no Brasil, escravizada oriunda do Reino do Congo, ao passo que, para Teppo (2022), Marsha foi uma das ativistas que estiveram à frente na revolta de Stonewall, em 1969, como mulher trans preta que trabalhava como prostituta para sobreviver de fato.

Figura 1: Imagem de Xica

Fonte: Capire, 2022.

Figura 2: Foto de Marsha

Fonte: Rolling Stone Brasil, 2021.

Com base no conceito atual de minorias sociais, mesmo no tocante a pessoas e corpos de outros tempos, afirma-se que Xica Manicongo – que (sobre)viveu por volta do século XVI – pertencia às minorias de gênero, raça e geográficas, por se tratar de uma travesti preta³ africana. Por seu turno, Marsha P. Johnson possui algumas semelhanças, isso porque é uma mulher trans, preta e que atuava como *drag queen* e prostituta.

Suas existências eram motivo de alarde e representam, até o momento desta pesquisa, aquilo desgostado, desaprovado e discriminado pelo social/“normal”. Então, há de se refletir: caso Xica fosse mulher cis branca, oriunda da Europa do século XVI, seria escravizada e alvo de tamanha repressão e ódio? E, se Marsha tivesse as mesmas características no século XX, precisaria recorrer à prostituição para sobreviver e teria o corpo ignorado após ser encontrada morta no Rio Hudson?

A repressão de tais identidades é abordada por Foucault (1999, p. 10), ao afirmar que ela funciona “como uma condenação ao desaparecimento, mas também injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer”. A partir de Foucault, entendemos que poder e saber não são domínios separados, mas relações entrelaçadas que se produzem mutuamente. Há alguns anos e até mesmo na atualidade, era incomum falar sobre preconceito e minorias, mais especificamente de pessoas LGBTQs, pois há um medo no que tange à impureza e “contaminação” das novas gerações.

³ A depender da perspectiva, Xica pode ser interpretada como preta ou indígena, por se tratar de uma pessoa oriunda de uma tribo do Congo, na África.

Abranger tais exemplos é primordial para entender o tratamento e a visão das minorias sociais a nível ocidental. Para Belmonte (2024), na Antiguidade de alguns países orientais, as práticas homossexuais eram toleradas, mas, com a ascensão do judaísmo, islamismo e cristianismo, a aceitação foi substituída por medo e repulsa em diferentes sociedades e culturas. Até mesmo os povos nativos americanos foram alvos de censura e condenação por sodomia, ao serem colonizados por países como França, Espanha, Holanda e Inglaterra na época das Grandes Navegações.

Como minorias sociais, as pessoas LGBTQIAPN+ demonstram que seus direitos são negados pela sociedade, como moradia, saúde, educação e, principalmente, a vida, e são tratadas diferentemente do que é considerado “casual”/“normal”, isto é, pessoas cis heterossexuais. Vale ressaltar que, mesmo sem ser um dos países que criminalizam práticas e vivências LGBTQ+ de forma legal, o Brasil se destaca com o maior índice de assassinatos e suicídios dessa população.

Para inserir esses corpos na “normalidade” legal, com suas identidades e práticas inseridas no Estado brasileiro, foram desenvolvidas algumas leis e políticas públicas focadas na referida demanda, como a criminalização da LGBTfobia – atrelada à Lei do Racismo, em 2019 (Brasil, 2019)⁴, as cotas para pessoas trans e travestis⁵ e a permissão legal para pessoas LGBTQIAP+ doarem sangue (Mathias *et al.*, 2021), apesar de pessoas com práticas homoafetivas não serem consideradas doentes desde 1991.

No tópico seguinte são apresentadas diferentes concepções de sexo, gênero e sexualidade em períodos históricos variados, sua relevância como pauta social no tempo presente e a forma de abordagem nos ambientes escolares.

2.1 LUTAR PARA VIVER: a odisseia do movimento LGBTQIAPN+ no Brasil

Não é possível abranger gênero e sexualidade no passado e presente sem mencionar a luta do movimento LGBT desde a criação. A propósito, Belmonte (2024) traça a história das “pessoas desvirtuadas” representadas pelo movimento antes mesmo da criação, enquanto Santos (2022, p. 60) propõe construir a história de tais pessoas desde o Brasil Colônia e as memórias do movimento no território de Pernambuco, dado que “os primeiros relatos de

⁴ A partir de 2019, a Lei do Racismo, ou Lei n. 7.716/1989, passou a punir crimes de LGBTfobia. Link de acesso: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/entenda-a-criminalizacao-da-lgbtphobia/868811422>.

⁵ A cota para pessoas trans em universidades e concursos públicos ainda não é uma realidade em todos os estados. Isso porque, diferentemente das outras cotas obrigatórias por lei, esta ainda não possui tal característica.

relações eróticas entre pessoas do mesmo sexo no nosso país datam ainda do século XVI quando as primeiras expedições dos invasores portugueses chegaram em nossas terras”.

Santos (2022) assevera que as relações homoafetivas entre negros escravizados e homens brancos também ocorriam nos tempos de escravidão do Brasil, mas, por se tratar de relações sexuais em situação de escravidão, o autor indica a impossibilidade de afirmar que tais relações possuíam consentimento. Além disso, relações homoeróticas ocorriam entre as diferentes etnicidades, como demonstra Mott (1992) por meio de documentos dos séculos XVI e XVII que apontavam práticas sexuais entre pessoas negras, nativas e brancas.

A respeito da existência de pessoas trans, Trevisan (2018) sublinha que, em tribos como Kadiwéu e Tupinambá, existia a troca de “papéis de gênero”, ou seja, os comportamentos e as funções estabelecidas culturalmente aos sujeitos de acordo com o sexo biológico eram invertidos a depender da pessoa. O autor exemplifica tal fato com “mulheres” indígenas que batalhavam/caçavam – funções atribuídas a homens da tribo – e se casavam com indígenas que cumpriam o papel feminino na tribo.

Nesse ínterim, Foucault (1999, p. 23) complementa que “as igrejas disseminaram a associação entre o sexo e pecado para as sociedades como forma de controle. Assim, reafirmou seu poder sob as populações”. O autor elucida que, naquele período, havia a presença da censura e do controle das relações entre as pessoas, ao ditar o certo e o errado, por ser proibido falar sobre o assunto, mas eram incentivadas a denúncia e a delação dos pecadores e corruptos, os sodomitas.

Mesmo com o avanço do tempo, as práticas homossexuais e a “troca de papéis” ainda sofreram marcações e perseguições. Belmonte (2024) discorre que a Revolução Francesa retirou a criminalização de homossexuais – à época, sodomitas e pederastas – da própria Constituição. Isso serviu de modelo para que outros países, como o Brasil imperial, seguissem o mesmo movimento, mas, com o crescimento do movimento medicinal, ocorreu uma nova perseguição: a patologização das práticas pederastas/uranianas e *crossdressing*.

Sobre isso, Foucault (1999, p. 41) pondera que a medicina “penetrou com grande aparato nos prazeres do casal: inventou toda uma patologia orgânica, funcional ou mental, originada nas práticas sexuais ‘incompletas’”, ou seja, são mencionados atos sexuais que não resultam na gestação. A partir desse movimento, homens e mulheres eram internados e entregues pelos familiares para serem testados e “curados” pela ciência, com terapias de choque, aversão e até mesmo lobotomia.

No entanto, Belmonte (2024) explana que, a partir da demonização de tais existências por parte das igrejas em território europeu e nas respectivas colônias, se instauraram

sentimentos de medo, ódio e repressão a pessoas afastadas da “norma”, da cisheteronormatividade. Com isso, compreendemos que a existência de pessoas LGBTs em diferentes territórios e culturas é anterior à globalização, diferentemente da LGBTfobia.

Em se tratando do movimento LGBT+ em território brasileiro, há o avanço para quatro séculos subsequentes. Facchini (2005) salienta que o percurso desse movimento no país perpassou três fases: contexto da ditadura civil-militar; epidemia de *Human Immunodeficiency Virus/Acquired Imune Deficiency Syndrome* (Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – HIV/AIDS) atribuída a pessoas representadas pelo movimento e interrelação com militantes de países europeus; e lutas e reivindicações políticas pela despatologização da homossexualidade pela ciência a nível global (mas ainda mal vista pelo conservadorismo e por doutrinas religiosas) e criação do Programa Brasil sem Homofobia.

Na fase 1, de 1978 a 1983, houve a criação e a luta pela manutenção de organizações que lutavam por vidas e existências de pessoas LGBTs, como o Grupo de Gays da Bahia (GGB) que, apesar de ser uma Organização Não Governamental (ONG) nos tempos de ditadura, lutava contra a discriminação e por pautas como a educação sexual em escolas daquela época (Facchini, 2005). Diferentemente de outros grupos, o GGB sobreviveu ao período em que foi criado e existe ainda nos dias de hoje com sede localizada em Salvador (BA). Mesmo com o mesmo nome, a organização busca lutar contra LGBTfobia, racismo e *fake news* (notícias falsas, em tradução literal), bem como trabalhar com a promoção de saúde e bem-estar para e com a comunidade⁶.

Na fase 2 (1984-1991), diminuiu-se o número de grupos e organizações em vários territórios e houve a epidemia de HIV/AIDS no Brasil, o que alavancou o medo e o preconceito contra as pessoas homossexuais, além da interferência nas propostas de liberação sexual, apesar de ainda ser considerada enfermidade pelo Controle Internacional de Doenças (CID). Além disso, os militantes brasileiros passaram a ter contato e construir laços com pessoas do movimento LGBT dos Estados Unidos da América (EUA) e da Europa (Facchini, 2005). Em 1991, ano de encerramento dessa etapa, as práticas homossexuais deixaram de ser consideradas patologias pela publicação da 10ª versão do CID, apesar de a transexualidade/transgeneridade perpassar o mesmo processo apenas na 11ª versão de 2019.

Por fim, a fase 3 se inseriu no começo dos anos 1990 e finalizou na metade dos anos 2000, com mudanças e melhorias nas relações com o mercado capital e a política. *A priori*, pelo fato de as manifestações organizadas passarem a formar as Paradas do Orgulho LGBT+

⁶ Informações disponibilizadas no Portal do Grupo Gay da Bahia. Link de acesso: <https://grupogaydabahia.com.br/o-que-e-o-ggb/>.

(Facchini, 2005), conhecidas por muitos como “paradas gays” – hoje, por exemplo, a Parada do Orgulho LGBTQIAP+ do estado de São Paulo é um dos eventos mais rentáveis para o país e a maior do mundo⁷; *a posteriori*, porque o quantitativo de grupos e associações aumentou no período, com a criação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT) e o aumento em pesquisas, representatividades e visibilidade em (e pelas) universidades.

Aqui se sobressaem outras organizações criadas com o intuito de promover cuidados e lutar pelos direitos de pessoas LGBTI+, como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), responsável pela pesquisa e divulgação do Dossiê Anual de Assassinatos e Violência contra Pessoas Trans desde 2018; o Acontece LGBTQIA+, que divulga documentos e informações sobre direitos humanos sexuais e reprodutivos de pessoas LGBTs; e a organização *Todxs*, que promove a inclusão de pessoas LGBT+ na sociedade, além de realizar diferentes pesquisas e projetos voltados à temática.

No entanto, nessa fase se intensificou a discussão a respeito da prevalência dos gays perante as outras pessoas da comunidade, como indica o discurso popular com as terminologias “parada gay”, “bandeira gay” e “movimento gay” – o próprio termo “homossexual”, designado a pessoas atraídas por outras do mesmo gênero, é geralmente associado aos homens, o que causa certa invisibilidade às mulheres lésbicas, por exemplo. Ao confrontar outros movimentos militantes e até mesmo a “comunidade”, houve embates e conflitos políticos e sociais nessa conjuntura. Cumpre afirmar que, sob o ponto de vista interseccional, qualquer contexto cultural não assegura a diversidade humana a todos, e isso não seria diferente no movimento LGBTQIAPN+, apesar da luta por direitos e igualdade.

Infelizmente, relatos de casos de machismo (Moraes, 2023), racismo (Ruffino, 2024) e transfobia (Bugre, 2023) por pessoas LGBTQIAPN+ existem e ocorrem com certa frequência, o que pode ser aplicado para ressaltar a necessidade de união entre os movimentos de causas variadas. Segundo Halbwachs (2023), sujeitos interagem em diferentes quadros sociais marcados por algo em comum, ou seja, esses seres multifacetados, com características peculiares, interagem e participam de grupos sociais em vários contextos e períodos, mas essa participação não os isenta de portar estigmas e preconceitos de outros grupos de indivíduos.

Em síntese, a LGBTfobia atrelada a racismo, xenofobia, machismo e outras formas de intolerância não consegue ser combatida em sua totalidade, mas uma das possibilidades de superação corresponde aos processos educativos. Portanto, na sequência discutimos situações

⁷ Informações disponibilizadas na Associação da Parada do Orgulho LGBTQIAPN+ de São Paulo. Link de acesso: <https://paradasp.org.br/sobre-a-parada-sp/>.

e relações da pauta LGBT no contexto educacional, mais especificamente em escolas. Antes disso, é preciso compreender as definições de sexo, gênero e sexualidade.

2.2 IDENTIDADE DE GÊNERO: o que é e o que já foi

Há algum tempo, não havia distinção entre as identidades sexual e de gênero, e, até os dias atuais, muitos se confundem em seus discursos a respeito de ambos, mas não se trata da atração afetiva e sexual, e sim do sexo. Para Belmonte (2024), o debate acerca da identidade de gênero foi fortalecido ao final do século XX, justamente porque não havia discrepância entre o biológico e o social. A partir disso, ativistas abordaram a diferença entre os conceitos e, a partir disso, se ampliaram as identidades.

Ao ser abordada a temática de gênero, geralmente ocorre um discurso binário, em que as duas possibilidades de identidade são masculino e feminino⁸ – o primeiro, inclusive, apresenta privilégios sociais representados pela história e culturas variadas (Almeida, 2020). Entretanto, houve um acréscimo na visão a respeito do gênero, pois novas identidades ganharam nomes, pautas e relevância nas diferentes sociedades e, necessariamente, não coadunam o sexo natural do indivíduo e, tampouco, apenas uma identidade ao longo da vida, ou seja, se tornaram algo fluido e intrapessoal, mas que ainda sofre influências socioculturais.

Isso também ocorre com o sexo biológico, dado que a maioria das pessoas acredita que somente há o masculino e o feminino, mas, na própria história, se provou um equívoco. Segundo os contos mitológicos da Grécia Antiga (Pinheiro, 2015), havia um ser que possuía características de ambos os sexos, cujo nome era herança dos de seus pais: Hermafrodita. Tal nomenclatura foi usada para identificar uma condição rara, na qual um indivíduo possui características sexuais masculinas e femininas, isto é, o hermafroditismo. Batista (2023) argumenta que, atualmente, tais pessoas são chamadas de intersexo, com desenvolvimento corporal e de identidade únicos e, muitas vezes, problemáticos.

De fato, corpos intersexo sofrem mutilações assim que nascem, uma vez que a equipe médica oferece a opção de os pais “escolherem” o sexo do próprio bebê. Assim, seus corpos são violentados contra a própria vontade quando a condição de intersexo é aparente – a partir da genitália do bebê –, mas há casos nos quais a intersexualidade pode ser identificada apenas com exames laboratoriais. Sendo assim, as identidades sexuais podem ser listadas do seguinte modo (Quadro 1):

⁸ Apesar de o binarismo abordar ambos, foca-se apenas em cisgênero. Isso porque os mesmos sistemas que oprimem mulheres também desconsideram e agredem a existência de pessoas transexuais e transgêneros.

Quadro 3: Identidades sexuais

Nossos sexos, da gestação ao nascimento	
Nome	Definição
Macho / Masculino	Bebê que nasce com o sistema hormonal e os órgãos genitais femininos, a partir dos genes XX.
Fêmea / Feminino	Bebê que nasce com o sistema hormonal e os órgãos genitais masculinos, a partir dos genes XY.
Intersexo	Bebê que nasce com o sistema hormonal e/ou órgãos genitais masculinos e femininos, a partir da variabilidade genética para além do XX e XY.

Fonte: O autor, 2024.

Diante da definição de sexo, é possível avançar para o amplo conceito de gênero, que surgiu a partir das discussões entre as sociedades e os estudiosos do assunto. Segundo Louro (2014), tal noção passou a ser compreendida como questão cultural e social, visto que a forma como o indivíduo se enxerga e se identifica na sociedade onde atua é moldada por relações sociais.

Assim, as “possibilidades” de gênero, representadas pelo movimento LGBTQIA+, estão elencadas abaixo (Quadro 2):

Quadro 4: Identidades de gênero

As identidades de gênero até o momento		
Nome	Abrangência	Definição
Masculino	Cisgênero	Pessoa que nasceu como sexo masculino e se identifica como uma pessoa do gênero masculino.
	Transgênero	Pessoa que nasceu como sexo feminino, mas se identifica como uma pessoa do gênero masculino.
Feminino	Cisgênero	Pessoa que nasceu como sexo feminino e se identifica como uma pessoa do gênero feminino.
	Transgênero	Pessoa que nasceu como sexo masculino, mas se identifica como uma pessoa do gênero feminino.
Travesti	-	Pessoa que vive uma construção de gênero feminino em oposição à designação sexual ao nascimento, em que performa sua identidade de gênero* em diferentes meios.
Não-binário	-	Pessoa que nasceu em qualquer sexo, mas não se identifica com o masculino ou o feminino, ao ser uma terceira categoria de gênero.
Gênero fluido	-	Pessoa que transita entre as identidades de gênero.
Agênero	-	Pessoa que se identifica como uma pessoa sem gênero.

*Definição apresentada pela Antra. Disponível em: <https://antrabrasil.org/sobre/>.

Fonte: O autor, 2024.

Ao longo de vários séculos, a transexualidade foi encarada de diferentes formas, a depender da cultura na qual se inseriam os sujeitos. Todavia, no século XX foi nomeada como “transexualismo” sob a ótica médica ocidental (Belmonte, 2024) e retirada da 11ª edição do CID em 2019. Os “tratamentos” não passavam de tortura, muitas vezes utilizadas com pessoas homo/bissexuais, como terapias de choque, lobotomia, reversão – denominada comumente como “cura gay” – e, em alguns casos, estupro e morte, pois, para algumas famílias, antes um filho morto do que um filho LGBT.

Na conjuntura hodierna, pessoas trans são vistas como aberrações e são abandonadas pelas famílias. Não há poucos casos de pessoas que precisam recorrer à prostituição para sobrevivência⁹, mas isso se tornou um estigma, pois muitos associam ambas como algo inseparável. Porém, é possível encontrar trans que alcançam locais onde nunca foram vistas, como na mídia (filmes, séries, novelas, música, teatro e animações), nos livros e em cargos políticos.

2.3 UM LEQUE DE POSSIBILIDADES: as definições de sexualidade ao longo do tempo

Assim como o gênero, a sexualidade passou a sofrer com o binarismo: ou se é heterossexual (dominante) ou homossexual (minoria). Por muitos séculos, não se discutia ou se apresentava a bissexualidade (ou assexualidade) como possibilidade. Segundo Britzman (1996), a identidade sexual é singular e individual, ou seja, mesmo que vários indivíduos se identifiquem com uma terminologia para a sexualidade, suas vivências e a respectiva construção requerem vivências, reflexões, mudanças e experiências. Com o aumento na diversidade de gêneros, esperavam-se debates para o desenvolvimento de novas nomenclaturas atinentes a práticas sexuais existentes.

Portanto, as noções de sexualidade presentes nas sociedades atuais se inserem no Quadro 3:

⁹ De acordo com a Antra (2017), 90% da população trans têm a prostituição como profissão e fonte de renda. **Link de acesso:** <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>.

Quadro 5: Nossas sexualidades

As sexualidades de todes nós		
Nome	Abrangência	Definição
Heterossexual	-	Pessoa que sente atração física, emocional e sexual por pessoas de outro gênero.
Homossexual	Gay	Pessoa do gênero masculino que sente atração física, emocional e sexual por pessoas do mesmo gênero.
	Lésbica	Pessoa do gênero feminino que sente atração física, emocional e sexual por pessoas do mesmo gênero.
Bissexual	-	Pessoa que sente atração física, emocional e sexual por pessoas de todos os gêneros.
Pansexual	-	Pessoa que sente atração física, emocional e sexual por pessoas, independentemente do gênero.
Assexual	Romântico	Pessoa que sente atração física e emocional por outras pessoas.
	Arromântico	Pessoa que não sente atração romântica por qualquer outra pessoa.

Fonte: O autor, 2024.

Devido à ampliação da perspectiva para além do binarismo¹⁰, as novas nomenclaturas e noções de sexualidade passaram a ser utilizadas, e o conceito de sexualidade foi igualmente ampliado, ao abranger práticas afetivas com ou sem o ato sexual. Afinal, as práticas homoafetivas, por exemplo, apresentaram diferentes definições ao longo da história humana, e, como indica Belmonte (2024), muitos registros históricos não as abordavam entre homens, por serem consideradas “o pior dos pecados” pelas igrejas. Portanto, a partir das Grandes Navegações, tornou-se comum a criação de decretos que definiam e criminalizavam práticas que não serão nomeadas nesta pesquisa além de homossexuais e homoafetivas.

Não necessariamente, as “práticas homossexuais” são apenas “pessoas homossexuais”, dado que bissexuais, pansexuais e assexuais podem também as realizar de fato, com relações afetivas e/ou sexuais com a pessoa do mesmo sexo e, enquanto a medicina deixou de considerar a homossexualidade uma doença em 1996, alguns países ainda a veem como crime, cujas penas variam de acordo com o Estado – prisão, multa e até mesmo assassinato. Segundo Belmonte (2024), a homossexualidade é um crime em 33 nações, cuja concentração é no Oriente Médio – em 13 deles, a pena praticada é a morte. Reiteramos que, apesar de não estar na referida região, o Brasil ocupa o topo de assassinatos e suicídios de pessoas LGBTQs.

¹⁰ Entende-se que o discurso binário considera apenas as existências heterossexuais e homossexuais, em que o primeiro domina e controla a maioria das sociedades. A noção do que é ser bissexual passou a ser notabilizada no século passado, segundo Belmonte (2024), ao passo que o ser homossexual aparece há alguns séculos e é chamado por outros termos.

Segundo dados do Observatório de Mortes e Violências LGBTI+ no Brasil (2023), de 2020 a 2023, houve 1.385 mortes por LGBTfobia. No entanto, muitos casos não são condenados por essa situação e são vistos como homicídio culposo, latrocínio, dentre outros.

2.4 GÊNERO E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Abordar gênero e sexualidade nas escolas é um grande tabu devido a questões culturais e até mesmo políticas no contexto brasileiro. Assim como em outros meios sociais, a escola assume uma posição cisheteronormativa e tradicional, principalmente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Nas palavras de Meyer (2013), deve haver a articulação entre os temas de educação, gênero e sexualidade, por evocar a prática educacional para além da família e do ambiente escolar. Notoriamente, educar engloba diversos processos de transformação dos sujeitos em diferentes contextos, o que inclui a aprendizagem do que é ser homem, mulher, heterossexual, homossexual, bissexual e outras identidades. Além disso, a autora reconhece a necessidade do discurso interseccional, ao complexificar o debate sobre gênero, sexualidade e educação atrelado a outras “marcas”, como etnia, classe, geração e religião.

Pelo fato de a escola ser um dos meios nos quais os sujeitos dedicam tempo e se desenvolvem, precisa-se otimizar tal ambiente e os profissionais para acolher e lidar com as diversidades, com a preparação do corpo docente, a estrutura institucional, o currículo, a atuação profissional interdisciplinar, a orientação familiar, entre outros. Porém, isso não ocorre em sua completude, pois, nas palavras de Louro (1999, p. 80-81), as pessoas pensam que:

[...] se deixarem de tratar desses “problemas” a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade nas que ela própria as produz.

Apesar disso, a instituição escolar sustenta apenas uma noção de gênero e sexualidade em seus currículos e práticas. Diversidades não são encontradas no contexto escolar, mas a instituição escolar enxerga “apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade” (Louro, 2013, p. 45).

Ainda assim, Furlani (2013) sugere que, nas escolas, o currículo, as avaliações, as normas regimentais, os materiais didáticos, a linguagem e as disciplinas são constituídos por instâncias que refletem as desigualdades sexuais e de gênero, além de possivelmente

incentivarem o preconceito e a discriminação. Todavia, o espaço também pode fornecer a inclusão e o acolhimento, mas esse não é o movimento “comum”, dado que a ausência da prática inclusiva pode ser observada até mesmo no calendário escolar.

Louro (2013) afiança que, em escolas infantis e cursos fundamentais, reserva-se um momento para “contemplar” e “representar” sujeitos não normativos e suas culturas, ao passo que, em escolas secundárias e superiores, existem ciclos de palestras e atividades com a temática. A autora ainda assegura que tais atividades não perturbam o “curso normal” das programações, tampouco desestabilizam o cânone, pois reforçam a estranheza das minorias nesses espaços, cujas “marcas” continuam representadas como diferentes.

Não discutir os temas além das “datas festivas” se torna algo cômodo, devido à complexidade em introduzir e não repercutir preconceitos. Para o campo educacional, esses grupos sociais são perturbadores e problemáticos, pois expõem as fragilidades do campo sem referências ou tradições para se portar com determinados desafios implicados nesses contextos (Louro, 2013). Enfim, não se pode negar o avanço em discursos, formações e currículos, ao abordar e representar com maior frequência figuras negras e femininas nos últimos séculos. Acredita-se que não se alcançou a meta desejada, pois a formação ainda é misógina e racista, com marcas estruturais na sociedade brasileira, como observado no racismo, na homofobia e na transfobia, como discutido anteriormente.

2.5 MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE: as nuances de uma pesquisa (auto)biográfica

Nesta subseção, pontuamos que o cenário educacional desempenha papel preponderante na formação da identidade individual e coletiva, ao empregar a memória como objeto de estudo. Entre os teóricos que contribuíram significativamente para a compreensão do termo se destaca Maurice Halbwachs (2003; 2023), cuja abordagem sobre memória coletiva proporcionou uma compreensão profunda da construção de memórias a partir do contexto social.

Halbwachs (2003) destaca que as memórias são constituídas a partir de quadros sociais, ou seja, de um conjunto de elementos como lugares, família, religião, grupos etc., em que um dos quadros sociais fundamentais – a linguagem – deve se mobilizar para transmitir a memória transmitida e descrever a colaboração das testemunhas presentes na vida cotidiana para a rememoração do passado. Sendo assim, as memórias são elaboradas a partir das vivências em grupos sociais e não representam fundamentos, e sim o resultado de um processo.

Em complemento, Halbwachs (2003) descreve que a memória coletiva é formada por grupos sociais e as respectivas representações, com influências por narrativas compartilhadas na comunidade. Ele observou que a memória é um processo de socialização no contexto de interação constante entre indivíduos e grupos sociais, com seleção, interpretação e reconfiguração de acordo com as narrativas coletivas. Para Bosi (1994, p. 411), o indivíduo “é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele e só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”.

Um conceito fundamental proposto por Halbwachs (2003) é o de “quadro social”, no qual a organização das memórias está relacionada a estruturas sociais como família, religião ou demais grupos sociais. Por conseguinte, rememorar é se situar diante de uma estrutura de espaço-tempo a um quadro social, ou seja, a memória está enraizada no contexto social específico e adquire significado por meio dos quadros. Como a memória de um indivíduo é influenciada por várias memórias circundantes, ela se conecta à classe social, família, igreja, escola, trabalho e relacionamento com o grupo de referência. Essas diversas memórias formam a memória coletiva que sustenta a identidade de um indivíduo como membro de um determinado grupo (Lobato, 2014).

Nesse prisma, entende-se a memória como resistência e relevância, pois, ao longo do tempo, as narrativas eram contadas sob pontos de vista específicos, enquanto outros eram esquecidos ou ignorados. Na temática de inclusão e diversidade, as memórias das chamadas minorias sociais ganharam visibilidade recentemente, sobretudo de mulheres e pessoas negras e indígenas; entretanto, não é recorrente a abordagem de memórias e trajetórias de vida de pessoas LGBTQ+ em diferentes contextos.

Ao atrelar os conceitos de memória e identidade, Candau (2011, p. 26) afirma que ambos são construções sociais em uma relação dialógica, mas a definição do segundo é complexa, ainda mais ao ser aplicada a um grupo, com sentido menos restrito de representação e, relacionar com o primeiro, “seria preciso atribuir nuances às concepções situacionais de identidade sem, no entanto, rejeitá-las, afirmando que pode existir um núcleo memorial, um fundo ou um substrato cultural”.

Outro ponto importante informado por Candau (2011) na construção das identidades é a falta de formação com base em conjuntos estáveis e objetivamente definíveis dos “traços culturais”, pois são modificadas e moldadas nos quadros das relações e interações sociossituacionais, fontes do sentimento de pertencimento e identidades étnicas.

Quanto ao processo de formação de identidade, o tempo deve ser abarcado no sentido de formação contínua e mutável, igualmente aplicado na memória, e no marco temporal em que

se encontram as pessoas. Candau (2011, p. 85) confirma que “são as diferentes temporalidades próprias às sociedades consideradas que vão ter um papel fundamental nos processos identitários”.

Nessa conjuntura se insere a pesquisa (auto)biográfica, pois ela se origina do indivíduo, do seu meio social e dos processos de biografização próprios de cada cultura e de seus domínios sociais. Souza (2014) enfatiza que tal metodologia é comumente aplicada para explorar e conhecer diferentes trajetórias de vida, formação e identidades, sobretudo no contexto educacional, tendo surgido no campo científico como opção para mediar as ações humanas que necessitavam de reflexões (Medeiros; Aguiar, 2018).

De acordo com Pineau (2006), o caminho constitutivo do método (auto)biográfico no contexto de pesquisa educacional assinala três diferentes momentos que retratam os principais feitos no contexto acadêmico: a eclosão na década de 1980; a fundação na década de 1990; e o desenvolvimento nos anos 2000. Por seu turno, Medeiros e Aguiar (2006, p. 154) indicam que a eclosão (primeiro período) nos anos 1980 foi responsável “por um volume de publicações e eventos científicos, bem como pela criação da primeira Associação de pesquisadores que defenderam a inclusão de investigações com elevação para a vida cotidiana e comum”.

O período de fundação foi marcado pelas primeiras realizações e publicações de teses e dissertações atinentes a pesquisas em educação a partir da metodologia (auto)biográfica. Além disso, criaram-se novas associações e redes universitárias em todo o mundo, com a inclusão do Brasil e o aumento da divulgação de conhecimentos e debates acadêmicos sobre a (auto)biografia na área (Pineau, 2006).

Durante o terceiro momento, houve considerável aumento de publicações científicas em periódicos, teses e dissertações, além da fundação do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) como um espaço para realização dessa categoria investigativa (Souza, 2006). Segundo Medeiros e Aguiar (2006, p. 155), “atualmente, é identificado na literatura educacional um pluralismo de perspectivas metodológicas no que confere ao uso do método (auto)biográfico e de histórias de vida”.

Desse modo, reiteramos a importância de tal metodologia de investigação e formação para elaborar uma ciência aberta e educação plural, o que a torna ideal para a realização deste estudo. Por meio do método (auto)biográfico, as narrativas e identidades das participantes e do pesquisador receberam atenção do meio acadêmico. Delory-Momberger (2012, p. 527) sublinha que a pesquisa biográfica realizada a partir de entrevistas empreende “o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; e o espaço do entrevistador, cujo objeto é compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo”.

3. ENTRE UMA LINHA E OUTRA: alinhavos metodológicos

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo, empregamos a abordagem qualitativa que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), visa compreender o fenômeno, sua relação com as dinâmicas sociais do indivíduo e possíveis formas de explicação. Estudos com esse viés se revelam ideais no tocante à necessidade de analisar problemas com atributos semânticos, subjetivos e históricos. Nesse contexto, a mera quantificação e mensuração de dados seria simplista diante da realidade intrincada e multifacetada (Minayo, 2010).

Além disso, a pesquisa se ancora na perspectiva (auto)biográfica. Nesse prisma, Soares (2019) apresenta os conceitos e instrumentos epistêmico-metodológicos dessa abordagem, em que a memória é um dos principais aspectos, a exemplo de narrativas, diários, memoriais e fotografias. Medeiros e Aguiar (2018, p. 154) apontam o impacto da metodologia no campo científico como alternativa para a mediação entre comportamentos e existências humanas que necessitam de reflexão e visibilidade, sobretudo nos campos social e subjetivo de cada indivíduo, mas, ainda assim, foi “na década de 1990, [...] ocorreu a publicação das primeiras dissertações e teses na pesquisa em Educação com respaldo no referido método”.

Segundo Catani (2005, p. 32), a produção e divulgação “das obras (auto)biográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação”, além da possibilidade de incentivar mudanças e melhorias no contexto e nas relações entre os grupos sociais. Enquanto isso, Bueno *et al.* (2016) apontam a introdução do método no espaço acadêmico como dispositivo de formação docente e de pesquisa.

Pelo fato de esta pesquisa objetivar à análise de (re)construção das memórias pelas pessoas egressas em diferentes experiências e vivências escolares acerca das identidades LGBTQIAPN+ em Brumado (BA), a abordagem (auto)biográfica é essencial para tal finalidade, uma vez que fornecerá ferramentas imprescindíveis para explorar a temática de maneira densa. Isso se justifica, porque tal metodologia é

[...] creditada em estudos que intentam investigar os percursos constitutivos não do ponto de vista de quem narra sua história, mas de sujeitos que tiveram influências em um período da história na formação de grupos sociais, comunidades ou sociedades, os quais a história oficial não deu lugar e voz (Medeiros; Aguiar, 2018, p. 155).

Medeiros e Aguiar (2018) destacam que o método (auto)biográfico na educação alia pesquisa e formação, com uso amplo em estudos sobre trajetórias docentes e histórias escolares,

ao passo que, para Passeggi (2021, p. 100), “a narrativa de outrem abre universos nos quais penetramos por uma atitude de empatia e desde a mais tenra infância”. A partir das narrativas de vida das vivências e experiências, espera-se a visibilização para sujeitos que, por vezes, são ignorados, mutilados, violentados e criminalizados pela sociedade.

Tendo em vista a vastidão de pessoas LGBTQIA+ que podem ter estudado e se formado na cidade, optamos pelo filtro de tal público para transformar a formação em instituições públicas no nível médio em um critério de inclusão; porém, isso não significa que serão trabalhadas as vivências e experiências em tais espaços. Afinal, é preciso compreender a formação da identidade do indivíduo antes do referido período tempo, ou seja, vivências e experiências nas escolas de nível pré-escolar e fundamental, famílias, instituições religiosas e comunidade.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Em uma breve reflexão acerca do município selecionado para a pesquisa, a cidade de Brumado, localizada no Território de Identidade do Sertão Produtivo na Bahia, possui 70.510 habitantes¹¹, com 146 anos de emancipação. Atualmente, perpassa um aumento universitário com a chegada de universidades privadas.

A respeito dos colégios de nível médio de ensino, a cidade possuía três instituições públicas estaduais e uma federal até 2023¹²: o Colégio Estadual de Brumado (CEB), o Colégio Estadual de Educação Profissional em Gestão e Meio Ambiente (CEEP) e o Colégio Estadual Getúlio Vargas Tempo Integral (CEGV) que perfizeram 1.962 matriculados em turmas regulares – juntamente ao Instituto Federal da Bahia (IFBA), com 368 matrículas, o total geral foi de 2.330 estudantes. Cumpre afirmar que, em 2024, após a união dos colégios CEB e CEGV, foi inaugurado o Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado (CETIB).

Outra informação relevante é a delimitação do tempo para a escolha dos participantes da pesquisa, com os egressos que estudaram e se formaram em alguma instituição citada entre 1970 e 2023, com base no CEB, considerado o colégio de nível médio mais antigo da cidade, fundado no primeiro ano e “reformulado” no segundo. Tal seleção se justifica pela apresentação de diferentes versões de uma sociedade modificada ao longo do tempo, ao (re)formular tais espaços. principalmente em relação às reformas escolares ocorridas na história da educação.

¹¹ Dados de 2022 apontados pelo IBGE. **Link de acesso:** <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/brumado.html>.

¹² Informações de 2023 apresentadas pelo QEDu. **Link de acesso:** <https://qedu.org.br/municipio/2904605-brumado>.

3.2.1 Definição do perfil das pessoas participantes pesquisadas

Para o alcance do público-alvo desta pesquisa, como proposto por Vinuto (2014), foi contatado um representante da comunidade local como forma de facilitar a comunicação entre o entrevistador e os possíveis participantes. No tocante à participação no estudo, foi necessário seguir os seguintes critérios: possuir mais de 18 anos; ser uma pessoa LGBT; ser egresso da rede pública de ensino da cidade de Brumado; e aceitar participar voluntariamente da pesquisa, ao consentir com a gravação.

Vale ressaltar que, em se tratando dos egressos da rede pública de Brumado, não se trata necessariamente de pessoas naturais do município. Além disso, ao identificá-los como egressos, explanamos que a trajetória pode (ou não) perpassar outras instituições ou cidades, desde que a finalização dessa trajetória – ou seja, a conclusão do nível médio de ensino – tenha sido em um estabelecimento público de ensino da localidade analisada.

3.3 DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Com relação à escolha dos participantes da pesquisa, Dorés (1999) sublinha que, nas pesquisas qualitativas, os primeiros informantes devem ser pessoas que geralmente ocupam (ou ocuparam) lugar de visibilidade, ou seja, representantes ou até mesmo líderes de determinado grupo social ou comunidade. Posto isso, para a escolha dos entrevistados, realizamos uma amostragem em *snowball sampling*, conhecida no Brasil como “amostragem em bola de neve”.

Vinuto (2014) descreve que, para iniciar o processo, é necessário recorrer a informantes-chave com o escopo de identificar indivíduos na população que possuam o perfil requerido à pesquisa; subsequentemente, eles auxiliam o pesquisador a estabelecer os primeiros contatos e a explorar o grupo a ser objeto de estudo. Em sequência, solicita-se às pessoas inicialmente indicadas a recomendação de novos contatos que se encaixem nas características desejadas, com base nas próprias redes pessoais, e assim por diante.

Essa é uma forma de amostra não probabilística que emprega cadeias de referências para o mapeamento dos participantes. Mesmo com “suas limitações, a amostragem em bola de neve pode ser útil para pesquisar grupos difíceis de serem acessados ou estudados” (Vinuto, 2014, p. 201), principalmente quando se pretende trazer narrativas de estudantes egressos de determinada instituição de ensino e/ou território.

3.3.1 O dispositivo questionário

Na primeira etapa após o contato descrito houve a aplicação do questionário¹³. Como a pesquisa é voltada a egressos da educação básica, compreendemos a possibilidade de muitos não residirem na cidade em questão; logo, tal dispositivo visou alcançar e selecionar o público da pesquisa, ou seja, as pessoas LGBTQ+ egressas da Educação Básica de Brumado. Portanto, compreendemos a possibilidade de egressas que não se identificam como LGBTQIAP+ responderem ao questionário, assim como outras LGBTQs egressas da educação básica de cidades diferentes – como o critério de inclusão é a formação em instituições públicas, pessoas formadas em instituições privadas podem responder às perguntas ora aplicadas.

Assim, foram selecionadas seis pessoas que cumpram com os critérios de inclusão para participar da pesquisa. Devido ao fato de mais de seis pessoas apresentarem o perfil desejado, os candidatos foram enumerados de acordo com a ordem de resposta (por exemplo: pessoa 1, pessoa 2, pessoa 3...) e sorteados¹⁴ seis deles para a etapa da entrevista.

3.3.2 O dispositivo entrevista

Na obtenção das narrativas foram realizadas entrevistas, uma vez que esse procedimento permite ao pesquisador maior flexibilidade durante o processo, com apreciação das narrativas dos participantes do estudo e da própria constituição como narrador. Conforme destacado por Deleuze e Guattari (1992), tal dispositivo emerge como um recurso apropriado para eliciar emoções, elementos afetivos e recordações, com uma oportunidade aberta para o indivíduo se conectar com a temática investigada.

Ravagnoli (2018, p. 2) esclarece que, na entrevista, o entrevistado apresenta marcas das experiências de vida e estruturas do próprio curso de vida, cujo diferencial compreende manifestar “as estruturas processuais dos cursos de sua vida, segundo seus próprios critérios de relevância e ordenação atribui um cunho narrativo”. Por isso, as questões propostas para o roteiro são pensadas para contemplar as proposições estabelecidas nos objetivos da investigação, de modo flexível para acessar o máximo de informações possíveis na compreensão do fenômeno proposto enquanto objeto de estudo (Apêndice A).

Além disso, houve flexibilidade para a realização das entrevistas e de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, com preferência pela etapa presencial, visto que, para a etapa

¹³ Link de acesso para o questionário: <https://forms.gle/G13tvnoEMUfjkxFw5>.

¹⁴ O sorteio será realizado na modalidade *on-line* pelo *website* <https://sorteador.com.br>.

de análise de dados, são imprescindíveis a verificação e o detalhamento de aspectos ambientais, além dos comportamentos de cada indivíduo. Não obstante, o local para a realização das entrevistas também variou de acordo com a preferência e a disponibilidade de cada entrevistado, assim como o tempo da entrevista; entretanto, caso a pessoa preferisse a modalidade virtual, o pesquisador passaria instruções para ocorrer confidencialidade, conforto e confiança.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

As narrativas (auto)biográficas, enquanto dispositivos de pesquisa e formação, oferecem um terreno fértil para a análise compreensivo-interpretativa, pois, como revela Souza (2014, p. 43), elas são centradas nas “trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, [sendo] marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si”.

Essa metodologia, ancorada numa leitura hermenêutica, busca valorizar a individualidade das narrativas/trajetórias de vida e articular/investigar os contextos socioculturais em que elas estão inseridas (Souza, 2014). Baseada nos trabalhos de Ricoeur (1996), a análise compreensivo-interpretativa combina a interpretação com a compreensão, ou seja, ao mesmo tempo em que busca dar sentido, ela apreende as vivências e experiências vividas. Ao integrar três tempos de análise, é possível desvelar as regularidades e contradições das narrativas para as transformar em ferramentas críticas destinadas a repensar práticas educativas, identidades docentes (Souza, 2014) e questões como a LGBTfobia no espaço escolar.

Aliás, os três tempos são categorizados por Souza (2014) da seguinte forma: tempo I (pré-análise/leitura cruzada); tempo II (leitura temática); tempo III (análise interpretativo-compreensiva). O primeiro deles é descrito como o momento de construção do perfil do grupo, de forma individual e coletiva, ao mapear “dados identificadores de cada sujeito individualmente e do grupo em sua dimensão coletiva, explicitando questões culturais, socioeconômicas, biográficas, de formação e das implicações/dificuldades em relação a narrativa oral e ou escrita” (*ibidem*, p. 44). Além disso, ocorre a leitura cruzada que exige certa sensibilidade para buscar fontes dialogadas com as narrativas e trajetórias dos participantes da pesquisa.

Ainda de acordo com Souza (2014), no segundo tempo é dada continuidade ao processo realizado no tempo interior, referente à construção dos perfis grupais e individuais dos participantes, apurando possíveis particularidades, irregularidades e regularidades presentes nas

narrativas. Um dos principais objetivos desta etapa é “reconstituir o conjunto das narrativas através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto)biográficas” (p. 44).

Por fim, o terceiro tempo de análise corresponde à triangulação dos dados com as trajetórias de vida e os contextos sócio-histórico-culturais. Segundo Souza (2014, p. 45), esse processo permite uma apreensão das trajetórias de “vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experienciais construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar, ao trabalho docente, a sexualidade, a homossexualidade e a homofobia no espaço social e escolar”.

Nesse sentido, reconhecemos os riscos de fragmentação ao trabalhar com a metodologia, pois, como afirma Souza (2014, p. 45), “as leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram [...] superar o agrupamento sucessivo de repetições contidas nos textos narrativos – saturação da informação”. Outro desafio mencionado é a dificuldade em equilibrar a singularidade das experiências individuais com a necessidade de identificar padrões amplos; entretanto, a análise compreensivo-interpretativa se mostra ideal para a pesquisa, na medida em que é capaz de capturar a complexidade das experiências humanas em contextos educativos.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

O estudo propõe atender aos aspectos éticos previstos na Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, que versa sobre as investigações em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016). Por conseguinte, o projeto e os documentos solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) foram submetidos para apreciação ética por meio da Plataforma Brasil e, posteriormente, aprovados no dia 22 de novembro de 2024 com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 84661324.7.0000.0055. Durante aplicação dos questionários e das entrevistas, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para assegurar integridade e sigilo aos participantes do estudo.

4. DA INFÂNCIA AO ENSINO MÉDIO: PERCURSOS IDENTITÁRIOS E MEMÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS LGBTQIAPN+

O questionário foi divulgado nas redes sociais com esclarecimentos a respeito do objetivo da pesquisa e seu público-alvo. Foi solicitado que pessoas LGBTQs egressas da rede pública educacional de Brumado (BA) preenchessem de forma voluntária, caso tivessem interesse em participar da pesquisa, além de qualquer pessoa poder contribuir com a divulgação. O link permaneceu em aberto e coletou respostas entre os dias 18 de março de 2025 e 21 de março de 2025.

Coletamos um total de 18 perfis com esse instrumento, separando-os em grupos de acordo com alguns critérios. Das pessoas que responderam, 8 se tratavam de mulheres cisgênero e 10 homens cisgênero, dos quais todos os homens afirmaram ser homossexuais e 3 das mulheres se identificam como bissexuais, 2 heterossexuais, 2 lésbicas e 1 pansexual. Destes 18 perfis, 6 foram rejeitados por diferentes motivos: 2 não estudaram ou finalizaram o ensino médio em alguma instituição pública da cidade de Brumado; 2 não são pessoas LGBTQs; 1 se formou em uma instituição privada na cidade de Brumado; 1 sinalizou que não desejava prosseguir para a etapa da entrevista.

Portanto, após este filtro, os 12 perfis remanescentes foram divididos em três grupos, onde o fator em consideração foi o período de finalização do ensino médio: 1) pessoa que finalizou o ensino médio em 2004 (1 participante); pessoas que finalizaram o ensino médio no período entre 2017 e 2019 (8 pessoas); e 3) pessoas que finalizaram o ensino médio entre os anos de 2022 e 2023 (3 pessoas). Após esta divisão, foram sorteados os participantes para dar prosseguimento para a etapa da entrevista.

Ao determinar os critérios de inclusão da pesquisa, não refletimos na possibilidade de exclusão de alguns perfis. Segundo a ANTRA (2023), a população trans e travesti possui um alto nível de evasão escolar – cerca de 82% em todo o Brasil – e uma baixa expectativa de vida, comparada às outras – 35 anos. O reflexo destes dados pode ser observado na ausência de perfis trans/travestis desta pesquisa, além de outras possibilidades, como o questionário não chegar nessas pessoas ou não ser do interesse delas participar da pesquisa.

Outro fato importante a ser observado é o perfil dos homens gays que responderam ao questionário, pois Barros (2022) afirma que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em 2019 que pessoas homossexuais são aquelas com o maior índice de presença em instituições de nível superior em relação às outras identidades representadas pelo

movimento LGBTQIAPN+. Falo isso porque a maioria dos perfis dos homens observados no questionário adentraram na faculdade e a maioria se encontra em andamento.

É preciso ressaltar que uma das pessoas sorteadas não respondeu às mensagens enviadas, sendo necessário sortear outra pessoa para a etapa da entrevista. Os perfis de cada participante podem ser observados no quadro a seguir (Quadro 6):

Quadro 6: Perfis dos participantes entrevistados

Nome Fictício	Idade (anos)	Gênero	Sexualidade	Ano que finalizou o Ensino Médio
Juliano	33	Homem cis	Gay	2004
Manoel	25	Homem cis	Gay	2017
Alison	24	Mulher cis	Lésbica	2017
Titânia	24	Mulher cis	Bissexual	2017
Pablo	20	Homem cis	Gay	2023
Bernardo	19	Homem cis	Gay	2023

Fonte: Autor, 2025.

Como forma de flexibilização, optamos por realizar as entrevistas de forma individuais, de acordo com a preferência e disponibilidade de cada pessoa. O período de realização das entrevistas ocorreu entre os dias 3 de abril de 2025 e 8 de maio de 2025. Titânia (nome fictício) foi a primeira entrevistada e foi preciso dividir o encontro em dois momentos, devido a suas ocupações. O primeiro encontro ocorreu na data de 3 de abril de 2025 e a segunda, no dia 6 de abril de 2025, ambos presencialmente na cidade de Brumado.

Bernardo (nome fictício) foi o segundo entrevistado e nossa conversa foi feita de forma *online*, pois ele reside em outra cidade por conta dos estudos. Sua entrevista ocorreu no dia 26 de abril de 2025 e não precisou de um segundo encontro. A terceira pessoa que entrevistada foi Alison (nome fictício) de forma presencial na cidade de Vitória da Conquista, cidade na qual reside, formou e trabalha. Nosso encontro ocorreu no dia 29 de abril de 2025.

Já Manoel (nome fictício) foi a quarta pessoa entrevistada e nosso encontro também ocorreu de forma *online*, devido à distância da cidade em que reside. A entrevista foi feita em um único dia, na data de 4 de maio de 2025. Juliano (nome fictício) foi o quinto entrevistado e,

devido à sua disponibilidade e agenda, o encontro precisou ser dividido em dois encontros realizados nos dias 6 e 7 de maio de 2025. Além disso, por residir no estado de São Paulo, os encontros ocorreram de forma *online*. Por fim, Pabllo (nome fictício) foi o último entrevistado e o encontro ocorreu presencialmente na cidade de Vitória da Conquista no dia 8 de maio de 2025.

Como forma de contextualiza-las, realizamos a introdução de cada pessoa participante, a partir dos pontos elencados em suas narrativas. A análise foi dividida em cinco partes, considerando os objetivos da pesquisa e os as informações coletadas pelos dispositivos.

4.1 ENTRE FIOS E MARCAS: O TEAR DAS MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

4.1.1 A Arte como Fio Condutor: a trajetória de Titânia entre a dor e a descoberta

Titânia (nome fictício) emerge das memórias como uma criança cuja infância foi marcada por uma dualidade constante: a solidão estruturante e uma intensa riqueza interior. Sua primeira casa, "enorme" e "bem dividida", em Vitória da Conquista, é um reflexo disto – um espaço físico amplo, cheio de quartos e corredores, por ela habitado, junto à mãe, avó e tia. Em seu imenso quintal e nos cômodos vazios aprendeu, desde cedo, a ser sua própria companhia.

A figura materna era central, afirmando que a "minha mãe sempre foi tudo pra mim" (Titânia, 2025), uma referência de amor, mas também de rigidez. As refeições eram campos de batalha, pois Titânia tinha muita dificuldade para comer, afirmando que

minha mãe deixava o cinto ou a sandália na cadeira do lado assim. Eu chorava desesperada, porque era difícil. Teve uma época que ela [...] me dava vitamina de banana, enquanto eu dormia, na mamadeira pra eu comer porque eu não comia, eu não queria comer (Titânia, 2025).

Ela se apegava à sua preferência por maçãs e achocolatado. Essa rigidez coexistia com momentos de doçura, como as histórias contadas na hora de dormir – a Bela Adormecida, Aurora, cujo vestido rosa a fascinava – revelando um cuidado que tentava equilibrar a severidade. “Ela contava na hora de dormir, que eu tinha dificuldade pra dormir e aí eu pedia ela pra cantar ou contar história pra mim” (Titânia, 2025). Assim, nasceu a paixão pela leitura, que a acompanha até os dias de hoje.

Sua personalidade na primeira infância era expansiva e criativa. Na escola, era a criança que conversava pelos cotovelos, corria sem parar e amava pintar e desenhar, atividades que se tornaram refúgios e linguagens. No entanto, sua socialização era marcada por uma forte

possessividade e um senso de autoproteção. Seus muitos brinquedos – bonecas como *Stefany*, o boneco *Miguel* e as *Barbies* – eram amigos íntimos, levados para todo canto, mas nunca à escola, afirmando que "Eu era muito possessiva com minhas coisas... era o que eu tinha" (Titânia, 2025).

Essa posse sobre seus objetos denunciava uma necessidade de controlar um mundo interno valioso, que não queria dividir por medo da invasão ou da perda. Havia uma ferocidade latente: batia nos meninos que a provocavam, uma reação imediata e física à invasão de seus limites.

Criada sozinha com um amigo imaginário, ela internalizou uma independência profunda. Ela "aprendeu a se virar sozinha desde cedo" e hoje é uma característica que reivindica: "desde sempre eu sou muito independente". Essa independência, porém, não nega o desejo de vínculo; apenas o torna mais criterioso.

O ponto de inflexão traumático foi a mudança para Brumado, por volta dos nove ou dez anos. Titânia conta que a experiência foi como "sair de um planeta e ir para outro". A criança extrovertida, ativa e segura de Vitória da Conquista deu lugar a uma versão "muito mais retraída", isso porque a mesma narra que,

desde que eu mudei pra cá [Brumado], que eu voltei pra cá, eu passei a sofrer bullying na escola, que, como em Conquista, eu era amiga de todo mundo, então não tinha isso, todo mundo já me conhecia e tal. Só que, como eu mudei pra cá e entrei na escola, eu era diferente, eu era "a novata". E aí, desde sempre eu sofria bullying (Titânia, 2025).

Titânia conta um episódio, onde teve a exposição de suas fotos no caderno pela sala, causando-lhe desconforto e insegurança dentro do ambiente escolar. Isso cimentou um isolamento defensivo, afirmando que "na época eu fiquei muito chateada; obviamente não deixei transparecer que eu estava chateada, peguei meu caderno de volta e sentei no meu lugar, mas assim, isso ainda me marca, sabe? Apesar de eu não querer que me marcasse tanto, ainda me marca" (Titânia, 2025).

Mas nem todas as mudanças causaram dor e sofrimento, pois o novo relacionamento de sua mãe com seu padrasto a tornou a irmã mais velha de um menino. Titânia desenvolveu não apenas um bom vínculo familiar com o padrasto e o irmão, pois deste último se tornou uma grande amiga e professora, tanto de questões escolares quanto da vida pessoal.

Mesmo assim, descreveu a existência de "duas Titânias": uma anterior, sociável e vibrante, e outra posterior, tímida e cautelosa. A energia que antes se canalizava na corrida e na conversa desenfreada voltou-se ainda mais para dentro, para o desenho e a pintura, atividades que permaneceriam como fios condutores de sua identidade.

A adolescência foi um processo de internalização e apagamento. Ela "não lidou" com as mudanças, apenas "aceitou e internalizou tudo". O choro era engolido e os sentimentos, abafados. A figura da mãe, ainda presente e orientadora em aspectos práticos, não era um porto seguro emocional para a expressão da tristeza ou da raiva. Aprendeu a "chorar sozinha, engolir o choro e fingir que tá tudo bem" (Titânia, 2025), um mecanismo que reconhece e carrega até hoje. Na escola, tornou-se a aluna "CDF", quieta, que sentava na frente e cumpria obrigações, mas cuja vida social se restringia a uma tolerância necessária, pois a sociabilidade, agora, era sua maior dificuldade.

Foi na descoberta de sua sexualidade que um novo eixo de autopercepção começou a se formar. O processo foi menos dramático e mais curioso: "sempre quis beijar uma menina pra saber como é". A bissexualidade se revelou de forma orgânica, primeiro como curiosidade, depois como atração. As figuras de referência foram fundamentais: a tia e a prima, lésbicas não assumidas na época mas que ela admirava profundamente, "queria ser igual a elas" (Titânia, 2025), e a artista Frida Kahlo, por sua resiliência e bissexualidade.

O grupo de amigos no Ensino Médio, especialmente no "Jubileu", tornou-se seu primeiro espaço de pertencimento incondicional. Era um "mundo próprio" onde, significativamente, todos se entendiam e se acolhiam, pois como Titânia (2025) afirmou, "todo mundo lá é viado". A aceitação foi natural, sem estardalhaço. Sua forma de se assumir reflete sua personalidade reservada: nunca escondeu, mas também nunca fez grandes anúncios, pois para ela "a pessoa que vai se ligando sozinha, ela que se vire" (2025).

Sua história é a de uma identidade construída entre contrastes: entre a rigidez e a doçura materna, entre a expansão e a retração social, entre a internalização da dor e a descoberta orgânica do desejo. Ela carrega as marcas do bullying e da mudança traumática, mas também a resiliência silenciosa de quem encontrou na arte e em círculos de afeto escolhidos a dedo os territórios para existir por inteiro. Titânia não é uma personagem definida por um evento único, mas por um processo contínuo de adaptação, preservação e descoberta gradual de si mesma, onde a fortaleza e a vulnerabilidade coexistem, tal como na casa grande de sua infância: compartimentadas, mas todas parte do mesmo imenso todo.

4.1.2 O Observador que se Fez Agente: a jornada de Pablio

Pablio (nome fictício) apresenta, a partir de suas memórias, uma criança ancorada na estabilidade e na observação silenciosa. Diferente de Titânia, sua infância é marcada pela permanência: 18 anos na mesma casa, na mesma rua, em Brumado. Essa casa, de cor mutante

(do amarelo ao verde) mas de estrutura imutável, reflete um mundo íntimo que se transforma por dentro, sem mudar de lugar.

O quarto compartilhado com a irmã mais velha é um microcosmo dessa transformação lenta: camas de solteiro que viram beliche, guarda-roupas que trocam de dono, a chegada de um berço. Nele, aprende desde cedo a negociar espaços e a acomodar mudanças dentro de um ambiente familiar fixo, composto pela mãe solteira, a irmã e a presença próxima da avó e dos vizinhos.

Sua personalidade infantil é descrita como tímida e profundamente sonhadora. Enquanto outras crianças corriam atrás de uma bola, ele se encantava com “entulhadeiras” de brinquedo e dinossauros, objetos que sugerem uma fascinação por mundos em miniatura e por criaturas de um passado imaginário. Algo que usou para definir seu comportamento nessa época é “fanficava”, pois vivia criando histórias. Pablllo (2025) assumiu que

eu sempre me via como uma criança sonhadora, né, [...] hoje em dia a gente fala “fanficava”, eu fanficava com tudo, então eu amava criar histórias, [...] tanto que pessoas falavam que eu devia virar escritor. Então eu me via muito como uma criança sonhadora, eu sempre estava escrevendo coisa, escrevendo histórias, [...] até com meus brinquedos, eu tava ali criando histórias, [...] até porque eu assistia muita novela (Pablllo, 2025).

Essa riqueza interior, no entanto, não se traduzia em uma sociabilidade expansiva. Na escola, era o menino reservado, com poucos amigos, que encontrou na professora Zete (nome fictício) uma figura de afeto e acolhimento quase maternal. A timidez era uma barreira que ele superava com a imaginação e com a atração por atividades específicas:

Eu gostava muito dos eventos que a escola fazia ligado ao dia da Consciência Negra, que era época que mais me atraía, ou então, às vezes, não era sempre, atividade voltada para o folclore [...]. Eram coisas que me atraíam muito, principalmente as coisas do Sítio do Pica-Pau Amarelo, tipo Saci, Cuca, Iara e tal. Então eu também gostava quando se desenvolvia atividades na escola voltadas pra essas questões. E mais posteriormente no Ensino Fundamental II, acredito que não mudou muito também, [...] eu gostava muito desses eventos também (Pablllo, 2025).

A virada crucial, como para muitos, foi a adolescência. É quando o sonhador introspectivo começa a “colocar os pés firmes no chão” para lidar com a percepção aguda de sua diferença. Ele notava que não se encaixava no estereótipo dos outros garotos: não gostava de futebol, nunca falava de meninas e nutria um segredo, “eu gostava de brincar com as *Barbies* da minha irmã (risos), [...] porque querendo ou não, eu sabia... acho que, como criança, sabia que isso não era certo, brincava escondido” (Pablllo, 2025).

A descoberta da sexualidade surge primeiro como uma consciência interna de não-pertencimento, um “não era como os outros” (Pablllo, 2025). Paralelamente, enfrenta outra pressão física: o peso. Sua resposta foi uma determinação quase feroz, pois realizou jejuns e

corridas extenuantes que o fizeram perder 30 kg em três meses. Essa transformação radical revela uma força de vontade silenciosa e uma grande capacidade de autodisciplina, características de quem precisa moldar a si mesmo por conta própria.

O ensino médio no IFBA representa a abertura de um novo mundo. É o divisor de águas geográfico e identitário. Ao sair da rede municipal e passar para o instituto federal, ele se vê "inserido em um grupo de amizades novas, com cabeça diferente, pensamentos diferentes". É lá que a identidade gay, antes mascarada por uma autodeclaração bissexual em um processo comum de experimentação, começa a ser não apenas aceita, mas vivida.

A figura da *Lady Gaga* e sua música "*Born This Way*" funcionam como faróis culturais externos, enquanto dentro da escola, a discussão política em aulas de Sociologia e o convívio com outros jovens LGBTQ+, como seu amigo com quem formava a "dupla da sala", oferecem o acolhimento intelectual e afetivo que a família não proporcionava. Ele se torna, inclusive, um agente de mudança dentro da instituição, questionando a falta de eventos e discussões sobre pautas LGBTQIA+.

A relação familiar é o território mais complexo e menos resolvido de sua jornada. A mãe, figura de sustento e afeto, mas também de preconceito velado, é o grande desafio. Pabllo traça uma estratégia cuidadosa para sua revelação, que acaba ocorrendo em um rompante durante uma discussão. A reação é de negação e um posterior silêncio incômodo, um recado entendi por Pabllo (2025) como um "você seja gay, mas não seja perto de mim".

Esse processo, atrelado à entrada na umbanda, mediada pela mãe-de-santo, atua como uma ponte de aceitação mais espiritual. Já a irmã, outrora grande companheira de infância, aceita com mais naturalidade, mas pede que ele não "incomode" a mãe com o assunto. Na família extensa, a homossexualidade é um segredo, não é algo dito, mas todos parecem saber, dada sua notória diferença em relação aos primos heterossexuais.

4.1.3 A Sexualidade como Experimento: a culpa, a repetição e a afirmação de Bernardo

Bernardo (nome fictício) representa uma nova tessitura na teia geracional desta pesquisa. Sua geração cronológica se aproxima da de Pabllo, pois sua experiência é marcada pela internet como tutora, a pandemia como divisora de águas biográfico e uma gestão familiar da sexualidade baseada no conhecimento implícito e no silêncio negociado. Sua trajetória é a de um jovem que, desde cedo, operou um processo de autodescoberta eminentemente interno e

autorreferenciado, mediado por telas e leituras, em um ambiente doméstico que observava sem intervir.

Sua realidade era a da casa sem porta no quarto, do quintal com o pé de acerola que ele pouco usava, e das frequentes passagens por hospitais devido à bronquite, um trio de fatores que desenham não apenas um cenário de contenção física, mas de uma socialização dirigida para dentro. Para Bernardo a rua representava um risco a ser administrado pela superproteção familiar.

Seu universo se resumia aos cômodos da casa, às casas dos avós e, sobretudo, à sala de TV, onde as novelas do fim da tarde, como *Cheias de Charme*, atuavam como sua janela para o mundo. Foi ali, diante da telinha, que narrativas de diversidade começaram a povoar seu imaginário de forma subliminar, muito antes que ele pudesse nomear o que via.

Essa interioridade se refletia até em seus brinquedos — ou na falta de relação significativa com eles. O caminhão da Coca-Cola que ganhou de presente ficou mais como uma lembrança estática do que como um objeto de afeto; seus brinquedos foram tão pouco usados que foram preservados intactos para a irmã mais nova. Seu entretenimento vinha de brincadeiras caseiras como Bandeirola e Sete Cacos, e da conexão com o feminino que se estabelecia como seu porto seguro.

A admiração pela mãe não era apenas afeto, mas uma construção de um alicerce referencial feminino. Ele sustenta:

Eu sempre olhei ela [a mãe] com uma perspectiva de ‘gente, ela é muito foda’ porque, desde muito cedo, eu via minha mãe fazendo as coisas e meu pai não fazendo nada. [...] Apesar dela trabalhar muito e eu ficar bastante tempo na escola, o tempo que eu tinha era sempre com ela, então acho que não tinha como não ter outra referência, sabe (Bernardo, 2025).

Esse alicerce ecoaria em sua vida social: na escola, sua facilidade natural era fazer amizade com meninas, um padrão que mais tarde ele mesmo questionaria, ao se perceber diferente dos outros meninos. Bernardo cresceu, assim, em um ecossistema doméstico onde o feminino era força, refúgio e modelo, e o mundo exterior, um lugar a ser navegado com cautela e, preferencialmente, através da tela de uma TV ou da mediação da família.

A escola, no fundamental I, reforça esse padrão de diferenciação intelectual e social precoce. A segregação feita pelos professores entre alunos "inteligentes" e "atentados" o coloca em uma categoria que, paradoxalmente, o isola. Ele não é alvo de bullying direto, mas se torna aversivo aos colegas.

Sua resposta é buscar amizades fora de sua sala, geralmente com pessoas mais velhas, um movimento que revela uma maturação social acelerada e uma busca por conexões que

transcendam os conflitos imediatos de sua turma. O medo de causar problemas para a mãe é seu principal regulador moral e disciplinar, um fator que o mantém num comportamento exemplar, mas que também internaliza uma pressão silenciosa.

A virada crucial ocorre com as primeiras perguntas sobre si mesmo, por volta dos 10 anos de idade. Bernardo (2025) rememora seus questionamentos ao narrar que

tinha na cabeça perguntas, sabe. Tipo, eu acho que fui crescendo ali, chegando nos 10, 11, ouvindo sempre ‘ah, viado’, não diretamente comigo, mas ‘viado’ como os meninos héteros se chamam. [...] Aí comecei a reparar que andava só com meninas, ‘por quê?’ Eu não entendia o porquê e ficava me perguntando por que eu não fazia o que esses meninos fazem e minha referência direta era meu primo, que era um ano mais velho que eu. Ele, tipo, fazia coisas, tipo, que nitidamente um menino hétero faria e eu pensei ‘eu não faço nada que ele faz’. Esse estranhamento inicial não vem acompanhado de linguagem ou conhecimento; ele simplesmente o faz ficar “mais na minha, mais retraído (Bernardo, 2025).

É significativo que seu processo de entendimento tenha sido, nas suas próprias palavras, “bem solitário”. Bernardo encontrou na internet suas respostas, pois afirma que “Saí dos livros pro Wattpad” (Bernardo, 2025). As histórias de romances, majoritariamente homossexuais, na plataforma foram mais do que entretenimento; foram janelas de possibilidade identitária, mapas afetivos que o ajudaram a nomear seus próprios desejos. A escrita, desenvolvida durante a pandemia, tornou-se um exercício de autoria sobre a própria existência, publicando contos que eram, em essência, ensaios de um self em formação.

A descoberta da sexualidade se dá, portanto, de forma experimental e corpórea, mas carregada de culpa internalizada. Mesmo afirmando que “existe aquele negócio no seu coração, que você sempre sabe, né. Então, eu acho que a descoberta foi quando eu tive a ciência de que, de fato, era isso” (Bernardo, 2025). Para ele, a confirmação veio quando deu seu primeiro beijo, onde ele narra que

a primeira vez que eu beijei um menino, eu me senti muito culpado. Eu fui pra casa da minha tia logo depois, [...] eu me sentia a pior pessoa do mundo, eu não consegui comer depois. [...] Aí eu beijei o segundo menino, e pensei ‘ah, não sou tão bosta assim não, gosto bastante, inclusive’. Aí veio o terceiro, veio... alguns outros e foi só um processo de validação mesmo (Bernardo, 2025).

Esse pragmatismo afetivo é marcante: a identidade se confirma na prática, na experiência acumulada, não em um anúncio interno dramático.

O ambiente familiar lida com sua sexualidade através de um protocolo de silêncio e conhecimento implícito. O irmão mais velho sabe porque viu; os pais “sabem” mas o assunto não é falado. A revelação é um evento que não acontece; é um segredo. A ameaça do afastamento, principalmente da família paterna, paira como um espectro que torna o silêncio a estratégia mais segura até os dias de hoje. Isso cria uma dinâmica onde sua identidade é conhecida, mas não reconhecida; tolerada, mas não celebrada, dita ou descrita.

No entanto, é na escola, especificamente no ensino médio, que Bernardo escolhe romper publicamente com o silêncio. O momento da declamação da poesia, onde ele decide ir "muito gay" com um cropped e uma calça cargo, é um ato performático de coragem política calculada. Ele sabia da repercussão homofóbica ("eu já sabia o que ia repercutir") e mesmo assim prosseguiu. Ele descreve o momento com detalhes:

Eu estava no Terceiro Ano, [...] eu ia declamar uma poesia que falava justamente sobre homofobia, não sobre homofobia, mas sobre quem eu era, e nesse meio tempo, né. E aí eu já sabia o que ia repercutir, e pra fazer sentido com o que eu estava dizendo, eu pensei 'nada mais justo do que eu ir muito gay'. Então eu coloquei uma calça cargo e um cropped. [...] Eu subi lá na frente e apresentei [...] e a galera ficou muda, calada, não se ouvia nada enquanto eu falava. E quando acabou, eu vi os professores levantando todos e batendo palma e alguns alunos sentados e outros batendo palma também. Aí eu fui falar com Norma (nome fictício), né que eu fui conversar com Norma, ela falou que, detrás dela, estavam rolando comentários super mega homofóbicos em relação a mim, e eu já tinha percebido que a galera não tinha, é, aceitado bem no recreio. Porque no recreio, eu fui com [...] uma amiga minha pegar comida, né, no dia da feijoada [...]. A todo momento eu sentia olhares, risadinhas (Bernardo, 2025).

Ele não apenas *diz* quem é através da poesia; ele *encarna* essa identidade no palco, usando seu corpo como manifesto. Esse ato contrasta brutalmente com a violência externa que sofre logo depois, com os insultos de homens em uma moto, um trauma que ancora o medo na realidade concreta das ruas.

Sua jornada é menos sobre "sair do armário" e mais sobre construir uma casa própria dentro de um armário que todos parecem conhecer, mas ninguém abre. Ele navega entre o silêncio tácito da família, a validação seletiva de pares escolares, e os perigos explícitos do espaço público, armado com uma consciência aguda dos riscos e uma coragem performática que floresce em momentos-chave. Sua história fala de uma geração que aprendeu a se nomear sozinha, na tela do celular, e que agora negocia, com cautela e astúcia, como habitar um mundo offline que ainda hesita em recebê-los por inteiro.

4.1.4 Da Exclusão Bilateral ao Pertencimento Plural: a construção identitária de Alison

Alison (nome fictício) ingressa na narrativa desta pesquisa não como uma figura que emerge de forma gradual, mas como um terremoto de contradições: uma criança inventora em um ambiente de escassez, uma menina que rejeitava o universo feminino sob o olhar vigilante de um pai homofóbico

Nascida em Belo Horizonte e transplantada para Brumado aos cinco anos, a infância de Alison foi marcada por uma geografia afetiva da precariedade e da invenção. A casa "bem

detonada" próxima à linha do trem, de chão de cimento queimado vermelho, não era um lar de passividade.

As refeições eram feitas em casa. Tinha seletividade alimentar e as refeições mais marcantes são do tempo em que morava na casa da avó. Sua comida favorita, narrada como "só comia aquilo", era um "macarrão furadinho no meio" e, quando tinha, comia feijão preto, farinha, arroz e alface, sem faltar o limão. Para outras refeições, disse que gostava de colocar o avoador no café.

Alison exercia uma agência material e destrutiva sobre seus brinquedos, pois gostava de desmontá-los ao tentar criar, algo novo, mesmo que isso causasse a destruição dos objetos. Apesar disso, sentia atração por coisas motorizadas, como o carro de controle remoto do irmão, no qual chorava para ter um igual. O choro, ela mesma admite, era uma ferramenta estratégica para conseguir brinquedos "de menino", isso porque os brinquedos que recebia, como bonecas, não eram de seu agrado, tampouco a deixava entretida.

Essa inclinação não era um mero gosto, mas um posicionamento identitário precoce. Sua identificação com personagens "alternativos", como o cachorro Scooby-Doo e sua aversão aos "assuntos de menina" refletiam uma identidade que se entendia fora dos padrões nos quais era exposta.

Suas falas eram dotadas de uma misoginia internalizada: "menina é um ser burro... são mesquinhas, só ligam pra aparência" (Alison, 2025); um discurso de sobrevivência que Alison adotou na infância para justificar para si mesma seu deslocamento, além de se encaixar no meio desejado. Ela não queria ser um menino, ela queria acessar a liberdade, consequentemente a violência lúdica, e a inteligência prática que, em seu meio, eram codificadas como masculinas.

O corpo, no entanto, tornou-se sua primeira traição. "Fui a primeira a ter peito" (Alison, 2025), afirma, e esse desenvolvimento precoce atuou como uma barreira biológica visível, um selo de feminilidade que a afastava ainda mais do grupo dos meninos, ao qual ela tão desesperadamente tentava pertencer para ser ela mesma.

No ensino fundamental, sua tentativa de se enturmar com os meninos foi interceptada por uma violência institucional pedagógica. O episódio em que um professor a puxa pelo braço após um machucado, declarando que "aquilo era o que acontecia quando meninas brincavam com meninos" (Alison, 2025), é um momento fundante. Não foi apenas uma reprimenda; foi uma lição corporal sobre lugares sociais.

A mensagem era clara: seu corpo de menina a condenava a um território (o das meninas) que ela considerava intelectual e emocionalmente estéril. A escola, aqui, não foi uma mera

reprodutora cultural passiva; foi um *ator* que policiou ativamente os limites de gênero, tentando recalcar Alison em uma feminilidade que lhe era estranha.

A mudança para uma escola privada acrescentou uma nova e poderosa camada à sua exclusão: a classe social. O estranhamento diante do foco dos colegas com bens materiais originais revela um abismo cultural. Alison se via duplamente estrangeira: uma estrangeira de gênero entre os meninos e uma estrangeira de classe entre as pessoas ricas.

A chegada ao ensino médio no Colégio Estadual de Brumado (CEB) representa uma inversão geográfica do perigo. Na escola pública, ela encontrou um território de asilo na diversidade. Sua análise é sociologicamente aguçada: "Em escola particular, parece que todo mundo é hétero [...]. Todo mundo é branco, todo mundo é rico, todo mundo é hétero. Na escola pública tinha todo tipo de gente [...]. Tinha gente trans, gente negra, gente pobre" (Alison, 2025). Nesse espaço, sua identidade múltipla – lésbica, não-conforme em gênero, de classe trabalhadora – finalmente encontrou um ecossistema onde não era uma anomalia, mas parte do tecido social.

4.1.5 Na Escola da Dor, no Curso da Aceitação: as memórias de Manoel

Manoel (nome fictício) narra, a partir das memórias, uma criança cuja existência foi esculpida na tensão constante entre o caos estrutural do lar e a busca por ordem e proteção nos espaços externos. Diferente dos outros participantes, sua narrativa é marcada não por uma solidão interior ou uma não-conformidade de gênero punida, mas por uma estratégia de sobrevivência social forjada para navegar um ambiente doméstico violento e uma escola perigosa, enquanto gerenciava o segredo de sua sexualidade.

Sua infância é ancorada em uma geografia da precariedade e da rua. A casa, doada pela avó, foi descrita por Manoel (2025): "só tinha parede e chão, era só um teto mesmo pra morar. E aí aos poucos, que foi reformando e foi construindo ali um lar, vamos dizer assim". Esse espaço físico em construção reflete sua própria formação: algo sendo erguido com esforço sobre uma base frágil. Sua fuga era a rua, afirmando que

era muito vivido na rua, até os meus... 12... 13 anos, assim. Então eu passava o dia na rua, ia pra casa só comer, beber água às vezes, é... tomar banho e dormir. Então eu frequentava muito lá na minha rua mesmo, nas ruas próximas, com os amigos que viviam lá e a gente brincava de bola, pique esconde, essas brincadeiras assim, da infância (Manoel, 2025).

A figura central e catalisadora de sua resiliência é a mãe. Ele a admirava profundamente pela "força e determinação" em meio ao "ambiente super caótico". Esse caos tinha nomes concretos e trágicos: um irmão envolvido com tráfico, posteriormente assassinado pela polícia;

irmãos e irmãs envolvida em furtos; batidas policiais constantes em sua casa. A mãe era o pilar único que sustentava a estrutura familiar, um farol de estabilidade afetiva em um mar de violência e instabilidade.

Esse vínculo gerou em Manoel, desde cedo, um profundo senso de proteção e responsabilidade. Ele aprendeu a não a sobrecarregar, internalizando seus problemas. A proteção de Manoel era ativa: ele protegia a mãe do caos exterior, pois segundo o mesmo, ela “já tinha muitos problemas pra resolver sozinha. Então sempre que tinha alguma coisa na escola [...] que minha mãe poderia intervir, eu tentava resolver. E aí, quando eu não conseguia, é... era levado pra casa” (Manoel, 2025).

Essa lógica de autoproteção e filtragem definiu sua experiência escolar no fundamental II, que ele descreve como o pior momento de sua vida. A escola era um ambiente "marginalizado", onde via crianças usando drogas no pátio e onde os maiores batiam e amarravam os menores. Aqui, sua estratégia de sobrevivência se cristalizou: "os meninos maiores batiam muito nos meninos menores, tipo, de bater mesmo, às vezes até amarrava os meninos e tals. Eles nunca fizeram isso comigo porque eu enfrentava eles, eles me batiam e eu dava de volta também e eles sentiam ódio de mim por isso" (Manoel, 2025).

A violência era uma linguagem que ele aprendeu a falar para não ser consumido por ela. Paralelamente, operava um duplo confinamento: "eu também não podia dar pinta, né, sobre o fato de eu ser gay. Tinha que ser hétero" (Manoel, 2025). Seu "armário" era uma trincheira pública, uma performance de masculinidade heterossexual necessária para evitar violência física e homofóbica em um ambiente brutal.

A religião surgiu, brevemente, como uma ferramenta nessa performance. Entrou na igreja evangélica para reforçar o "comportamento padrão, de hétero", saindo aos 13 anos quando começou a entender a sua homossexualidade. Esse movimento revela uma consciência pragmática: ele instrumentalizava estruturas – a rua como válvula de escape, a violência como defesa, a igreja como disfarce – para garantir sua integridade física e psicológica.

A adolescência de Manoel foi um processo de descoberta tardia e solitária. As mudanças corporais passaram despercebidas até os 15 anos; não houve suporte familiar ou profissional. Seu conforto vinha de objetos simples, como uma coberta querida, cujo descarte foi aceito com a maturidade de quem já lidara com perdas maiores. O mundo se recolheu para dentro de casa quando a mãe comprou um computador, substituindo os riscos da rua pelo universo mais controlável da tela.

Foi nesse espaço virtual e interno que suas referências começaram a se formar tardiamente: primeiro Emicida, com suas pautas raciais, e depois, de forma mais

fundante, Liniker, uma mulher trans e preta que se tornou seu espelho. Significativamente, suas figuras de identificação surgiram fora do círculo familiar e escolar, na cultura, indicando uma busca externa por narrativas que explicassem e validassem suas identidades em gestação.

O ensino médio foi o palco onde as paredes da trincheira começaram a ruir. O curso de espanhol no colégio Getúlio Vargas (GV) funcionou como sua "Balcaverna" ou seu "IFBA" particular. Foi o primeiro espaço onde "só tinha viado e mulher" (Manoel, 2025), um microclima de aceitação que lhe permitiu, aos 17 anos, decretar para si mesmo: "sim, eu sou gay".

A socialização com Jonas (nome fictício), outro garoto gay, foi um treino para a fala e para a existência autêntica. Esse processo culminou em uma "fase rebelde" no último ano, onde, já seguro de si, ele "deixou a escola de lado" e parou de se esconder e performar a heterossexualidade na escola, mas não dentro de casa.

A revelação forçada para a mãe, após uma conhecida relatar que ele estava "muito afeminado na escola", expõe o conflito central: sua dupla existência. Dentro de casa, mantinha a performance protetora; fora, começava a florescer. A reação da mãe – pressão camuflada, choro, silêncio – gerou uma nova negociação dentro de um vínculo já marcado pela co-dependência protetora. O pai permanece como uma figura de desconforto, mas o núcleo familiar, talhado na resistência ao caos, não se rompeu.

Por fim, a consciência racial chegou tardiamente, aos 20 anos, iluminando retrospectivamente suas experiências de violência e exclusão. "Muita coisa que eu passei... foi só por conta de eu ser preto" (Manoel, 2025), reconhece. Essa percepção tardia, atrelada ao movimento Black Lives Matter, completa o quadro de um sujeito que aprendeu a sobreviver antes de aprender a nomear suas opressões. Sua identidade – gay, preto, proveniente de uma periferia violenta – foi construída camada sobre camada: primeiro a defesa física, depois a descoberta sexual na clandestinidade, e por fim, a compreensão política da raça.

4.1.6 A Trajetória de Juliano entre o Pesadelo e o Recomeço

Juliano (nome fictício) constrói sua trajetória de um sujeito cuja identidade foi forjada na fuga, no apagamento e na reinvenção radical. De Rio do Antônio à Brumado, suas casas tinham algo em comum: eram casas grandes para acomodar sua família numerosa, composta por ele, seus pais e cinco irmãs.

Esses espaços físicos amplos, no entanto, nunca se traduziram em liberdade interior. Descrevendo-se como uma criança afeminada em um ambiente familiar, Juliano afirma que sua

mãe tentava poupá-lo de tarefas domésticas com um intuito implícito: evitar que aquilo o tornasse "ainda mais propício a me tornar quem eu era" (Juliano, 2025). Essa atitude descrita por ele como sexista é a primeira pista de como sua diferença era percebida como um risco a ser mitigado, não uma característica a ser celebrada.

Seu refúgio era duplo: a rua, onde brincava com uma "coisa rústica e legal", e a imaginação, onde subia na caixa d'água para criar cenários aquáticos com seus bonecos *Power Rangers*. A criatividade, que ele mantém até hoje, era uma válvula de escape precoce.

No entanto, um ambiente que mais influenciou sua infância e a adolescência foi a igreja evangélica. Para Juliano a religião foi uma "tortura real", uma obrigação da qual tentava fugir trancando a porta do quarto. Sentia ódio pelas pessoas por causa do conflito imposto: "eu queria ser uma pessoa completamente oposta a que elas queriam que eu fosse" (Juliano, 2025). A igreja não era um disfarce; era a instituição central de sua opressão, o pilar de uma "cultura da negação" que permeava sua vida até seu último momento na Bahia.

A escola se tornou o palco complementar desse pesadelo. Juliano (2025) afirma que

eu não fui um bom aluno, acho que isso tem a ver também com não gostar do ambiente escolar. É..., possivelmente porque minhas relações lá eram muito, como eu te falei, relações em fase de colégio tudo mais pra qualquer criança LGBT, eu acho que é complicado, assim, muito cruel. Então, esse peso me afastou muito das atividades (Juliano, 2025).

Por conta disso, sua estratégia foi o apagamento tático. Nos recreios, evitava sair da sala; no ensino médio, levou essa lógica ao extremo ao criar uma "nova personalidade" baseada na invisibilidade absoluta: não falava com ninguém, desejava passar despercebido.

Suas únicas interações eram as colegas meninas, com quem a relação era "*mais saudável, leve*", e algumas professoras de Humanas, figuras que ofereciam breves respiros em um mar de hostilidade. Na adolescência, a presença ocasional de outra pessoa LGBTQs na sala não lhe trouxe companhia, mas um alívio perverso: ela desviava para si as perseguições e os comentários, tornando-se um escudo involuntário que permitia a ele permanecer imperceptível.

A sexualidade de Juliano se desenvolveu neste vácuo de diálogo e sob o peso da negação. Ele a define como "*fluida*", e questiona se as atrações por meninas na infância eram genuínas ou fruto da pressão para se encaixar. Seus relacionamentos em Brumado eram "*momentâneos e encobertos, secretos*" (Juliano, 2025). Não houve processo de "revelação", houve um vazamento. Foi "tirado do armário" para os pais por terceiros, já após ter se mudado para São Paulo. A única abertura genuína foi com a irmã protetora, uma figura de afeto em um cenário árido.

O ponto de inflexão existencial, portanto, não foi uma descoberta interna, mas um deslocamento geográfico radical. "*Quando eu saí da Bahia, eu vim com o entendimento de quem eu era, mas não queria ser apenas um gay*" (Juliano, 2025), afirma. São Paulo representou a possibilidade de um novo começo em uma folha em branco, longe dos olhares que o disciplinavam. Foi lá, no anonimato da metrópole, que ele pôde começar a "expandir" algo que foi severamente "mutilado" pelo fechamento forçado.

A figura de Freddie Mercury, descoberta ainda na infância, atuou como um farol simbólico em sua jornada. A fascinação pelo artista, cuja trajetória ele pesquisou e aprofundou, sugere uma identificação com uma genialidade e uma expressão transgressora que sobreviveu e brilhou apesar de tudo.

Hoje, Juliano se enxerga em uma "construção diária". A maturidade trouxe uma libertação das amarras religiosas e do medo paralisante. No entanto, as marcas do "pesadelo" são profundas e difíceis de superar. Juliano carrega a memória de uma agressão – um murro nas costas – recebida por terceiros em um momento de afeto e, junto a isso e às experiências ao longo da vida, reflete suas inseguranças em pequenos atos, ao afirmar (2025):

até hoje, mesmo com a liberdade que eu tenho, eu moro em um bairro em São Paulo que é muito [...] tranquilo em relação a isso. Mas mesmo assim, eu tenho dificuldades de andar de mãos dadas com meu namorado, é uma questão ainda pra mim, eu tenho essa preocupação do que o outro vai pensar (Juliano, 2025).

Sua trajetória é a de quem precisou sair de um lugar – geográfico, social, religioso e psicológico – para poder começar a habitar a própria pele. Juliano só encontrou a possibilidade de ser ao cortar os fios que o prendiam a um mundo que negava sua essência. Sua história é um testemunho potente de como, para algumas pessoas, a migração não é uma escolha, mas uma condição para a existência autêntica.

4.2 CRUZANDO MARCADORES: Interseccionalidade e a construção das experiências a partir dos marcadores sociais

Todo ser humano é dotado de múltiplas características e especificidades. Assim como um as flores possuem diversas pétalas, seus estames e carpelos, estas características são motivadoras para a realidade e experiências de cada pessoa. O fato de eu ser um homem cisgênero, branco, bissexual, nascido e criado por mãe solo no interior da Bahia, em uma família de classe média baixa, resultou em diferentes marcos na minha vida. Portanto, consideraremos aqui os diferentes aspectos sociais de cada pessoa participante, como gênero, etnia, classe social, religião, entre outros.

Tendo isso em vista, esta categoria tem como objetivo pleitear e discutir pautas e características que vão além da sexualidade, e são marcos importantes para as pessoas que participaram da pesquisa.

Titânia, uma mulher bissexual, descreve uma infância onde sua não-conformidade se manifestava como agressividade defensiva: “*Eu batia nos meninos da minha sala*” (Titânia, 2025). Sua sexualidade flore a partir da curiosidade e do desejo, onde afirma: “*sempre quis beijar uma menina pra saber como é*” (Titânia, 2025), e sua bissexualidade foi se revelando de forma orgânica, sem grandes conflitos internos aparentes após a descoberta.

Já Pabllo vivenciou a diferença com mais tensão e segredo. Sua não-conformidade era uma infração silenciosa ao masculino: “*eu gostava de brincar com as Barbies da minha irmã (risos), só que eu nunca fazia isso... brincava escondido*” (Pabllo, 2025). Para ele, a descoberta foi um processo de “*colocar os pés no chão*”, marcado por medo e uma tentativa de conversão religiosa. “*Eu recorri à igreja... falava pra todo mundo que eu queria ser padre*” (2025).

Alison, por sua vez, apresenta uma não-conformidade de gênero que é pública, ativa e duplamente penalizada. Sua rejeição ao universo feminino estereotipado e sua tentativa fracassada de inserção nos grupos masculinos a colocaram em um lugar de exclusão bilateral. Enquanto Titânia agia com agressividade e Pabllo com segredo, Alison era ativamente policiada – tanto por colegas quanto por instituições, como no episódio em que um professor a puxou pelo braço para afastá-la das brincadeiras “de menino”.

Manoel, homem negro gay criado em Brumado em uma família de baixa renda, apresenta uma não-conformidade que se manifesta como uma dupla camuflagem: racial e sexual. Na escola, ele enfrentava violência física e simbólica, tanto por ser preto quanto por esconder sua homossexualidade. Sua estratégia de defesa era a confrontação física: “*eles me batiam e eu dava de volta*” (Manoel, 2025). Próximo à adolescência, entrou para a igreja evangélica como forma de performar heterossexualidade, saindo aos 13 anos para começar a entender sua identidade gay. Para ele, raça e sexualidade são marcadores indissociáveis, ainda que a consciência racial tenha vindo tardiamente, apenas na vida adulta. Refletindo seus conceitos no seu gosto musical, Manoel (2025) relata que

hoje, mais avançado, eu gosto muito da Liniker, a minha... minha personagem favorita, que eu me espelho muito, pelo... pelos fatores dela ser uma mulher trans, né, e eu acho super importante pra comunidade e pra sociedade também, e também por ela ser uma mulher preta, né. Então ela fala muito sobre isso, sobre o amor preto e tal (Manoel, 2025).

Quando falou sobre o “amor preto” presente nas letras de Liniker, Manoel me fez lembrar de bell hooks (2021) e sua narrativa a respeito do amor. Criada em um lar que descreve como disfuncional, bell afirma que, no mesmo lar onde recebeu afeição, cuidado e prazer

também lhe proporcionou “o constrangimento agressivo e a humilhação verbal” (p. 49). Sua afeição por seus familiares a fez relutar a adotar o termo “disfuncional” para se referir à família. Sua reflexão é forte quando traz que “se nos lembrássemos constantemente de que o amor é e o que o amor faz, não usaríamos a palavra de um jeito que desvaloriza [...] o seu significado. Quando amamos, expressamos cuidado, afeição, responsabilidade, respeito” (p. 55).

Juliano, um homem que desde a infância era lido como afeminado, viveu uma adolescência marcada pela repressão religiosa e familiar em um lar evangélico. Sua não-conformidade com os padrões de masculinidade era combatida com imposição de normas rígidas. Ele adotava a invisibilidade como tática de sobrevivência: “passar despercebido” na escola e em casa. Seu processo de entendimento e aceitação de sua atração por homens (que ele descreve como fluida) só ganhou espaço e clareza após a mudança para São Paulo, longe do controle familiar. Para Juliano, a opressão central veio da interseção entre uma expressão de gênero dissidente e um ambiente religioso fundamentalista.

Bernardo, homem gay, teve uma experiência de descoberta da sexualidade mais interna e solitária. Suas dúvidas surgiam na infância ao se perceber diferente de outros meninos, e seu processo de entendimento foi mediado pela leitura de romances homoafetivos na internet. A homofobia que vivenciou tornou-se explícita e traumática no ensino médio, quando passou a expressar publicamente sua identidade através da arte e da moda, sofrendo insultos e ameaças. Sua narrativa destaca a solidão do processo de autodescoberta e o medo da violência mesmo após a autoaceitação.

Em relação à religiosidade, tivemos relatos divergentes, visto que Alison, Bernardo e Titânia não mencionam religião como fator marcante em suas narrativas. Seus atravessamentos parecem ser mais ligados ao gênero, à mobilidade geográfica e à saúde mental. No entanto, Pablio menciona explicitamente sua religião, do cristianismo para a umbanda, como uma ponte para a aceitação familiar, através da mediação da mãe-de-santo.

Para Manoel e Juliano, a religião evangélica foi um espaço de opressão e controle. Juliano (2025) descreve que,

por vir de um lar evangélico, eu era obrigado a ir para igreja todo domingo, às vezes dia de quarta também. Obrigado, obrigado mesmo, porque às vezes eu trancava a porta do meu quarto, fingia que tava dormindo, pra fugir. [...] Era uma tortura, acho que posso colocar como tortura real (Juliano, 2025).

Tal fato atua como um fator importante na construção do seu lar e das relações entre os integrantes da família. Já Manoel usou a igreja como camuflagem social, enquanto Juliano a descreve como instrumento de tortura psicológica. Bernardo, por outro lado, não menciona

religião como fator relevante em seu processo identitário, sugerindo que sua família não impunha dogmas religiosos sobre sexualidade.

Adiante que, recorrer a religiões com o intuito de se “converter” está longe de ser uma experiência única; pelo contrário, é uma vivência comum de outras pessoas LGBTQIA+. Pois como afirmam Foucault (1999) e Belmonte (2024), as religiões atuaram ao longo do tempo como influências culturais nas práticas LGBTfóbicas em diferentes sociedades, ao ditar tais atos como “contra a natureza”, pecaminoso.

Outro ponto de divergência é em relação à etnia. Pabllo cita sua etnia (negro), ainda que diga não ter sofrido racismo de forma explícita nas escolas e comunidade na qual cresceu. Para ele, identidade é “*política e interseccional*” (Pabllo, 2025). Já Titânia não aborda sua etnia como fator central em sua narrativa. Seus atravessamentos parecem ser mais ligados ao gênero, à localização geográfica e à saúde mental.

Manoel traz a etnia como um marcador traumático e constitutivo, ainda que relativamente tardio em sua consciência. Ele relata:

Eu vim entender que eu sou uma pessoa preta com 20 anos, e que muita coisa que eu passei na adolescência, na infância e tal, foi só por conta de eu ser preto. E foi uma virada de chave, e foi bem próximo daquele movimento que tava tendo nos Estados Unidos, o Black Lives Matter. [...] Na época, eu não tinha percepção enquanto eu tava passando por isso, eu não tinha entendimento, até porque eu não tinha referência, não tinha ninguém que chegasse pra mim, e conversasse sobre o tema. Nem o tema racial, nem o tema da comunidade LGBTQIAPN+” (Manoel, 2025).

Sua narrativa corrobora com uma reflexão que acredito ser importante, pois comumente reconhecemos episódios de discriminação – no caso dele, racismo e homofobia – vividos na infância e adolescência futuramente. Juliano e Bernardo, sendo brancos, não mencionam etnia como marcador social, mas é evidente como seu privilégio racial permitiu certa mobilidade social, mesmo passando por episódios LGBTfóbicos.

Para Alison, o marcador que se soma ao gênero e à sexualidade com força explosiva é a classe social. Sua mudança para uma escola privada expôs um abismo material e cultural. Essa ausência é, em si, um dado analítico importante. É provável que, como mulheres brancas, sua etnia não tenha sido um marcador de diferença ou fonte de opressão específica em sua trajetória.

Manoel também destaca a classe social como determinante, mas de forma distinta: a pobreza estruturou sua experiência de violência doméstica, escolar e comunitária. A falta de recursos materiais se somava ao racismo e à homofobia, criando uma espiral de vulnerabilidades.

As condições financeiras e elo emocional da família foram essenciais para cada um lidar com suas questões. Pabllo teve uma infância estruturada geográfica e familiarmente. Morou a vida toda na mesma casa, com a mãe provedora e uma avó na mesma rua. Embora a mãe não discutisse sexualidade, a estabilidade lhe foi uma base.

Sua autoaceitação foi construída fora de casa, principalmente no IFBA, um espaço de relativo privilégio que ofereceu ferramentas intelectuais e sociais. *“Todo esse meu processo de formação política... eu estava lá dentro”* (Pabllo, 2025).

Já Titânia teve uma infância de mobilidade e solidão estrutural. Mudanças de residência e de cidade fragmentaram sua sensação de pertencimento. Sua mãe, embora presente, era rígida emocionalmente. Titânia (2025) narra que “sempre que eu chorava... ela falava para eu engolir o choro”, aprendendo assim a internalizar a dor. Seu refúgio foi a imaginação e a arte, além das brincadeiras com suas bonecas.

A experiência de Alison destaca uma terceira configuração: a infância sob ameaça interna. A estrutura familiar, longe de ser uma base estável (Pabllo) ou um porto emocionalmente distante (Titânia), transformou-se na fonte primária de perigo. A homofobia violenta do pai fez da casa um campo minado e do “armário” um bunker necessário. Sua autoaceitação não pôde ser construída nem na estabilidade doméstica nem em refúgios artísticos individuais, mas teve de ser forjada à distância, na fuga para a diversidade da escola pública, que lhe ofereceu um contraponto vital de comunidade e segurança relativa.

Manoel teve uma infância marcada por instabilidade e violência doméstica: um irmão envolvido com tráfico, outro assassinado, e uma mãe sobrecarregada. Apesar disso, admirava a força materna e buscava na escola um refúgio. Sua autoaceitação foi tardia e mediada por um curso de espanhol onde encontrou outros jovens gays. Juliano cresceu em um lar evangélico repressivo, onde sua identidade era negada. Sua autoaceitação só floresceu longe da família, em São Paulo. Bernardo, embora tenha tido uma família presente, não encontrou nela espaço para diálogo sobre sexualidade; sua descoberta foi solitária e autodidata.

Para mim, o mais tocante é perceber que, mesmo em trajetórias tão diferentes, onde uns ficam e enfrentam e o outros fogem e recomeçam, o núcleo da dor é similar: a descoberta de que uma parte sua fundamental é inaceitável para o mundo ao seu redor. E que sua infância e adolescência serão marcadas e gastas em um esforço exaustivo de gestão dessa inaceitabilidade, seja através do combate, do disfarce ou do desaparecimento.

Além disso, observando o diálogo entre as narrativas, consigo enxergar uma semelhança: a importância de figuras familiares no processo de identificação, anúncio, aceitação ou rejeição da identidade de cada um; o que nos leva para a próxima categoria.

4.3 O ARMÁRIO EM CASA: Processos de revelação e (não) aceitação familiar

As identidades de gênero estão presentes na infância, é notório perceber em muitos relatos diversos momentos, situações que marcaram, silenciaram pessoas LGBTQIAP+ durante a sua infância.
- Thaynara Oliveira da Silva

Começamos esta categoria com a afirmação de Silva (2022) com o intuito de interrelacionar os dados de diferentes pesquisas. Trabalhando com narrativas de mulheres trans egressas do ensino médio de Senhor do Bonfim, ela trouxe apontamentos também presentes nesta dissertação, como a reação familiar aos comportamentos e expressões de gênero na infância. Este tópico se mostrou influente – em ambas as pesquisas – para o crescimento e perspectiva das pessoas participantes a respeito de si e sua identidade.

A respeito de como as famílias lidaram com a informação sobre as sexualidades, houveram certas semelhanças e divergências. Titânia, ao comunicar para sua mãe e irmão, Para a mãe e o irmão, houve conversas explícitas: "*olha, eu gosto de meninos e meninas*" (Titânia, 2025). Para os demais (tia, prima, amigos), nunca houve um "grande anúncio". Ela adotou uma política de não-ocultação: "*nunca escondi, mas também nunca falei... a pessoa que vai se ligando sozinha, ela que se vire*" (Titânia, 2025).

Pablo planejou uma revelação no aniversário, mas ela aconteceu de forma explosiva e reativa. Ele narra que, durante uma discussão onde

tava tendo uma obra lá em casa, e aí nisso ela criticou alguma coisa sobre LGBTs e eu soltei "eu sou gay também". E aí nisso que eu soltei, ela falou que eu não era e que eu não era isso, e que eu tava inventando coisa e tals. [...] Falei que eu era, que eu não gostava de mulheres, de me relacionar com mulheres e tals [...]. Ela meio que não aceitou, assim meio de início (Pablo, 2025).

Para Alison, o processo de revelação foi fundamentalmente diferente: não foi um anúncio de identidade, mas um pedido de socorro motivado pelo pânico. Após seu irmão mais velho se assumir gay, seu pai afirmou que "*se eu fosse também, que ele botava uma arma na cabeça porque ele não queria outro filho LGBT*" (Alison, 2025). Sua saída do armário para a mãe ocorreu no período de uma ideação suicida, desencadeada pela violência do pai. A homofobia explícita e ameaçadora do pai transformou sua casa em um campo minado. Sua revelação, portanto, foi menos sobre afirmação e mais sobre sobrevivência e busca de proteção.

Manoel vivenciou um processo de revelação involuntário e defensivo. Sua sexualidade foi descoberta pela família após comentários de terceiros sobre seu comportamento "afeminado" na escola. Quando confrontado pela mãe, que camuflava a pergunta sobre sua sexualidade com preocupações sobre suas faltas escolares, ele se viu forçado a admitir: "*sim,*

eu sou gay” (Manoel, 2025). Sua saída do armário foi, portanto, uma reação a uma pressão externa, não uma escolha autônoma. Ele não se sentia preparado para contar, pois mantinha um personagem heteronormativo dentro de casa, e a revelação precipitada gerou um choque inicial, com choro e lamúrias por parte da mãe.

De forma semelhante, Juliano nunca teve um momento formal de “saída do armário” para os pais. Sua revelação ocorreu por meio de terceiros, durante uma visita dos pais a São Paulo, onde ele já morava. Ou seja, ele foi “tirado do armário”, sem oportunidade de explicar ou gerir a narrativa sobre sua sexualidade. Esse afastamento geográfico pode ter funcionado como um amortecedor do impacto direto, mas também perpetua um distanciamento comunicativo. A pessoa chave em seu processo de aceitação foi sua irmã mais velha, com quem ele pôde se abrir e encontrar apoio, constituindo uma figura de refúgio dentro da própria família.

Bernardo, por sua vez, adotou uma política de revelação implícita e não-verbal. Ele nunca fez um anúncio formal para a família. Seu irmão mais velho descobriu ao vê-lo beijando outros rapazes em uma festa e reagiu com uma aceitação pragmática e protetora: “*eu sei o que você, não precisa me dizer nada. Só toma cuidado*” (Bernardo, 2025). Para os demais familiares, Bernardo acredita que todos saibam, mas ninguém fala sobre. Além disso, ele opta por não forçar uma conversa explícita, temendo que isso possa causar afastamento, especialmente do lado paterno da família.

A mãe de Titânia teve um processo de absorção e aceitação lenta. Inicialmente, entendeu que Titânia era lésbica e mudou o comportamento por semanas, evitando contato visual com a filha. Houve um conflito pontual sobre uma postagem feita por Titânia, que dizia: “*Deus criou Adão e Eva e eu vou beijar os dois*”, devido ao caráter religioso atrelado à sexualidade. Entretanto, hoje em dia, Titânia afirma que sua família – a mãe, o padrasto e o irmão – a apoia.

Já a reação da mãe de Pabllo foi de negação e rejeição inicial. Não houve aceitação, mas uma imposição de silêncio. A mediação veio através da mãe-de-santo da umbanda, que conversou com a mãe sobre aceitação. O resultado atual é um pacto de silêncio tenso. Pabllo (2025) narra que “*ela sabe que eu sou, mas... 'você seja gay, mas não seja perto de mim'... a gente não toca mais nesse fato*”.

A mãe de Manoel, após o choque inicial, buscou apoio em uma amiga para desabafar. Com o tempo, a família passou a lidar melhor com o assunto, embora o pai ainda faça comentários que deixam Manoel desconfortável. A aceitação familiar, portanto, é um processo inacabado e marcado por tensões residuais, mas sem ruptura. A existência de um irmão mais velho gay, que morava em São Paulo, não funcionou como um precedente facilitador, mas talvez tenha tornado a notícia menos inesperada.

No caso de Juliano, a ausência de uma revelação direta resultou em uma aceitação familiar que não ocorreu de forma plena ou dialogada. O fato de os pais saberem por terceiros e a manutenção de um ambiente evangélico conservador sugerem que a aceitação, se houve, se deu na forma de uma negligência tácita do assunto, sem confronto mas também sem integração de sua identidade. A figura da irmã que o protegia contrasta com esta dinâmica, mostrando que a aceitação pode ser seletiva dentro de uma mesma família.

A mãe de Alison, por sua vez, assumiu um papel protetor, mas dentro de uma rede familiar disfuncional e violenta. Embora acolhesse o desabafo da filha e a protegesse da ameaça paterna, a dinâmica familiar não permitiu uma aceitação tranquila ou uma incorporação da identidade de Alison. A situação foi ainda mais complicada pela violência institucional da terapia, onde a terapeuta (que também atendia a mãe) tentou recolocar Alison no armário, invalidando sua experiência.

A família de Bernardo opera sob um regime de “verdade velada”. Não há rejeição explícita, mas também não há celebração ou afirmação. A aceitação parece condicional e passiva, baseada no não-dito. Seu irmão mais velho representa um ponto de apoio, mas a relação com o restante da família, principalmente a paterna, permanece em um equilíbrio precário, onde a identidade de Bernardo é conhecida, mas sua expressão pública dentro do núcleo familiar é limitada pelo medo de consequências relacionais.

Quanto aos outros familiares, as reações também divergiram. A irmã de Pabllo aceitou com mais naturalidade, mas seu papel foi de mediação para evitar conflitos, pedindo que ele não “incomodasse” a mãe com o assunto. Ressalto que ela é a irmã mais velha, ao contrário do irmão de Titânia, que é mais novo. Sua aceitação foi natural e imediata, tratada com a casualidade de uma criança. Ele apenas respondeu “*ah, tá bom*” e voltou a assistir televisão.

Titânia ainda traz o relato de como foi se assumir para seu padrasto, pois a reação dele foi cômica e anticlimática. Ele mesmo tirou-a do armário ao perguntar: “*tu vai me falar que tu beija mulher?*” (Titânia, 2025), e disse já saber. O nervosismo dela se dissipou rápido. Apesar do choque inicial da mãe, a dinâmica familiar se manteve próxima e afetiva. Não há relato de rejeição ou ruptura. A identidade de Titânia foi incorporada ao núcleo familiar.

Infelizmente, o mesmo não se aplica à realidade de Pabllo, pois a revelação criou uma fratura no vínculo comunicativo com a mãe. Aqui, ocorre um conhecimento implícito, mas não há aceitação afetiva ou diálogo, já que a sexualidade é um tabu que gerou um distanciamento tácito. Quanto aos outros familiares, Pabllo acredita que sabem implicitamente devido à sua não-conformidade, mas ninguém pergunta.

Na família de Alison, a figura do irmão mais velho gay funciona como um precedente que, em vez de abrir caminho, acirra a reação paterna. Quanto aos demais, não há relatos de revelações ou aceitações; a energia familiar está concentrada no gerenciamento da figura violenta do pai.

Bernardo explicitamente teme a reação da família paterna, indicando que a aceitação (ou não-rejeição) é um fenômeno que varia entre os núcleos familiares materno e paterno. Seu receio de causar afastamento sugere que, para alguns membros, o silêncio é a condição para a manutenção do vínculo.

Além do ambiente familiar, pude conversar a respeito da trajetória das pessoas participantes nas instituições escolares em que estudaram. Mesmo que o foco da pesquisa envolva o Ensino Médio, foi possível investigar a respeito da trajetória no Ensino Fundamental, onde alguns pontos importantes foram levantados.

4.4 A ESCOLA NO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO DE SOCIALIZAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM O OUTRO

Comparando um pouco as experiências de ambos em escolas na infância, Titânia afirma que, quando morava em Vitória da Conquista, “*era a mesma turma desde o maternal... até o final do Ensino Fundamental I*” (Titânia, 2025); que a escola era um ambiente de socialização plena e identitária. Ela descreve um vínculo forte e contínuo com os mesmos colegas, além de se afirmar como uma pessoa extrovertida, que falava muito, corria e pintava. Para ela, escola era um espaço para expressão expansiva de sua personalidade e seus gostos pessoais. Tinha uma “boa relação”, com amizades profundas, uma das quais mantém até os dias de hoje.

Já para Pablio, a escola era um ambiente de baixa interação. Por ser uma criança muito tímida, tinha certa limitação na construção de novas amizades. “*Por eu ser tímido, eu não tinha muitos amigos na escola*” (Pablio, 2025). Com isso, afirmou ter uma única amiga próxima até o terceiro ano. Até que ela repetiu de ano, fazendo ele ficar “*mais só*” na escola. Suas interações eram limitadas: “*às vezes eu brincava ali, só que eu ficava mais na minha*” (Pablio, 2025). Apesar disso, não relatou conflitos ou uma integração grupal.

Bernardo teve uma experiência escolar fundamental mais protegida em termos de violência explícita, mas marcada por uma solidão e uma não-pertença silenciosas. Ele não era sociável com os colegas da própria sala, em parte devido à segregação feita pelos professores entre alunos “inteligentes” e “atentados”, o que o tornava uma figura aversiva. Por isso, construía amizades com pessoas de outras salas, geralmente meninas mais velhas. Sua dúvida

sobre sua sexualidade começou a surgir nesse período, ao perceber que não se identificava com os comportamentos dos outros meninos.

A experiência de Alison no ensino fundamental apresenta um terceiro modelo: a escola como um campo de batalha por pertencimento, onde sua não-conformidade de gênero foi ativamente policiada. Ela pensava que *“menina é um ser burro. Acho que por estar em um meio muito masculino, por andar muito tempo com meu pai, de me identificar mais com as coisas masculinas, eu ia me inserindo em ideais mais masculinos, mesmo sendo uma menina”* (Alison, 2025). Diferente da socialização plena de Titânia e da solidão pacífica de Pabllo, Alison vivenciou uma exclusão bilateral. Seu desejo de brincar com os meninos e seu desinteresse pelos *“assuntos de menina”* a deixaram à margem de ambos os grupos.

Juliano vivenciou a escola fundamental como um espaço de vigilância e medo constante, similar a Alison, mas com uma estratégia oposta à dela. Enquanto Alison tentava ativamente se inserir e era rejeitada, Juliano adotava a invisibilidade como tática. Nos recreios, ele evitava sair da sala para evitar encontros. Ele se descreve como um observador, com pouca interação, e afirma que suas relações mais saudáveis e leves eram com colegas meninas.

Para ele, a escola não era um lugar de aprendizado ou socialização, mas um “pesadelo” onde sua expressão de gênero dissidente o tornava alvo. *“Minhas relações, a perseguição com relação ao meu comportamento, ou meu jeito e tudo mais. [...] tudo obviamente me marcou porque foi um pesadelo, assim”* (Juliano, 2025). Seu relato traz a tona algo que Silva (2022) discute, pois segundo ela, *“as crianças que fogem desses padrões, que apresentam características diferentes das demais, são colocadas na fronteira, sofrem [...], são chamadas de menininha, viadinho”* (p. 47) .

Manoel teve uma experiência escolar fundamental marcada pela violência física e simbólica, distante tanto da integração de Titânia quanto da solidão tranquila de Pabllo. Ele frequentou uma escola que descreve como *“mais marginalizada”*, onde presenciou o uso de drogas no pátio e onde a violência entre alunos era comum.

Seu mecanismo de defesa foi o confronto: *“eles me batiam e eu dava de volta”*. Além de lidar com essa violência generalizada, ele carregava o peso adicional de precisar esconder sua sexualidade para evitar mais ataques. Sua sociabilidade era, portanto, uma performance de resistência e camuflagem, onde interagir significava constantemente calibrar uma persona heterossexual para sobreviver.

Com relação aos professores, Titânia (2025) afirma que era vista como inteligente e fofa: *“sempre fui muito boa aluna... eles me achavam adorável. [...] A única reclamação era que conversava demais”*. Pabllo (2025) narrou algo semelhante, tendo uma relação

extremamente positiva e afetiva com as professoras. Foi na relação com elas que ele encontrou acolhimento e validação, dando destaque para a professora Zete (nome fictício), com quem tinha uma relação *"literalmente de mãe"*, e outras como *"muito gente boa"*.

Alison, por outro lado, descreve uma relação de embate constante com as professoras em sua primeira escola. Sua performance de uma identidade de gênero dissidente e seu comportamento considerado "de menino" geravam conflitos. A figura da professora Samara se destaca justamente por ser uma exceção: alguém que não a repreendia nem a "odiava" por ser como era. Curiosamente, Alison relata que, na época, *não gostava* dessa professora, pois a tratava de forma diferente do esperado – um dado que revela como a criança já havia internalizado o conflito como parte de sua identidade escolar.

Manoel destaca duas professoras marcantes: uma da alfabetização, pela paciência ao ensiná-lo a ler e escrever, e outra que o incentivou a reagir às agressões. No geral, sua relação com a instituição escolar era de conflito, mas ele encontrava em figuras docentes específicas pontos de apoio e aprendizado prático para sua sobrevivência. A reclamação mais frequente sobre seu comportamento era a conversa paralela, um dado quase prosaico que contrasta com a violência extrema que ele enfrentava dos pares.

Bernardo descreve uma relação tranquila com professoras e funcionárias. Ele era um aluno que se comportava bem, motivado pelo desejo de não causar problemas para a mãe. Gostava muito de Matemática, por achá-la simples e se destacar, e tinha dificuldade com Geografia. Para ele, a relação com a escola e os professores era funcional e isenta de grandes conflitos, o que permitia que suas inquietações internas sobre sua identidade ocorressem em um espaço relativamente estável, ainda que solitário.

Juliano afirma ter tido uma boa relação com professoras de Humanas (Português e História), mas sentia adversidade com professores de Matemática. No entanto, a relação pedagógica parece ter sido ofuscada pelo ambiente hostil criado pelos colegas. A figura do professor não surge em sua narrativa como um agente de proteção ou acolhimento contra a perseguição que sofria por seu "jeito".

Apesar da sociabilidade, Titânia mantinha um mundo privado intransponível na escola. Era "muito possessiva" e não levava seus brinquedos para não ter que compartilhar. Ela afirmou: *"Eu era muito possessiva com minhas coisas... era o que eu tinha, sabe?"* (Titânia, 2025). A escola era para a socialização; o mundo interior – os brinquedos – ela mantinha em sua casa.

Em relação à experiência de Pabllo, seu refúgio não era a posse de objetos, mas a fuga para a imaginação. Ele era a "criança sonhadora" que *"fanficava com tudo"*. Enquanto Titânia

expressava seu mundo interno através da ação (correr, bater, pintar), Pablo o fazia através da internalização e da criação de histórias. Além disso, eventos sobre folclore e cultura negra o atraíam justamente por alimentarem esse universo imaginativo.

Bernardo também não era apegado a brinquedos. Seu refúgio era a televisão e, posteriormente, a leitura. Ele não brincava fora de casa devido a problemas de saúde e superproteção, então seu mundo interior foi nutrido por narrativas, predominantemente midiáticas e introspectivas.

Manoel encontrou seu refúgio fora da escola, na rua. Ele “*era muito vivido na rua*”, onde brincava de bola, pique-esconde e outras brincadeiras infantis com amigos. A rua era seu espaço de socialização e escape. Dentro de casa e da escola, o refúgio veio mais tarde, com o computador que sua mãe comprou, que o levou para um mundo de jogos, filmes e séries. Sua criatividade não era expressa através de brinquedos (pois não tinha muitos), mas através da ação corporal e, posteriormente, digital.

Juliano era uma criança criativa que inventava histórias com seus bonecos, criando cenários complexos em situações inusitadas, como quando subiu na escada da caixa d'água para brincar com água e dar vida às suas narrativas. Este universo imaginativo era seu refúgio crucial contra a hostilidade do mundo real. Ele acredita que mantém essa criatividade até hoje, utilizando-a em seu trabalho.

Para Alison, o refúgio era a imaginação aplicada, uma engenharia lúdica. Ela não “fanficava” no sentido narrativo de Pablo, mas transformava a realidade material com sua criatividade, como quando usava um pedaço de cano para simular o relógio do *Ben 10*. Seu mundo interno se expressava através da reinvenção prática dos objetos.

Titânia saiu do fundamental com uma autoconfiança social forjada na interação intensa e na defesa de seu espaço. Sua escola foi uma comunidade estável que espelhava a relativa estabilidade de seu bairro. A mudança brutal para Brumado, portanto, não foi apenas geográfica, mas a destruição desse ecossistema social no qual ela se apoiava, explicando o trauma e a transformação radical em uma adolescente retraída. Foi nessa mudança que a mesma narrou episódios de bullying e dificuldade de interação com as novas colegas.

Juliano saiu do fundamental com a consolidação de sua tática de invisibilidade e um profundo desgosto pelo ambiente escolar. Aprendeu a passar despercebido, a evitar interações e a internalizar sua dor. Pablo saiu do fundamental com uma habilidade desenvolvida para a observação, a interiorização e a criação de vínculos verticais de proteção (com adultos). Sua escola foi um território onde ele aprendeu a navegar na solidão e a buscar validação em figuras de autoridade afetivas.

Manoel saiu do fundamental II com a dura lição da autodefesa física e emocional, e com a expertise na arte da dupla vida: a performance heterossexual em público e a dúvida reprimida em privado. Sua escola foi um campo de batalha que o ensinou a enfrentar a violência com violência, e a esconder sua verdadeira identidade como estratégia de sobrevivência. Essa experiência o marcou profundamente, a ponto de descrevê-la como “*meu pior momento, assim, da vida, a pior escola que eu poderia ter estudado*” (Manoel, 2025).

Bernardo saiu do fundamental com uma sensação crescente de diferença e uma série de perguntas internas sem resposta. Sua solidão não era imposta pela violência, como para Manoel e Juliano, mas por uma desconexão silenciosa dos pares e o início de um questionamento identitário solitário.

O início da adolescência veio com mudanças e descobertas. Foi no final do fundamental II que boa parte das participantes começaram a questionar e reconhecer suas identidades. Junto à mudança de escola, esses processos marcaram as experiências vividas no Ensino Médio de cada uma.

4.5 A EXPERIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO COMO FUNDAÇÃO IDENTITÁRIA

Após a mudança traumática para Brumado e as experiências na nova escola, Titânia ingressa no ensino médio, mudando para o Colégio Estadual de Brumado. Apesar de inicialmente não ser um espaço de acolhimento institucional, ela o transformou em um palco onde construiu com outros um refúgio contra a adversidade do ambiente. Dentre as experiências no colégio, ela chegou retraída “*não conversava com as pessoas, tinha medo*” (Titânia, 2025), além de sofrer perseguição de uma colega em específico.

Já Pablllo, após um ensino fundamental solitário, ingressou por mérito no IFBA. Lá, percebeu que entrou em um novo mundo social e intelectual. Além disso, diferente da solidão do fundamental, ele formou um grupo de amigos com “*cabeça diferente*”. Este grupo não era apenas um refúgio, mas um coletivo de socialização e discussão.

Outrossim, o IFBA foi o ambiente onde Pablllo nomeou e politizou suas identidades. Foi lá que ele se entendeu como gay, conheceu outros garotos abertamente LGBTQ+ e, mais importante, desenvolveu e aprimorou um discurso crítico, chegando a questionar a falta de eventos com a pautas LGBTQ+ nos eventos da escola: “*eu passei 2022 inteiro questionando meus professores sobre isso*” (Pablllo, 2025).

Manoel vivenciou o ensino médio como o palco principal de seu autoconhecimento e autoaceitação. Foi nesse período que ele “decretou pra mim mesmo ‘não, sim, eu sou gay’” (Manoel, 2025). O gatilho para esse processo foi um curso de espanhol no colégio, onde encontrou uma turma majoritariamente composta por pessoas LGBTQ+ e mulheres. Nesse espaço, pela primeira vez, ele se sentiu “abraçado” e pôde socializar e assumir sua identidade sem medo. Ao contrário de Pablo, cuja politização veio de um ambiente institucional de excelência (IFBA), a fundação identitária de Manoel veio de um espaço paralelo e afetivo dentro da escola regular. Seu último ano, marcado por faltas e uma “fase rebelde”, reflete justamente a liberação que veio com a autoaceitação, mesmo que isso significasse colocar a escola formal em segundo plano.

Para Alison, o ingresso no ensino médio no CEB representou uma migração de mundo: da homogeneidade opressora da escola privada para a diversidade afirmativa da escola pública. Se o fundamental foi marcado pela exclusão de gênero e classe, o CEB se apresentou como seu antídoto geográfico e social.

Enquanto Pablo encontrou um “novo mundo” na excelência acadêmica do IFBA, Alison encontrou o seu na heterogeneidade concreta dos corredores públicos: *“Na escola pública tinha todo tipo de gente, todo tipo de gente. Tinha gente trans, gente negra, gente pobre”* (Alison, 2025). Esse espaço permitiu que ela levasse amigos para casa sem medo, integrando, pela primeira vez, sua vida social à sua realidade doméstica.

Bernardo viveu uma transição importante no ensino médio, tornando-se mais comunicativo e encontrando na disciplina de Sociologia um novo interesse. No entanto, seu processo de fundação identitária foi menos sobre encontrar um grupo específico e mais sobre a coragem de se expressar publicamente. O marco principal foi a declamação de uma poesia autobiográfica, onde ele se apresentou “muito gay”, usando um *cropped* e uma calça cargo. Esse ato de visibilidade, ainda que tenha gerado reações homofóbicas, foi um ritual de autoafirmação e coragem. Para Bernardo, o ensino médio foi o espaço onde a descoberta solitária da infância se transformou em uma identidade pública e performada, custeando o preço da rejeição, mas também conquistando o reconhecimento de alguns professores e a solidificação de sua autoimagem.

A experiência de Bernardo traz à tona a discussão de Foucault (1999) a respeito do prazer e poder do oprimido, onde este sente “prazer [...] por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. [...] Poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir” (p. 45). Esperar a rejeição por parte do público ao performar contra a heteronormatividade é ter consciência do meio em que se está inserido, e a surpresa de ser

ovacionado por este mesmo ato é perceber que nem tudo são flores, mas também não são cinzas e guerras.

Quando questionado a respeito da realização de eventos com a temática LGBT, Bernardo recordou brevemente de uma palestra – motivada por um evento fatídico não especificado – realizada no auditório do colégio, com foco no tema de saúde mental. Ele afirmou que um dos profissionais abordou brevemente a diversidade e sexualidade com relação à saúde mental e vida de algumas pessoas, concluindo: “*É sempre um ponto, um assunto, um subtópico*” (Bernardo, 2025).

Isso me levar a questionar se sempre será necessário que algo trágico ocorra para abordar um tema tão importante no contexto escolar. A intervenção profissional deve acontecer dentro das escolas, como afirma Beraldo (2003, p. 1), enfatizando que

O trabalho de Orientação Sexual tem como objetivo principal as mudanças nos padrões de comportamento, levando-se em conta três aspectos fundamentais: a transmissão de informações de maneira verdadeira; a eliminação do preconceito e a atuação na área afetivo-emocional (Beraldo, 2003, p.1).

Juliano, por outro lado, teve uma experiência de ensino médio marcada pelo isolamento extremo e pela estratégia de invisibilidade levada ao limite. Ele descreve ter criado uma “nova personalidade” com o objetivo único de “passar despercebido”. Escolheu a solidão completa, afastando-se até das colegas com quem antes tinha afinidade. Seu único desejo era que o período letivo terminasse para que pudesse sair da cidade. Para Juliano, o ensino médio não foi um espaço de fundação identitária, mas de confirmação de que sua identidade não poderia florescer naquele ambiente opressor.

Titânia teve como experiência central e transformadora a formação gradual de um grupo de amigos que se tornou uma família substituta. Iniciou com duas amigas – descrito como “o trio” – e foi crescendo organicamente até se tornar um grande grupo que se reunia no “Jubileu”, uma árvore localizada dentro do colégio, e na “Batcaverna”, outro local frequentemente utilizado para a reunião dos amigos.

Foi neste grupo majoritariamente LGBT: “*Todo mundo lá é viado, não tem ninguém hétero, sabe?*” (Titânia, 2025); que Titânia encontrou aceitação para sua sexualidade. A mesma afirma que a revelação de sua sexualidade foi natural, mas com certo receio. Para “*as duas primeiras pessoas do grupo que eu falei... 'ah, vocês ainda seriam minhas amigas se... se eu gostasse de mulher?*” (Titânia, 2025). Tanto as duas amigas quanto o restante do grupo lidaram com naturalidade, afeto e respeito com a informação, reforçando a ideia de ser um “porto seguro”, funcionando como um container afetivo para sua autoaceitação.

Manoel adotou uma estratégia semelhante à de Titânia, mas em um contexto mais restrito. Ele não formou um grande grupo, mas encontrou no curso de espanhol sua micro comunidade de aceitação. Foi ali, em um espaço menor e específico, que ele pôde finalmente socializar como sua verdadeira identidade, dizendo “*é, galera, eu também sou gay mesmo*” (Manoel, 2025). Sua trincheira afetiva foi, portanto, um curso extracurricular, que funcionou como uma bolha dentro da escola maior.

A estratégia adotada por Alison foi de assimilação passiva e pesquisa autodidata; ela não precisou fazer um grande anúncio, pois encontrou um espaço onde sua existência era, senão a norma, ao menos parte legítima do panorama social. Seu empoderamento veio menos de uma "trincheira afetiva" específica e mais da sensação geral de pertencimento a um coletivo plural.

Juliano, em contraste, rejeitou qualquer estratégia de formação de grupo. Sua tática foi a da retirada total. Enquanto Titânia e Manoel buscavam e encontravam aceitação em micro comunidades, Juliano concluiu que nenhuma aceitação era possível naquele ambiente. Sua fundação identitária foi adiada e sua estratégia foi a da sobrevivência através do desaparecimento social até a mudança geográfica.

Foucault (1999) traz uma reflexão que me remete às experiências narradas pelas participantes que ampliaram suas visões e conhecimentos a respeito de si, de suas identidades e, conseqüentemente da diversidade. Quando o autor afirma que “deve-se falar de sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito” (p. 27), ele conclui que falar sobre o assunto não deveria ser um tabu, mas um dever, pois com o silêncio vem o medo, a insegurança e a ignorância. Foi a partir do momento que pessoas como Titânia, Alison e Pablo encontraram pessoas que falavam sobre o assunto, além de se identificarem com os iguais, que seu processo de aceitação se tornou mais leve, controlado.

Tudo isso condiz com o pensamento de Louro (2014), que defende a inclusão de diferentes formas de masculinidade e feminilidade, ambos conceitos desenvolvidos socialmente. Ao quebrar a concepção de uma lógica sexista excludente, incluiria performances como as de Juliano e Alison à noção de “normalidade” e impediria que crianças como Manoel precisassem atuar dentro do padrão esperado como forma de se proteger da violência dos meios.

Em relação ao ambiente escolar, Titânia descreve o colégio em si como um "inferno", apesar do grupo criar uma bolha de proteção. As atividades de lazer eram simples e centradas no convívio: ler, ouvir música, jogar UNO, conversar. A relação com professores é pouco destacada, o foco narrativo está inteiramente no grupo de pares. Apesar disso, Titânia afirma que não passou por dificuldade nas disciplinas e tirava boas notas.

No entanto, Pabllo traz outra perspectiva a respeito do seu colégio, da sua turma e dos seus amigos. Destacou uma relação de admiração intelectual com as professoras de Sociologia e Empreendedorismo, que foram "*fundamentais no meu processo*" (Pabllo, 2025). Elas forneceram o arcabouço teórico e o acolhimento adulto para sua formação política. Relatou um episódio homofóbico sofrido externamente ao colégio e afirmou que via a instituição como um ambiente relativamente seguro. Os maiores motivos de debates e embates dentro da escola envolviam visibilidade e representação curricular.

Para Juliano, a instituição escolar no ensino médio era irrelevante, exceto como um obstáculo a ser superado. Não havia relação significativa com professores ou currículo. A escola era apenas o local físico onde sua estratégia de invisibilidade era executada. Sua formação identitária aconteceu em total oposição àquele espaço, não dentro ou através dele.

Bernardo teve uma relação de confronto pontual, mas também de reconhecimento, com a instituição. O episódio da poesia gerou reações homofóbicas de parte dos alunos, mas também validação explícita dos professores. Isso criou uma experiência contraditória: a escola era ao mesmo tempo um palco para sua afirmação e um campo onde a homofobia se manifestava. Sua consciência política nasceu desse confronto direto entre autoexpressão e rejeição, diferente da politização teórica de Pabllo ou da gratidão por um refúgio, como em Alison.

A relação de Alison com a instituição escolar no ensino médio é de gratidão por sua função social, mas sem o engajamento intelectual militante de Pabllo. O CEB foi valorizado não por seu currículo ou por professores específicos, mas por sua capacidade de congregar diferenças. Enquanto Pabllo via a escola como uma arena para disputa política interna, Alison a via como um santuário externo em contraste com a homogeneidade da escola privada e a violência do lar. Sua formação identitária se deu pelo contraste entre esses mundos, solidificando uma consciência política baseada na experiência de exclusão e no valor da diversidade.

Manoel manteve uma relação instrumental e de conflito latente com a escola. Ele continuou sendo um aluno assíduo e com boas notas, mas sua energia estava voltada para o processo de autoconhecimento e para o cursinho pré-vestibular. A escola era um cenário onde sua identidade agora podia vazar, mas também onde sua mãe foi alertada sobre seu comportamento "afeminado". Portanto, era um espaço de ambiguidade: de liberdade encontrada no curso de espanhol, mas também de vigilância e potencial conflito.

Eu entendo que Titânia usou o ensino médio para uma reparação emocional e recomposição social após um trauma. Sem qualquer intenção, construiu um grupo de amigas e amigos dentro da escola para restaurar um senso de pertencimento e segurança perdido.

Enquanto Pabllo usou o ensino médio como uma forma de expansão intelectual e emancipação política após uma infância introvertida. Ele buscou aproveitar os recursos da instituição para ganhar ferramentas críticas, construir uma identidade política e exigir reconhecimento. Seu empoderamento veio do conhecimento e da militância.

Para Titânia, a escola serviu ao sujeito; ela moldou o ambiente escolar às suas necessidades afetivas. Para Alison, a escola serviu como um espelho social que refletiu, pela primeira vez, uma imagem na qual ela podia se reconhecer. Para Pabllo, o sujeito serviu-se da escola; ele moldou-se e projetou-se usando os recursos e desafios do ambiente institucional. Ambos saíram fortalecidos, mas um pela construção de uma trincheira afetiva, e outro pela conquista de um arsenal político.

Todas as narrativas me fazem concordar com Louro (2014), ao afirmar que a temática de gênero e sexualidade é encoberta e estigmatizada nas escolas. Observamos a presença de professores que falam sobre o assunto, mas sem muito destaque e eventos pensados, a partir de intervenção dos próprios estudantes. Assim, concluo que, de fato, as escolas são uma preparada para o mundo, pois toda e qualquer “permissão para falar” sobre o assunto é conquistada com força e união e causa desconforto e chacota naqueles que se opõem a nossas existências.

4.6 DO PASSADO AO PROJETO: O Legado das Experiências na Formação do Adulto

Após discutir e analisar todo o processo evolutivo de cada participante, desde a infância até a adolescência, refleti com eles a respeito de cada vivência e experiência e seus reflexos nas pessoas que se tornaram. Esta categoria tem como objetivo apresentar a discussão a respeito do presente e a perspectiva do futuro de cada participante, considerando tudo aquilo que foi anteriormente narrado.

Titânia se tornou uma jovem adulta introspectiva, consciente de suas cicatrizes e estrategista de seus espaços seguros. Sua identidade foi forjada no diálogo entre as diversas experiências que passou ao longo da vida, desde a perda de um mundo social estável, até a construção laboriosa de um novo mundo afetivo. A arte, pintura e desenho, permanece como seu fio condutor e linguagem primordial, um refúgio que atravessou intacto todas as fases.

Ao ser questionada a respeito de como tudo que aconteceu impacta na forma como ela se relaciona com novas pessoas atualmente, Titânia afirma que busca pessoas e lugares que ela se sinta “*confortável pra ser como eu sou*” (Titânia, 2025). Sua sociabilidade não é mais

expansiva como na infância, pelo contrário, é profunda, segura e baseada em afinidades identitárias e afetivas.

Ela vê a escola com ambivalência: lembra com saudades da "*pureza da criança*" e do vínculo, mas tem clareza de como pode ser um lugar de exclusão. Isso gera nela um desejo nostálgico de retornar como professora de Artes.

Titânia se mostrou uma curadora de sua própria saúde emocional e de seu círculo íntimo. Seu projeto de vida parece centrado em preservar e nutrir seu mundo interno e em conviver em comunidades afetivas seguras. Seu poder está no discernimento emocional e na resistência silenciosa, pois saber quem é, seus pontos fortes e vulnerabilidades, seus limites e potenciais é sua maior arma contra qualquer discriminação que possa vir a ocorrer.

Juliano se constitui como um jovem adulto cuja identidade e autoaceitação foram construídas na fuga e no recomeço. Se Titânia é uma curadora de espaços seguros e Pabllo um estrategista político, Juliano é um arquiteto de si mesmo em um novo território. Sua identidade, reprimida por anos em um ambiente evangélico e hostil, só pôde se expandir longe do lugar de origem. A mudança para São Paulo representou mais do que uma mudança geográfica; foi a possibilidade de existir sem a vigilância constante.

No entanto, as marcas são profundas: ele mesmo relata ainda ter dificuldade de andar de mãos dadas com o namorado em público, demonstrando como a internalização do medo persiste. Seu projeto atual é diário, uma "construção diária" de expansão e descoberta de si, libertando-se aos poucos dos grilhões internos. Seu poder reside na resiliência de quem se reconstruiu longe da origem e na coragem de continuar se explorando com maturidade.

Manoel se tornou um jovem adulto em processo de construção política e racial de si mesmo. Sua identidade, que durante a adolescência foi uma verdade a ser escondida, agora se afirma como uma identidade política interseccional: a consciência de ser um homem negro e gay chegou tardiamente, mas de forma transformadora.

Ele se espelha em figuras públicas como Emicida e, principalmente, Liniker, uma mulher trans negra que representa para ele a convergência das lutas que o atravessam. Seu processo de formação, iniciado na solidão e na violência, agora busca ferramentas intelectuais e comunitárias.

Apesar das cicatrizes de uma infância pobre e violenta, e de uma adolescência de dupla vida, seu projeto parece orientado para a compreensão e a afirmação pública de suas múltiplas identidades, buscando na cultura e na política as referências que lhe faltaram.

Enquanto isso, Pabllo se tornou um jovem adulto politizado, articulado e com um projeto consciente de autoformação e intervenção social. Sua identidade foi construída na

superação da timidez e na descoberta de que a educação e o discurso político podiam ser ferramentas de libertação e afirmação.

A experiência no IFBA foi fundacional para seu empoderamento através da Educação Crítica. Ele não apenas estudou ou decorou um conteúdo para as provas, ele se nutriu da linguagem das ciências humanas para entender e nomear suas próprias opressões. Ele não se vê apenas como gay, mas como um homem negro gay. Assim, sua fala é pontuada por uma consciência interseccional, afirmando que "*LGBT não é uma coisa só*" (Pablo, 2025).

Sua análise da escola é sociológica. Ele a enxerga como um "*local onde a gente aprende a viver, a pensar*" (Pablo, 2025) e que reflete os problemas estruturais da sociedade. Sua fala sobre o ambiente escolar é mais elaborada, mostrando como internalizou as ferramentas de análise que adquiriu, preparando-se para retornar ao ambiente escolar como professor de História.

Aprendendo com a reação difícil da mãe, ele desenvolveu uma postura pragmática e estratégica, pois não esconde, mas ao mesmo tempo não confronta. Usou a mediação religiosa – a umbanda – a seu favor, uma sobrevivência emocional sofisticada, diferente da internalização de Titânia.

Alison se constitui como uma jovem adulta cuja resiliência foi temperada no fogo do perigo concreto. Se Titânia é uma curadora de espaços seguros e Pablo um estrategista político, Alison é a sobrevivente realista. Sua identidade foi forjada não apenas na descoberta de quem era, mas na gestão ativa das ameaças que essa identidade desencadeava no seio de sua própria família.

Ela carrega uma desconfiança profunda em relação a instituições que falharam com ela – desde a escola que a policiou até a terapia que a traiu – mas, paradoxalmente, nutre uma fé robusta no potencial dos coletivos diversos e horizontais. A escola pública, em sua memória, não é analisada por seu currículo, como para Pablo, ou com nostalgia ambivalente, como para Titânia, mas celebrada como uma prova material de que a diversidade existe e pode acolher.

Seu poder atual reside em uma paz relativa conquistada a duras penas – a paz de quem não precisa mais se esconder com o mesmo medo – e na capacidade de valorizar e buscar ativamente comunidades onde sua complexidade completa de gênero, sexualidade e classe não só é tolerada, mas é parte fundamental e valorizada do tecido social.

Bernardo se tornou um jovem adulto cuja força reside na expressão artística e na coragem da visibilidade. Seu processo de formação foi solitário e autodidata, nutrido pela leitura e escrita de histórias homoafetivas. Diferente da trincheira afetiva de Titânia ou do arsenal político de Pablo, o refúgio e a arma de Bernardo foram as palavras.

A experiência traumática, porém fundadora, de se expor no ensino médio através da poesia, consolidou nele uma identidade que não teme a controvérsia, mas que está ciente de seu custo. Seu projeto de vida parece continuar ligado à narrativa e à criação, transformando sua própria experiência em arte.

No entanto, convive com a contradição de uma vida familiar onde sua sexualidade permanece uma “verdade velada”, mantendo um equilíbrio precário entre a autoexpressão pública e o silêncio privado, mesmo residindo em outra cidade. Seu poder está na capacidade de se representar com coragem, mesmo sabendo que isso pode atrair o ódio, e na resiliência de quem aprendeu a validar a si mesmo.

4.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Estudar e pesquisar a temática LGBT em diferentes contextos se tornou um anseio pessoal e profissional de minha parte. Conseguir abordar esse tema no contexto educacional e da minha cidade natal fez eu abordar questões e compartilhar acontecimentos que antes eram assunto de diálogos com meus amigos. A caminhada até aqui se mostrou bastante desafiadora e complicada, mas com resultados que valem à pena todo o esforço.

A pesquisa contribui para a visibilização de narrativas marginalizadas, especialmente na minha cidade, onde há escassez de estudos sobre o tema. A abordagem (auto)biográfica se provou potente para capturar a complexidade dessas experiências, articulando memória individual e contextos sociais. Destaco, ainda, a urgência de políticas públicas que integrem debates sobre gênero e sexualidade no currículo escolar de forma permanente e eficaz.

Reconheço as limitações do estudo, como a predominância de participantes homens gays, refletindo desafios no acesso a outras identidades LGBTQIAPN+, por exemplo, pessoas trans, cuja evasão escolar é alarmante. Apesar disso, a pluralidade dos perfis de cada pessoa entrevistada e que respondeu ao questionário revelam outras nuances que ainda serão abordadas na versão final deste trabalho.

Acredito que uma das maiores dificuldades na construção do trabalho foi a Introdução, mais especificamente meu memorial. Rememorar e narrar alguns eventos a meu respeito me revelaram uma de minhas maiores dificuldades: falar sobre mim mesmo, enquanto uma pessoa com vulnerabilidades e dificuldades.

O estado da arte foi, sem dúvidas, um desafio desde o seu planejamento. Isso porque houve a necessidade de realização da mesma pesquisa em momentos diferentes para que fossem alcançados maiores resultados.

A construção do capítulo teórico foi realizada em diferentes momentos ao longo do curso, pois fui me aprofundando nas temáticas em diferentes disciplinas do programa, que me forneceram ótimas referências que foram utilizadas.

A etapa de realização das entrevistas também foi um marco importante na minha formação enquanto pesquisador. Busquei dialogar com as pessoas participantes de uma forma humanizada e acolhedora, transformando uma entrevista em um diálogo entre iguais. Acredito que a troca de vivências e experiências possibilitou uma melhor relação entre nós. Apesar disso, alguns eventos pessoais interferiram diretamente no desenvolvimento da pesquisa.

A morte de um amigo querido e o término de meu relacionamento impactaram diretamente na minha produtividade e dedicação ao mestrado. A solidão em minha casa e os

problemas envolvendo saúde física e mental também contribuíram para meu desgaste e, consequentemente, afetando a qualidade de meu trabalho. Reconheço que um acompanhamento profissional seria crucial para retornar as atividades, mesmo com uma intensidade reduzida.

Além dos resultados discutidos, também evidenciamos a potência da pesquisa (auto)biográfica voltada para a temática LGBT no contexto escolar. As narrativas mostraram que a escola, mesmo como espaço de violência, pode também ser um palco de micropolíticas de resistência, como a liberação do espaço para discussão e liberdade cultural para pessoas LGBTQIAPN+.

Pudemos observar certas semelhanças entre as narrativas das pessoas participantes com àquelas encontradas no Estado da Arte. As vivências e experiências de pessoas LGBTQ+ em contextos educacionais diversas se mostraram semelhantes, apesar de fatores sociais diversos. Isso mostra que a experiência escolar LGBTQ+ é atravessada por uma estrutura cisheteronormativa que se repete para além das particularidades locais, revelando um padrão nacional de violência, silenciamento e resistência, mas também de potencial transformador do espaço educativo quando há acolhimento, representatividade e formação crítica.

Referente ao objetivo geral desta pesquisa, **analisar, a partir das narrativas, como as memórias de egressos (re)constroem diferentes experiências e vivências escolares acerca das identidades LGBTQIAPN+ na cidade de Brumado/BA**, creio que seja possível concluir que ele foi, de fato, contemplado, baseado nas narrativas das pessoas participantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cássia Cristiane Lopes de. **Cenas e Discursos Heteronormativos e de Gênero na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Programa de Pós-graduação em Educação 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13773?show=full>. Acesso em: 1 ago. 2024.

ALMEIDA, Patrícia Fortes de. **Entre-laços que educam e o cuidado de si**: tramas discursivas de identidades “desviantes” e modos de subjetivação lésbicos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11923202. Acesso em: 12 nov. 2024.

ANTRA. **Observatório de Mortes e Violências contra Pessoas LGBTI+ no Brasil** – Dados 2022. ANTRA, 2023.

BATISTA, Livia. O que é intersexo? **Diadorim**, outubro, 2023. Disponível em: <https://adiadorim.org/noticias/2023/10/o-que-e-intersexo/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BELMONTE, Laura A. **LGBT+ na luta**: avanços e retrocessos. São Paulo: Contexto, 2024.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Lei do Racismo**. Brasília, DF, jan. 1989. L7716.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BUGRE, Arthur. A transfobia promovida por parte da comunidade de LGB. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, abril, 2023. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/colunistas/arthur-bugre/2023/04/20/noticia-arthur-bugre,1483890/a-transfobia-promovida-por-parte-da-comunidade-lgb.shtml>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CARDOSO, Raimundo Márcio de Mota. **Transgeneridade, universidade e vida**: histórias e construções identitárias de mulheres trans. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/968>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.14, n. 24, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?format=pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

DIAS, Cristiana Kaipper. **O papel da escola no processo de construção de gênero em pessoas trans**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37342>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?** Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FIGUEREDO, Alexandre Marcineiro. **Trajetórias construídas por professores/as LGBT na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13293300. Acesso em: 12 nov. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GANEM, Bruno Rodrigues. **Resistindo para (re)existir: identidades trans por entre experiências e memórias com a escola**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/16618>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1a Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória**. Curitiba: Antonio Fontoura, 2023.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Xica Manicongo: a transgeneridade toma a palavra. **Caipire**, novembro, 2019. Disponível em: <https://capiremov.org/experiencias/xica-manicongo-a-transgeneridade-toma-a-palavra/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE** – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Sexualidade, gênero e educação** - Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MATHIAS, Antonio Sérgio et al. Doação de sangue pela população LGBTQ+ no Brasil: direito concedido por lei. **Brazilian Journal of Health Review**, v.4, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n3-224>. Acesso em: 3 ago. 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 11, n. 27, p. 149-166, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto)biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 11, n. 27, p. 149-166, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.7884>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **CORPO GÊNERO E SEXUALIDADE** – um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p. 11-29.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Vozes, 2010.

MORAES, Fabiana. Homens gays e misoginia: chega de ignorarmos esse problema. **Intercept_Brasil**, agosto, 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/08/02/homens-gays-nao-da-mais-para-ignorarmos-misoginia-entre-eles/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MOTT, Luiz. Relações raciais entre homossexuais no Brasil colonial. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 5, n. 10, 1985. Disponível em: https://www.rj.anpuh.org/resources/download/1243471365_ARQUIVO_luizmott.pdf. Acesso em: 3 ago. 2024.

NASCIMENTO, Thiago. **Menines borboletas**: memórias, imagens e narrativas dissidentes na Arte-Educação. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” São Paulo, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/244644>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PINHEIRO, Cristina Santos. Mitos clássicos, hermafroditas e andróginos: um desafio? **Et al.**, Funchal, Portugal, 2015. Disponível em: <https://et-al.pt/2015/11/05/mitos-classicos-hermafroditas-e-androgynos-um-desafio/>. Acesso em: 3 ago. 2024.

RAMACCIOTTI, Barbara Lucchesi; CALGARO, Gerson Amauri. Construção do conceito de minorias e o debate teórico no campo do Direito. **Sequência**, Florianópolis, v. 42, n. 89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2177-7055.2021.e72871>. Acesso em: 1 ago. 2024.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na linguística aplicada. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i3a2>. Acesso em: 22 mai. 2024.

RUFFINO, Felipe. Racismo no Movimento LGBTQ+: a luta contra discriminação não pode excluir ninguém. **Alma Preta**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/racismo-no-movimento-lgbt-a-luta-contradiscriminacao-nao-pode-excluir-ninguem/>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SANTO, Edimar dos Santos. **“Você tem certeza que quer isso pra sua vida?”**: uma autoetnografia sobre religiosidades, identidades de gênero e sexualidades na ambiência escolar. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10063159. Acesso em: 12 nov. 2024.

SANTOS, Émerson Silva. **A bandeira do arco-íris no coração do nordeste brasileiro**: repertórios de interação socioestatais do movimento LGBT em Pernambuco entre 1980 e 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28311>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SANTOS, Elisson Lima. **Transcrevivências**: crítica à colonialidade em ambientes educacionais formais. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19692>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero**: compreensões e práticas docentes frente às LGBTfobias na escola. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/9923>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Thaynara Oliveira da. **Narrativas (auto) biográficas e vivências de gênero de mulheres transexuais em Senhor do Bonfim – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12259389. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Sebastião Kennedy Silva. **Narrativas de si**: trajetórias formativas de professores iniciantes no ensino superior. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24741>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v.25, n.11,

2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Santa Maria**, v. 39, n.1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 20 jun. 2025.

TEPPO, Sandra. Marsha P. Johnson: Who Creates the Most Impact? **Sankofa Journal of Interdisciplinary Studies**, v. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15353/sankofa.v2/4745>. Acesso em: 2 ago. 2024.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VIEIRA, Marcelo Dyogo. **Vozes em evasão**: uma abordagem dialógica ao corpo transgênero. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/87484>. Acesso em: 12 nov. 2024.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Acesso em 27 jul. 2023.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NO TEAR DE MEMÓRIAS: TECENDO INTERAÇÕES ENTRE NARRATIVAS E IDENTIDADES DE PESSOAS LGBTQIAPN+ EGRESSAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BRUMADO/BA

Pesquisador: RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84661324.7.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.241.895

Apresentação do Projeto:

Apresentado pelo pesquisador: Este projeto de pesquisa possui o objetivo de analisar, a partir das narrativas, como as memórias de egressos (re)constroem diferentes experiências e vivências escolares acerca das suas identidades LGBTQIAPN+ na cidade de Brumado/BA. A partir de uma busca em bancos de dados nacionais (BDTD e Banco de Teses e Dissertações da CAPES), foi possível verificar que são poucos os estudos que apresentam certas semelhanças com a proposta deste projeto. Trata-se de uma pesquisa (auto)biográfica, ou seja, sua metodologia é pautada no estudo de memórias e narrativas de forma qualitativa, a fim de alcançar o objetivo proposto. Para isso, será disponibilizado um questionário online, que será compartilhado pelas redes sociais, alcançando os participantes a partir do snowball sampling, que servirá como catalizador das seis pessoas que serão selecionadas para a entrevista. Espera-se alcançar resultados que possam contribuir de forma construtiva os próprios entrevistados e para uma educação mais inclusiva e acolhedora com as diversidades.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar, a partir das narrativas, como as memórias de egressos (re)constroem diferentes

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.241.895

experiências e vivências escolares acerca das suas identidades LGBTQIAPN+ na cidade de Brumado/BA.

Objetivos secundários:

1. Mapear uma dimensão biográfica por meio das narrativas dos participantes;
2. Investigar suas vivências na Educação Básica no ensino médio na cidade de Brumado/BA;
3. Analisar suas narrativas acerca das memórias relacionadas à construção da identidade como LGBT no espaço escolar;
4. Identificar experiências vivenciadas no espaço escolar em que estudaram.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

Riscos:

Tratando-se de uma pesquisa (auto)biográfica, que visa recolher as narrativas dos entrevistados a respeito do seu passado, é compreensível que eles estejam sujeitos a alguns riscos, sendo eles: chances de exposição de seus dados pessoais a terceiros; possibilidade de cansaço ou aborrecimento dos participantes com a extensão da entrevista; vergonha ou medo de expor eventos e acontecimentos; desconforto com a gravação; rememoração de episódios sensíveis; e chances de constrangimento ou desconfiança do entrevistado com o pesquisador.

Benefícios:

Espera-se alcançar resultados que possam contribuir com uma educação que acolha a diversidade e saiba lidar com suas questões, e com os entrevistados, com a rememoração suas vivências e experiências, é possível alcançar uma melhor compreensão de seu eu presente e de suas expectativas futuras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Campus de Vitória da Conquista.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados nesta versão 1:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2431606.pdf em 01/11/2024 - OK
- TCLE_CEP.pdf em 01/11/2024 - OK

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA**



Continuação do Parecer: 7.241.895

- PROJETO.pdf em 01/11/2024 - OK
- COMPROMISSO.pdf em 01/11/2024 - OK
- RAPHAEL_WEBER_assinado.pdf em 24/10/2024 ✓ (Folha de Rosto) OK
- INSTRUMENTOS.pdf em 05/10/2024 - OK
- DISPENSAANUENCIA_CEP_assinado.pdf em 05/10/2024 - OK
- ORCAMENTO.pdf em 05/10/2024 - OK
- CRONOGRAMA.pdf em 05/10/2024 ✓ (período de realização das entrevistas diferente do descrito na Plataforma).

Observação: Como a data para coleta de dados está diferente daquela apresentada na Plataforma Brasil, levou-se em consideração para a avaliação, a data apresentada no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Atenção apenas para as seguintes informações:

1) Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

2) Emendas

- Para realizar alterações de quaisquer sorte (acrescentar membros/assistentes, alterar um instrumento ou inserir um campo de coleta, mudar aspectos metodológicos, etc) em projetos já aprovados, você precisará submeter uma ✓EMENDA✓ para avaliação do CEP.

As instruções para tanto estão nas páginas 67 a 78 do Manual do Pesquisador da Plataforma Brasil.

Mas cuidado! Emendas não podem fazer mudanças profundas, que descaracterizem o projeto em execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 22/11/2024, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB acatou o parecer do relator

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 7.241.895

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2431606.pdf	01/11/2024 01:00:33		Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO.pdf	01/11/2024 00:58:03	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/11/2024 00:09:32	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	01/11/2024 00:08:42	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	RAPHAEL_WEBER_assinado.pdf	24/10/2024 18:03:13	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.pdf	05/10/2024 11:45:20	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
Outros	DISPENSANUENCIA_CEP_assinado.pdf	05/10/2024 11:44:29	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	05/10/2024 11:42:29	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	05/10/2024 11:07:14	RAPHAEL WEBER SILVA ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 22 de Novembro de 2024

Assinado por:
Carla Patrícia Novais Luz
(Coordenador(a))

Endereço: 1º andar módulo Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP) da UESB, Avenida
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – DISPOSITIVOS DE COLETA

Questionário

Sessão de Identificação

Nome Completo: _____

Nome Social: _____

Idade: _____

Endereço residencial: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: (____) _____

Sexo biológico:

() Masculino () Feminino () Intersexo

Identidade de gênero:

() Homem cisgênero () Homem transgênero () Mulher cisgênero

() Mulher transgênero () Travesti () Gênero Fluido () Gênero Não-Binário () Agênero

Sexualidade:

() Heterossexual () Homossexual/gay/lésbica () Bissexual () Pansexual

() Assexual () Outra

Se marcou “outra”, especifique: _____

Estado civil:

() Solteiro () Casado () Divorciado () Viúvo

Etnia/cor:

() Preta () Branca () Parda () Amarela () Indígena

() Quilombola

Religião:

() Candomblé () Umbanda () Católica () Protestante () Espírita

() Agnóstico () Ateu () Outra

Se marcou “outra”, especifique: _____

Maior formação:

() Ensino médio () Ensino técnico () Ensino superior () Especialização (*latu sensu*) () Mestrado (*stricto sensu*) () Doutorado

Status da maior formação:

() Completo () Em andamento () Incompleto/Interrompido

Caso tenha ensino técnico ou superior completo ou em andamento, especifique a formação: _____

O nível técnico ou superior ocorre/ocorreu em qual das seguintes categorias?

() Instituição pública () Instituição privada () Instituição confessional

Renda familiar mensal (no geral):

() < 1 salário mínimo (menor que R\$1518,00) () De 1 a 2 salários mínimos (entre R\$1518,00 e R\$3036,00) () De 2 a 3 salários mínimos (entre R\$3036,00 e R\$4554,00) () > 3 salários mínimos (maior que R\$4554,00)

Seção de Formação estudantil

Você estudou e finalizou o ensino médio (do 1º ao 3º/4º ano) em alguma instituição pública de Brumado?

() Sim. () Não. () Não sei.

Se você marcou sim, em qual destas instituições você se formou?

() Colégio Estadual de Brumado (CEB). () Colégio Estadual Getúlio Vargas (CEGV). () Colégio Estadual de Tempo Integral de Brumado (CETIB). () Centro Educacional de Ensino Profissional (CEEP). () Instituto Federal da Bahia (IFBA). () Estudei e me formei em uma instituição privada. () Não me formei em uma escola de Brumado.

Em que ano você finalizou o ensino médio? _____

Em qual das seguintes modalidades?

() Regular. () EJA. () Encceja. () ENEM. () Exames supletivos.

Caso seu perfil corresponda ao que se espera para esta pesquisa, você compreende que há a possibilidade de ser chamada para entrevista?

() Sim. () Não. () Não desejo prosseguir para a etapa da entrevista.

Na entrevista, será necessário realizar a gravação para que a transcrição seja mais detalhada o possível. Você compreende esta necessidade e concorda com a possibilidade, caso seja chamada?

() Estou ciente e de acordo. () Estou ciente, mas não estou de acordo.

Roteiro de Entrevista

Eixo 1: Memórias da infância

1. Narre como era sua casa (ou suas casas) que você morou quando criança (cômodos, pessoas, cores, localização).
2. Quais locais você costumava frequentar, além de sua residência?
3. Havia algum familiar que você se identificava e gostava da companhia? Por quê?
4. Qual era o prato que você mais gostava de comer? Quem o preparava? O que mais você gostava de comer?
5. Você assistia televisão? Qual seu programa/desenho e personagem favorito?
6. Você tinha algum brinquedo favorito? Se sim, qual? O que você gostava de fazer/brincar com ele?
7. Quais eram suas brincadeiras favoritas?

Eixo 2: Memórias nas escolas fundamentais

1. Ainda quando criança, quais atividades na escola eram as mais atrativas?
2. O que você costumava fazer nos recreios?
3. Você levava ou já levou algum objeto/brinquedo para a escola?

4. Como eram suas relações com seus colegas e professores?
5. Você tinha ajuda em casa com os deveres?
6. Você se recorda de algum evento impactante que foi importante para a construção de quem você é hoje?
7. Como era sua relação com você mesma? Você costumava brincar, conversar ou fazer alguma coisa sozinha?

Eixo 3: Memórias da adolescência

1. Como foi para você se perceber em meio às mudanças físicas e emocionais causadas pela adolescência? Você recebeu algum tipo de apoio ou instrução familiar ou profissional?
2. Havia algum hábito, gosto ou costume que você tinha na infância que permaneceu?
3. Houve mudanças na sua relação com sua família e amigos de infância?
4. Havia uma tentativa de se encaixar em padrões ou grupos sociais?
5. Quais figuras e modelos eram importantes para você?
6. Você tinha algum apoio emocional na família?

Eixo 4: Memórias da adolescência nas escolas

1. Como eram suas relações na escola com seus colegas?
2. Você tinha alguma matéria favorita? Algum professor importante que lhe serviu como apoio ou inspiração?
3. O que você costumava fazer nos intervalos e horas vagas?
4. Quais eram suas maiores dificuldades na escola?
5. Conte-me sobre a relação de seus responsáveis com a escola e seu processo de aprendizado.

Eixo 5: Construção da identidade

1. Como foi o seu processo de descoberta e identificação enquanto pessoa LGBT? Quais foram as reações dos meios sociais que você participava (família, amigos, ambiente religioso) quando e se você se assumiu?
2. O quão importante foram suas relações nas escolas para a formação da sua identidade?
3. Caso você já se identificava e se afirmava como LGBT na escola, como foi o percurso escolar sendo, agindo e performando como LGBT naquele tempo?
4. Você teve contato, desenvolveu relações com outras pessoas LGBTs dentro do ambiente escolar? Como eram estas relações? E fora da escola?
5. Ao longo do percurso escolar (desde a pré-escola ao ensino médio), a diversidade de gênero, sexual ou de sexualidade foi pauta em aula, palestras, eventos ou projetos desenvolvidos na ou pela escola?
6. Como suas relações com os colegas, professores e demais pessoas que estão no ambiente escolar influenciaram seu processo formativo e sua relação com a escola?

7. Pensando em figuras importantes para seu processo de descoberta e aceitação de sua identidade, você teve alguma figura assim dentro da escola? Quem foram as pessoas mais importantes para você durante este processo?
8. Como que as relações dentro da escola influenciaram seus relacionamentos atuais, seja amigáveis, seja profissionais ou afetivo-amoroso?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Raphael Weber Silva Rocha*
2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Sebastião Kennedy Silva Soares*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

1. TÍTULO DA PESQUISA
<i>No tear de memórias: tecendo interações entre narrativas e identidades de pessoas LGBTQIAPN+ egressas da educação básica de Brumado/BA.</i>
2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):
<i>Tendo em vista o status de país que mais mata LGBTs no mundo, com uma história repleta de rejeições das identidades LGBTQIAPN+ ao longo dos séculos, observou-se a necessidade de se realizar esta pesquisa, com foco no contexto educacional. Isso porque a escola é um dos principais ambientes sociais onde o sujeito passa grande parte de sua vida, seja na infância e adolescência, períodos onde as pessoas exploram e buscam por suas identidades, seja na adultez, que também é marcada pela formação de suas respectivas identidade. Assim, nota-se a necessidade de se investigar a importância das relações dos indivíduos entre si e com o ambiente para o processo de formação destas identidades.</i>
<i>A escolha das escolas e da cidade se justifica a partir da metodologia adotada, ou seja, a (auto)biográfica, onde a pesquisa se aproxima das vivências e experiências do próprio pesquisador. Sobre a relevância, foi possível observar após uma busca em bancos de dados nacionais a baixa quantidade de estudos que se aproximem da temática trabalhada.</i>
3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):
<i>Analisar, a partir das narrativas, como as memórias de egressos (re)constroem diferentes experiências e vivências escolares acerca de suas identidades LGBTQIAPN+ na cidade de Brumado/BA.</i>

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Inicialmente, você responderá até onze perguntas através de um questionário online. Após este processo, caso seu perfil corresponda ao que se deseja para a pesquisa, você receberá um convite para uma entrevista presencial ou online, de acordo com sua preferência e disponibilidade. A entrevista será gravada apenas para que seja possível realizar a transcrição da mesma e você também receberá tal transcrição, para que possa aprovar ou sugerir alguma mudança ou correção. Nesta etapa, serão feitas no mínimo nove perguntas a respeito de suas vivências e experiências enquanto indivíduo LGBTQ+ em processo de formação de identidade, abordando os diferentes contextos em que você interagia, como escolas, família, ambientes religiosos, entre outros.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A decisão do local, formato e horário variarão de acordo com sua disponibilidade. No entanto, a etapa das entrevistas deverá ocorrer entre os dias 12/04/2025 e 12/05/2025, de uma a três sessões presenciais, virtuais ou híbridas.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

As sessões serão divididas de acordo com sua preferência, assim como sua duração. Entretanto, será possível – e talvez necessário – realizarmos pausas regulares nas sessões para reduzir a exaustão e estresse da entrevista, ressaltando o limite de até três sessões para cada participante.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

☒ MÍNIMO ☐ MODERADO ☐ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Tratando-se de uma pesquisa (auto)biográfica, que investiga e analisa seu objeto a partir de narrativas e memórias, é compreensível que você esteja sujeito a alguns riscos, sendo eles:

- 1. Chances de exposição de seus dados pessoais a terceiros;*
- 2. Possibilidade de cansaço ou aborrecimento com a extensão da entrevista;*
- 3. Vergonha ou medo de expor eventos e acontecimentos;*
- 4. Desconforto com a gravação;*
- 5. Relembração de episódios sensíveis;*
- 6. Chances de constrangimento ou desconfiança com o pesquisador.*

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Tendo conhecimento destes riscos, foi possível pensar em algumas estratégias para redução destes:

1. Como forma de diminuir a possibilidade de exposição de seus dados, todo material utilizado durante a pesquisa será de uso e manejo exclusivo do pesquisador;
2. A respeito das exposições a tópicos sensíveis, do aborrecimento com a extensão da entrevista, serão realizadas pausas ao longo da entrevista de forma regular, além da liberação da transcrição da entrevista, onde você poderá retirar qualquer informação presente que lhe cause constrangimento ou vergonha;
3. Sobre o desconforto com a gravação, caso solicite, ele poderá ser pausado de forma momentânea, caso sinta vontade de dizer algo que você não queira que apareça na pesquisa;
4. Por fim, tratando-se da desconfiança com o pesquisador, será realizado um momento de entrosamento para nos aproximar, onde compartilharemos vivências, experiências e visões a respeito de diferentes assuntos.

Ressalta-se que, a qualquer momento, você possui a liberdade de desistir e cancelar sua participação na pesquisa, sem qualquer penalidade ou punição. Além disso, independente do motivo, você possui a liberdade de não responder qualquer das perguntas.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

A partir das lembranças e narrativas de acontecimentos, é possível alcançar uma melhor compreensão de seu eu presente e de suas expectativas futuras. Ao fim da pesquisa, será possível (res)significar suas memórias que podem se encontrar esquecidas ou silenciadas.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Espera-se alcançar resultados que possam contribuir para a construção de uma educação que acolha a diversidade saiba lidar com suas questões e individualidades. Conhecer essas narrativas ajudarão quanto à compreensão a respeito das escolas como espaços complexos, dotadas de culturas, histórias, conhecimentos, acertos e falhas. Além disso, a partir do ponto em que o assunto não é muito abordado na academia científica, a pesquisa contribuirá para uma compreensão mais detalhada a respeito da temática.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável lhe ressarcir estes custos.

3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

10. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Raphael Weber Silva Rocha

Endereço: Estrada Bem Querer, Km-04 - Universitário, Vitória da Conquista/BA.

Fone: (77)99922-1373 / E-mail: raphaelwebersr@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 17:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, _____ de _____ de _____

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista, _____ de _____ de _____