

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

ANTONIO CÉSAR DE HOLANDA SANTOS



**MODOS DE VIDA E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE JOVENS
HOMENS HOMOSSEXUAIS RURAIS NO CONTEXTO
ESCOLAR DO SEMIÁRIDO ALAGOANO**



Recife
2020



ANTONIO CÉSAR DE HOLANDA SANTOS

**MODOS DE VIDA E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE JOVENS HOMENS
HOMOSSEXUAIS RURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DO SEMIÁRIDO
ALAGOANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais à obtenção do título de doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaileila de Araújo Menezes

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

S237m Santos, Antonio César de Holanda.

Modos de vida e formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar do semiárido alagoano / Antonio César de Holanda Santos. – 2020.

242 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaileila de Araújo Menezes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2020.

Inclui referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Juventude rural. 3. Homossexualidade. 4. Decolonialidade. 5. Resistência. 6. Escola. I. Menezes, Jaileila de Araújo (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-096)

ANTONIO CÉSAR DE HOLANDA SANTOS

**MODOS DE VIDA E FORMAS DE RESISTÊNCIA DE JOVENS HOMENS
HOMOSSEXUAIS RURAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DO SEMIÁRIDO
ALAGOANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos parciais à obtenção do título de doutor em Psicologia.

Aprovada em: 20/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Jaileila de Araújo Menezes (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. Jáder Ferreira Leite (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^º. Dr. James Ferreira Moura Júnior (Examinador Externo)
Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira

Prof^ª. Dr^ª. Karla Galvão Adrião (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. Luís Felipe Rios do Nascimento (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

A Sandro Cipriano (em memória), companheiro LGBTQI+ de luta da ONG Serta, em Pernambuco, brutalmente assassinado.

Ao doce Cadu (em memória), companheiro de luta que conheci na União Agreste Livre (UAL).

E a todxs xs jovens, adultxs e idosxs LGBTQI+ do campo, principalmente as afeminadas, xs vivxs, xs assassinadxs, xs negrxs, os viados, xs pobres, as lésbicas, xs com HIV/AIDS, xs pansexuais, xs bissexuais, as pocs, as bichas, os viadinhos, as trans, os trans, xs nordestinxs, xs alagoanxs, no armário ou assumidxs.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, aos meus ancestrais, aos antepassados e às divindades, com todo respeito e admiração, por suas lutas, ganhos e providências que pavimentaram e pavimentam caminhos e estruturas que permitiram ser o que sou; que são a força para lidar com as opressões e discriminações cotidianas, para chegar até aqui e para renovar a coragem e os objetivos de vida, todos os dias. A história e o mistério são os meus horizontes.

Aos jovens homens homossexuais do campo que aceitaram participar desta pesquisa (e aos que não puderam também). Sou grato, pelo resto da minha vida, e eternizo aqui o meu compromisso de retribuir toda a potência que vocês compartilharam e ENSINARAM. Vocês todos são maravilhosos e merecedores de muitas conquistas!

À minha mãe Leonalva e ao meu pai Antonio, pelos afetos, lutas, lições, formação humana, livros riscados, panelas batidas, panelas cheias, puxões de orelha, pão sovado, bolo de chocolate, estímulo à leitura e à escrita, macarronadas, resmas de papel na infância, sacrifícios, acolhimentos, enfim... Por serem a base de tudo o que eu sou e posso ser. Só estou aqui, e irei além, porque vocês são exemplos! Serei eternamente grato!

Aos meus irmãos Paulinho, Guto, Julinho, Suzana, pelo exercício diário, e desde novinhos (ou quase), da nossa irmandade! Pelas alegrias, tristezas, brincadeiras, perdões, confraternizações, apoios mútuos, e pelos exemplos inspiradores que são! E também às minhas cunhadas Diana, Elis, Arê e o cunhado Adelmir, por proporcionarem tantas alegrias, aprendizados e companheirismo a eles, a ela e a mim também.

Aos meus sobrinhos (por ordem de altura) Maitê (a caminho!), Cauã, Camila, Caio, Dani e Deninho, por serem, independente da idade, a grandeza em forma de doçura, e por ensinarem tantas coisas boas pra mim, por serem essas pessoinhas (ops, quer dizer...) cada vez mais lindas, fortes, exemplares e amorosas, sempre!

Ao Raul, homem que amo, pelo nosso encontro, nossas trocas renovadoras, companheirismo, força, apoios mútuos, nossas alegrias, nossas dores e nossas delícias, cafunés, inteligência, resistência, determinação, por construir comigo o nosso quilombo de afetos, por ser exemplo e tão inspirador, por ensinar e compartilhar tantas coisas boas. Amo tu!

À minha sogra Rosa, meu sogro Valmir e minhas cunhadas Raquel e Vivi, pelo acolhimento, exemplo, amor e carinho de sempre!

Às minhas tias e tios, especialmente Tia Neide, Tia Nidinha e Tia Pequena, e à minha avó Tereza (em memória), por serem amor, por acreditarem incondicionalmente em mim, por suas histórias inspiradoras, pelos abraços afetuosos e apertados de sempre. E às minhas primas e primos também, beijos no coração de todxs. Valeu!

À Lídia Ramires, pela amizade, escuta, companheirismo, ombro, acolhimento, confiança, por revisar amorosa e profissionalmente essa tese (amei!), pelo exemplo de mulher e de lutadora, por ser inspiradora! Te amo, Mulher!

Às amigas Kelma, Scheila e Auzeni, e ao amigo Nilton, pelo amor e companheirismo incondicionais, desde quando cheguei em Maceió, pela história linda de amizade e amor que estamos construindo, pela irmandade que se fortalece a cada dia, pelo exemplo que são. Vocês me emocionam, desde o primeiro dia de tudo. Sou muito grato pelo que aprendo a cada encontro nosso. Amo vocês!

À amiga e colega Danielle Nóbrega, pelo exemplo de companheirismo, profissionalismo, força e amorosidade! Pelo apoio constante na docência e nesta tese, pela confiança mútua e acolhimentos. E a seu marido Kempes, também pelas trocas, acolhida, comidas maravilhosas e pelo afeto! Vocês são maravilhosos!

Aos amigxs Saulo e Júlia, pelo companheirismo, pela confiança, pelo acolhimento de sempre, sobretudo durante a tese, e pela forte energia dedicada em nossas empreitadas e amizade! Sou grato por tudo!

À Mônica, Vânea, Ducy, Renata, Lília, Marcélia, Fabrícia, Kátia e Adriana, pelo maravilhoso encontro que tivemos e pela bagaceira de vínculo que formamos (kkkkkkkkk). E pelo aquilombamento, praticamente diário, que temos! Amo e admiro cada uma de vocês, todas maravilhosas!

Aos amigxs e colegas do curso de Psicologia da UFAL em Palmeira dos Índios, em especial Cássia (amiga e companheira de doutorado! Valeu por tudo!!!), Lidiane, Carol, Augusta, Lucas, Flávia e Fernanda, pelo grande apoio que recebi, pelas lutas que travamos e travaremos, pela amorosidade compartilhada, pelas trocas, aprendizados e por tudo de bom que vivemos e viveremos juntxs!

À Poliana e Helson, pela amizade, confiança, amorosidade, aprendizados e pela grande força na seleção e nos primeiros meses dos meus estudos, inclusive financeiramente (junto com Lídia). Que bom ter vocês em minha vida!

Aos amigos e amigas Luís Mendonça, Harry, Edilson, Ivoneide, Jonas Chaves, Marcos Campos e Natália Freitas, pelo amor, trocas ricas e amizade, mesmo nas distâncias de tempo e espaço. Sou muito grato pelo laço que temos e pelos acolhimentos, exemplos e força que são.

Ao CDMP, em especial Bel, Fred, Maiana, Mano Veio, Bianca, Jussara, Pezão; e a Giuliano e Clarissa (pela inesquecível carona de volta no dia da inscrição deste doutorado!) E por tudo o que são e representam pra mim, TCOR!

Aos integrantes da Hora do Recreio, Bel, Paula, Abel, Fernando, Sandra e Elias, pela amorosidade, engajamento e encontros sempre acolhedores e festivos!

Aos amigos e companheiros de UFAL, Lígia, Aruã, Joelma e Adriana Deodato, exemplos de gestorxs e lutadorxs, com ternura e força!

Aos ex-alunxs do Campus do Sertão e do curso de Psicologia, que deixaram em mim tantas marcas e lições, especialmente xs negrxs, as mulheres guerreiras e xs LGBTQI+, por terem pautado, de maneira muito forte, a minha forma de ver o mundo e o meu trabalho. Esta tese é também fruto de todos os encontros que tive com vocês!

Ao Richard, por ter contribuído bastante com as atividades da Roda de Conversa realizada durante a pesquisa.

A Charlie, Milena e Brandon, por encamparem o GAT junto ao nosso curso, pela sabedoria e pela relevância da luta que empreendem junto à população LGBTQI+. Vocês são exemplos e inspiração!

À Anunciada, por todos esses anos de Psicoterapia, pela escuta qualificada, por sua grande contribuição que tem possibilitado a construção e o enfrentamento desta e de outras tarefas na minha vida. Muuuuuuuuuuito obrigado!

A todas e todos que fazem o GEPCOL – Roseane (Ow, mulher! Valeu, companheira pelas trocas e aventuras!), Emília, Laís Monteiro, Laís Rodrigues (valeu pelas contribuições na qualificação!) Keise (valeu pela força nas transcrições!), Dandara (valeu pela força junto ao CEP!), Renata, Natália, Roberta, Jéssica, Alcione, Juliana, Kátia, Edson, Rafael, Claudemir, Débora, Vitória, Dani Sotero, Leyllyane, Érika, Paulo, Jonathan, Angelita e Stella. Pelas amizades que nasceram e pelo companheirismo, acolhida, trocas imensas de rica, as viagens, contribuições diversas e valiosas, os cursos de extensão, os eventos, as cervejas, as escritas, os lanches deliciosos de todas as tardes, por todo o aprendizado e pelo amor que vivi e ainda quero viver com cada um e cada uma de vocês. Vocês também me fizeram viajar, tantas vezes, por essas estradas com a vontade de nossos encontros. Quanta gente maravilhosa!

À Nathália Diórgenes, Mariana Borelli, Marcela Lucena, Marcella Padilha, Laerte de Paula, Francis Deon, Camila Maia, Isabela Ribeiro, Vivianne Calado, e aos demais colegas discentes da pós, pela riqueza de encontros que tivemos, pelas trocas, pelos apoios mútuos e pelos exemplos que deram e são.

Aos servidores e docentes da pós, em especial João, Werik e Fátima Cruz, pela atenção e pelas trocas.

Ao Conexões de Saberes – UFMG, especialmente, Cláudia Mayorga, Paula, Geíse, Camila, Vivane, Karina, Ricardo, Bruno, Paulo e Mariana, pela acolhida durante o doutorado-sanduíche, pelas orientações, sugestões, trocas, por terem proporcionado experiências inesquecíveis. Como foi (e é) bom estar com vocês!

À Juliana Amaral, que elaborou maravilhosamente o material de divulgação da pesquisa, as imagens da capa e outros correções gráficas da pesquisa, após indicação de Lídia Ramires. Super recomendo: instagram @saintjubs e Página profissional: www.behance.net/saintjubs. Muito obrigado!

Ao Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional de Alagoas (NPEE-AL), especialmente a Rodrigo, Lucélia, Leilane, Anna Júlia e Henrique (que hoje está na UFPB), pelo companheirismo, pelos encontros afetuosos, pelo engajamento, pelo trabalho em comum que tivemos e temos. É sempre também muito bom estar com vocês!

Ao professor Anselmo Péres Alós, que fez seu pós-doutorado em Letras na UFPE e ofertou uma disciplina que contribuiu imensamente para a construção das bases literárias e narrativas desta produção do conhecimento em Psicologia, para a tese, minha carreira e para a vida!

À sempre magnífica Valéria Correia, aos colegas da Propep e demais envolvidos que, finalmente, criaram uma política decente de qualificação docente que me possibilitou estudar os quatro anos, sem sobrecarregar meus colegas nos últimos dois anos (sobretudo Dani e Lucas) com a, até então, inédita possibilidade de termos um professor substituto no meu lugar.

Às diversas pessoas que encontrei na vida e proporcionaram acolhimentos, aprendizados, exemplos e companheirismo aqui e pelo país: Francione, Rafael Guimarães, Amarílio, Emídio e Alessandro Flores.

A todas as pessoas que contribuíram com a divulgação das inscrições e na realização das atividades da pesquisa, especialmente Évila, César, Simone, Enildo, Joelma, Odair, Polyana e Hercília. Estou imensamente agradecido pelo apoio que tive por onde passei. Foi um momento inesquecível!

Ao coletivo UAL, pelo aprendizado e riqueza de cada encontro e de cada experiência de vida, em especial à Mariana e Flávia.

A todos aqueles e aquelas que, direta e indiretamente, contribuem com a minha descolonização e lutas.

O entusiasmo é, por excelência, a arma dos impotentes. Daqueles que esquentam o ferro para malhá-lo imediatamente. Nós pretendemos aquecer a carcaça do homem e deixá-lo livre. Talvez assim cheguemos a este resultado: o Homem mantendo o fogo por autocombustão.

O Homem liberado (Humanx liberadx) do trampolim constituído pela resistência dos outros, ferindo na própria carne para encontrar um sentido para si (FANON, 2008, p. 27)

Deu meia-noite, a lua faz um claro
Eu assubo nos aro, vou brincar no vento leste
A aranha tece puxando o fio da teia
A ciência da abeia, da aranha e a minha
Muita gente desconhece
Muita gente desconhece, olará, viu?
Muita gente desconhece
Muita gente desconhece, olará, tá?
Muita gente desconhece
(NA ASA..., 2001)

RESUMO

Nossa pesquisa teve como problema entender as formas de resistência de jovens homens homossexuais rurais em escolas do semiárido alagoano, incluindo os impactos dessas resistências para a escola e para eles. Com isso, objetivamos compreender os processos de subjetivação sexual construídos pelos jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar, em relação à heteronormatividade e às colonialidades. Especificamente, objetivamos: conhecer os modos de vida desses jovens homens homossexuais do e no campo; conhecer os regimes de poder que incidiram sobre seus processos de subjetivação; compreender as estratégias de resistência que elaboraram para lidar com a dinâmica de poder que opera sobre os processos de subjetivação na escola, família e comunidade; e sistematizar as contribuições dos estudos decoloniais para a Psicologia em uma dimensão teórico-metodológica. Para tanto, problematizamos o contexto de pesquisa e reconstituímos nosso processo decolonizante de pesquisa, com foco no fazer decolonial e na analética, como instrumento analítico, apresentando os seguintes momentos do processo: divulgação, conversas iniciais, entrevistas e roda de conversa. Nosso estudo teve base em concepções sobre juventudes, masculinidade, homossexualidade, escola do e no campo, decolonialidade, resistência, processos de subjetivação e as colonialidades do poder, do saber, do ser e de gênero. Tivemos onze participantes entre 15 a 20 anos, do agreste de Alagoas. Nossa analítica decolonial se baseou na analética, elegendo como categorias a *homossexualidade*, a *escola*, a *resistência* e a *Psicologia Decolonial*, com suas unidades temáticas. Ao fim, compreendemos que eles são jovens homens homossexuais rurais que, em seus contextos, geralmente atuam em comunalidade na diferença colonial, afirmando suas homossexualidades em contraposição às colonialidades. E apresentamos parâmetros em Psicologia para uma atuação que afirme outros sujeitos e suas atitudes decoloniais.

Palavras-chave: Juventude rural. Homossexualidade. Decolonialidade. Resistência. Escola.

ABSTRACT

Our research had as a problem to understand the forms of resistance of young rural homosexual men in schools in the semiarid region of Alagoas, including the impacts of these resistances for the school and for them. With this, we aim to understand the processes of sexual subjectivation built by young rural homosexual men in the school context, in relation to heteronormativity and colonialities. Specifically we aim: to know the ways of life of these young homosexual men in and around the countryside; to know the power regimes that have impacted on their subjectivation processes; understand the resistance strategies they have developed to deal with the power dynamics that operates on the processes of subjectivation in school, family and community; and systematize the contributions of decolonial studies to Psychology in a theoretical-methodological dimension. For this, we problematize the research context and reconstitute our research decolonizing process, focusing on decolonial and analectic as an analytical tool, presenting the following moments of the process: disclosure, initial conversations, interviews and conversation wheel. Our study was based on conceptions about youth, masculinity, homosexuality, school and in the countryside, decoloniality, resistance, processes of subjectivation and the colonialities of power, knowledge, being and gender. We had eleven participants between 15 and 20 years of the semiarid of Alagoas. Our decolonial analytic was based on analectic, choosing as categories *homosexuality*, *school*, *resistance* and *Decolonial Psychology*, with their thematic units. In the end, we understand that they are young rural homosexual men who, in their contexts, generally act in Community in the colonial difference, affirming their homosexualities in opposition to the colonialities. And we present parameters in Psychology for an action that affirms other subjects and their decolonial attitudes.

Keywords: Rural Youth. Homosexuality. Decoloniality. Resistance. School.

RESUMEN

Nuestra investigación tuvo como problema entender las formas de resistencia de jóvenes hombres homosexuales rurales en escuelas del semiárido de Alagoas, incluyendo los impactos de esas resistencias para la escuela y para ellos. Con esto, objetivamos comprender los procesos de subjetivación sexual construidos por los jóvenes hombres homosexuales rurales en el contexto escolar, en relación con la heteronormatividad y las colonialidades. Específicamente objetivamos: conocer los modos de vida de estos jóvenes hombres homosexuales del y en el campo; conocer los regímenes de poder que han incidido en sus procesos de subjetivación; comprender las estrategias de resistencia que han elaborado para hacer frente a la dinámica de poder que opera sobre los procesos de subjetivación en la escuela, familia y comunidad; y sistematizar las contribuciones de los estudios decoloniales a la Psicología en una dimensión teórico-metodológica. Para ello, problematizamos el contexto de investigación y reconstituimos nuestro proceso decolonizante de investigación, con foco en el hacer decolonial y en la analéctica como instrumento analítico, presentando los siguientes momentos del proceso: divulgación, conversaciones iniciales, entrevistas y rueda de charla. Nuestro estudio se basó en concepciones sobre juventudes, masculinidad, homosexualidad, escuela del y en el campo, decolonialidad, resistencia, procesos de subjetivación y las colonialidades del poder, del saber, del ser y del género. Tuvimos once participantes entre 15 y 20 años del agreste de Alagoas. Nuestra analítica decolonial se basó en la analéctica, eligiendo como categorías la *homosexualidad*, la *escuela*, la *resistencia* y la *Psicología Decolonial*, con sus unidades temáticas. Al final, comprendemos que son jóvenes hombres homosexuales del campo que, en sus contextos, generalmente actúan en Comunalidad en la diferencia colonial, afirmando sus homosexualidades en contraposición a las colonialidades. Y presentamos parámetros en Psicología para una actuación que afirme otros sujetos y sus actitudes decoloniales.

Palabras clave: Juventud rural. homosexualidad. Decolonialidad. Resistencia. Escuela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Dimensões do processo decolonizante de pesquisa.....	76
Figura 2 -	Panfleto para redes sociais	79
Figura 3 -	Panfleto para impressão.....	79
Figura 4 -	Mapa de Alagoas, com destaque para o agreste alagoano.....	82
Figura 5 -	Caixa Mediadora de Entrevista	96
Quadro 1 -	Participantes da Pesquisa	99
Figura 6 -	Organização das materialidades na sala onde foi realizada a roda de conversa.....	103
Figura 7 -	Estação da Escola - varal com imagens	106
Figura 8 -	Estação da Escola - visão geral	106
Figura 9 -	Estação da Escola - mesa com materiais	106
Figura 10 -	Estação da Escola - Notas adesivas com frases sobre a homossexualidade no cotidiano escolar	107
Figura 11 -	Estação do Campo - Visão parcial, com imagens e objetos	107
Figura 12 -	Estação do Campo – Imagem de jovens LGBTQI+ no campo	108
Figura 13 -	Estação do Campo – Imagem de jovens LGBTQI+ no campo	108
Figura 14 -	Estação do Campo – Imagem de jovens LGBTQI+ no campo	108
Figura 15 -	Estação do Campo – Imagem de jovens LGBTQI+ no campo	108
Figura 16	Estação do Campo – Imagem de jovens LGBTQI+ no campo	108
Figura 17 -	Estação do Campo - Situação do painel com as fotos acima ao final da Roda de Conversa	109
Figura 18 -	Estação do Campo - Notas adesivas com frases sobre a homossexualidade no campo	109
Figura 19 -	Estação da Resistência	110
Figura 20 -	Estação da Resistência - Tablet no estojo de borboleta e fone de ouvido ...	110
Figura 21 -	Estação da Pesquisa	111
Figura 22 -	Estação da Pesquisa - Notas adesivas com frases sobre homossexualidade na academia	111
Figura 23 -	Performance sobre resistência – 01	114
Figura 24 -	Performance sobre resistência – 02	115
Figura 25 -	Cartaz sobre resistência	116
Figura 26 -	Poesia criada na roda de conversa	116
Figura 27 -	Imagem que remete à música “O Que - Banda Titãs	124
Quadro 2 -	Categorias e unidades temáticas de análise	126
Figura 28 -	Pablo Vittar - Estação da Resistência	131
Figura 29 -	Dep. Fed. Jean Willys - Estação da Resistência	133

Figura 30 -	Homens se beijando - Estação da Resistência	141
Figura 31 -	Preservativo e lubrificante - Caixa Mediadora de Entrevistas	142
Figura 32 -	Imagem de lubrificante sugerido pelo participante	143
Figura 33 -	Aplicativos de relacionamento e redes sociais - Estação do Campo	144
Figura 34 -	Criança com chapéu - Caixa Mediadora de Entrevista	150
Figura 35 -	Afeminada com barba - Caixa Mediadora de Entrevista	151
Figura 36 -	Afeminada com salto - Caixa Mediadora de Entrevista	151
Figura 37 -	Criança na escola - Caixa Mediadora de Entrevistas	152
Figura 38 -	Criança com certificado - Caixa Mediadora de Entrevistas	152
Figura 39 -	Menino brinca de boneca? Caixa Mediadora de Entrevistas	152
Figura 40 -	Filme <i>Moonlight</i> - Caixa Mediadora de Entrevistas	158
Figura 41 -	<i>Bullying</i> - Estação da Escola	161
Figura 42 -	Preto e gay - Caixa Mediadora de Entrevistas	162
Figura 43 -	Família tradicional - Estação do Campo	169
Figura 44 -	Pajubá no Enem - Estação da Escola	170
Figura 45 -	De mãos dadas - Caixa Mediadora de Entrevistas	172
Figura 46 -	Hoje Eu Quero Voltar Sozinho - Caixa Mediadora de Entrevistas	173
Figura 47 -	Punho cerrado - Caixa Mediadora de Entrevista	175
Figura 48 -	Diretor de escola LGBT - Estação da Escola	176
Figura 49 -	Porteiro de escola - Estação da Escola	176
Figura 50 -	Afeminada sentada: Caixa Mediadora de Entrevistas	178
Figura 51 -	Notas adesivas com frases sobre a homossexualidade na escola: Estação da Escola	180
Figura 52 -	Mesmo ameaçado... - Estação da Resistência	193
Figura 53 -	Se fere a minha existência... - Estação da Resistência	193
Figura 54 -	Caminhos do campo - Estação da Pesquisa	199
Figura 55 -	Possíveis desdobramentos da pesquisa	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEPCOL	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas – UFPE
GGAL	Grupo Gay de Alagoas
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LGBTQI+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo e outras orientações e gêneros
MST	Movimento Sem Terra
ONGs	Organizações Não-governamentais
PPC	Projeto Político-Pedagógico
PPGpsi	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	DECOLONIALIDADES, RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADE DOS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS RURAIS	24
2.1	RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE	30
2.2	SUBJETIVAÇÕES: entre colonialidades e decolonialidades	35
3	OS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DO E NO CAMPO	38
3.1	OS SUJEITOS JOVENS, AS JUVENTUDES, O RURAL, O CAMPO E O CONTEXTO ESCOLAR	38
3.2	AS QUESTÕES DE GÊNERO E AS MASCULINIDADES	45
3.3	AS HOMOSSEXUALIDADES E OS MODOS DE VIDA	54
3.4	O CONTEXTO DOS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS RURAIS	65
4	METODOLOGIA OU FAZER DECOLONIAL? O PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA	68
4.1	O PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA	69
4.2	A COMPOSIÇÃO DO NOSSO PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA	77
4.2.1	Como conhecemos os participantes?	78
4.2.1.1	Divulgação pelas redes sociais	79
4.2.1.2	Divulgação nas escolas	81
4.2.2	As inscrições e as conversas iniciais	88
4.2.3	As entrevistas	93
4.2.4	Roda de Conversa: a composição e a vivência com as estações de pesquisa	101
4.2.5	Questões éticas decoloniais	119
5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS COM OS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS DO CAMPO	123
5.1	ANALÍTICA DECOLONIAL DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS	123
5.2	AS CATEGORIAS: a homossexualidade, a escola, a resistência e a Psicologia Decolonial	125
5.2.1	A homossexualidade dos jovens homens do e no campo	127
5.2.1.1	As afirmações da homossexualidade	129
5.2.1.2	Experiências afetivo-sexuais da homossexualidade	136
5.2.1.3	Ser homossexual e afeminada	148
5.2.1.4	Interloquções entre o rural, o campo e o urbano	153
5.2.1.5	Raça e homossexualidade	160

5.2.1.6	Discriminações e opressões nas masculinidades	164
5.2.2	Os jovens homens homossexuais do campo na escola	171
5.2.2.1	Escola como lugar de vivências da homossexualidade	173
5.2.2.2	Discriminações e opressões na escola	180
5.2.3	A resistência dos jovens homens homossexuais do campo	185
5.2.3.1	Resistência na escola: apoios, coletividade, arte e performances	185
5.2.3.2	A resistência através dos engajamentos e das redes afetivas	191
5.2.3.3	Os desafios da resistência no cotidiano	198
5.2.3.4	A pesquisa como resistência	205
5.2.4	Encontros da Psicologia com a perspectiva decolonial: epistemologia e práxis	207
5.2.4.1	A pesquisa como dispositivo de atuação decolonial	208
5.2.4.2	Juventude homossexual do campo e decolonialidade	210
5.2.4.3	Psicologia escolar e educacional e decolonialidade	214
6	CONSIDERAÇÕES (FINAIS?) DECOLONIAIS	218
	REFERÊNCIAS	226
	APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA	232
	APÊNDICE B - TCLE PARA MAIORES DE 18 ANOS	233
	APÊNDICE C - TALE PARA MENORES ENTRE 7 E 18 ANOS	235
	APÊNDICE D - TCLE PARA RESPONSÁVEL PELO MENOR DE 18 ANOS	237
	APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PELA INTERNET .	239
	APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA	240
	APÊNDICE G - ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA	241

1 INTRODUÇÃO

Vamos introduzir com decolonizações iniciais. Conversar com você através desta narrativa implica em reiterar um compromisso ético-político deste pesquisador consigo mesmo, com os jovens que vivem e estudam no campo e agreste alagoanos, com suas manifestações da e/ou sobre a homossexualidade, com a ciência e profissão psicológicas e com as leitoras e os leitores desta tese. Para dar conta desse compromisso, vamos iniciar com a discussão sobre algumas experiências e intenções, os contextos relacionados a elas, situando algumas teorizações que correspondam ao problema, aos objetivos, às categorias e às vivências desta pesquisa.

Em seguida, apresentaremos o problema de pesquisa, os objetivos e as seções que tratam do processo de pesquisa. A leitura que pretendemos proporcionar para – e com – você será vivida a partir do encontro com alguns sujeitos que participaram desse processo e também com quem não participou, mas está lendo este texto por ter, acreditamos, alguma implicação com as questões aqui tratadas. Esperamos promover encontros nestas linhas e páginas a seguir.

Ao atuar como psicólogo e docente no semiárido alagoano, participamos e promovemos algumas atividades com a juventude da região. Nossos primeiros trabalhos como psicólogo focaram a educação popular e a juventude em comunidades do campo, junto a movimentos sociais e organizações não governamentais (ONGs) com atuação na região. Depois, passamos a atuar no contexto de expansão das universidades públicas, na formação de professoras e professores pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no sertão, e desde 2011, na formação de psicólogas/os na mesma universidade, na região agreste, com discentes na maioria pobres. A partir desta experiência, chamou-nos atenção o crescente debate sobre gênero em torno das mobilizações de mulheres no semiárido, com críticas ao sexismo. Ao mesmo tempo, percebemos também, a partir do ensino e da extensão, que há certa invisibilidade e silenciamentos em torno da homossexualidade nesse contexto.

O interesse em estudar essa questão também partiu do fato deste pesquisador ser homossexual, negro, viver no Nordeste e atuar como professor de universidade pública. Considerar nossa homossexualidade acabou por reorientar alguns caminhos na atuação profissional. Tanto na formação pedagógica quanto no curso de Psicologia da UFAL, em Palmeira dos Índios, no agreste, passamos a questionar as bases teóricas das disciplinas relacionadas à Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e na Psicologia Escolar Educacional. Decidimos por não considerar mais alguns manuais descontextualizados e

prescritivos em Psicologia, modificamos planos, apresentamos novas leituras, vídeos, filmes, todos abordando, de forma crítica, sobre gênero, sexualidade, família e outros temas relacionados. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) era conservador em muitas questões e, conseqüentemente, docentes e estudantes LGBTQI+ não se identificavam com ele, pois não havia referências adequadas para estudo nesses termos. Porém, o PPC foi reformulado (UNIVERSIDADE..., 2018) e apresenta, felizmente, alguns parâmetros mais críticos e emancipatórios, após a reflexão e a construção entre toda comunidade acadêmica.

A partir das relações e experiências significativas no âmbito do campo (e também as urbanas, vale salientar), buscamos construir outro caminho de conhecimento, de afirmação, de prazeres, de potencialização e de vivência da homossexualidade ora negada, silenciada ora fator de conflitos. Acreditamos que esse espaço que nega também pode e deve afirmar, de forma que estamos continuamente compondo esse contexto e buscando contribuir com o mesmo. Querer pesquisar e voltar para onde já percorremos no tempo de atuação nas ONGs e pela universidade através do projeto de extensão¹ sobre juventude e sexualidade em escolas públicas do agreste, implicou em novos posicionamentos e também enfrentamentos.

Sobre isso, fizemos os primeiros estudos sobre juventude rural ou do campo e homossexualidade, a partir de levantamento bibliográfico para a docência. Elegemos alguns relatos de pesquisas que tratavam, direta ou indiretamente, sobre a influência dos padrões heteronormativos no contexto escolar (CARVALHO *et al*, 2005; FURLANI; BOMFIM, 2010; MAIA *et al*, 2012; TEIXEIRA, 2012). Tratamos também sobre pressupostos atuais na educação do campo, que têm começado a se situar nas questões de gênero e sexualidade nesse território (OLIVEIRA, 2013). A maior parte dessas literaturas teve o Nordeste rural como contexto de atuação e pesquisa. Porém, mesmo com os avanços na atuação, formação e pesquisa em Psicologia nos contextos rurais (LEITE *et al*, 2013), nos questionamos sobre como as pesquisas trataram os processos educativos no âmbito rural no semiárido sob a perspectiva da Psicologia, ainda mais especificamente sobre gênero e homossexualidade.

Nesse sentido, fizemos uma revisão de literatura buscando contemplar esse questionamento. Para essa revisão, consideramos o seguinte problema de pesquisa: quais as

¹ O projeto concorreu ao edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa-Ação (PIBIP-AÇÃO), pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alagoas, com o título “Desenvolvimento Psicossocial de Crianças e Adolescentes no Semiárido Alagoano: Políticas Públicas, Gênero e Sexualidade na Escola”. Tendo sido aprovado, ele se deu entre fevereiro de 2013 e agosto de 2014, e consistiu em estudos sobre projeto de vida, juventude, gênero e sexualidade junto aos discentes de Psicologia e Serviço Social, para elaboração de oficinas lúdicas, através de rodas de conversa, com esses temas e que foram realizadas com grupos de jovens em quatro escolas do agreste alagoano: duas em Arapiraca, uma em Igaci e uma em Palmeira dos Índios; e em um CRAS em Arapiraca.

formas de resistência que jovens homens homossexuais rurais têm exercido em escolas do semiárido alagoano, e que impactos essas resistências têm para a escola e para eles? Compreendíamos previamente que esses jovens têm resistido a um contexto eminentemente heteronormativo, com forte prevalência de configurações familiares nucleares extensas patriarcais, com segregação implícita ou explícita de experiências em torno da homossexualidade, marcadas por forte matriz cristã. Soma-se a isso, o forte avanço do movimento Escola Sem Partido, em Alagoas, que tem trazido limitações às políticas e práticas educacionais, especialmente na repressão explícita da discussão a respeito de gênero e sexualidade.

O primeiro exercício de revisão focou pesquisas em Psicologia publicadas na forma de dissertações e teses, onde construímos o Estado da Arte da produção do Conhecimento Psi no Brasil sobre a juventude rural e homossexualidade no âmbito escolar nos últimos 10 anos (2006 a 2016), no Banco de Teses e Dissertações da Capes², como forma de dialogar com as pesquisas psi realizadas em torno desse objeto. Não definimos nem utilizamos descritores relacionados a pressupostos epistemológicos e metodológicos, pois vislumbramos elementos relacionados ao objeto e ao campo de estudo. Portanto, elegemos os principais descritores: “juventude”, “homossexualidade” e “rural”. Porém, utilizamos ainda descritores semelhantes ou correlatos a essas palavras durante as buscas como forma de considerar possíveis variações nas palavras-chaves na base de dados ou documentos. Foram eles: “interior”, “campo”, “jovem”, “jovens”, “adolescência”, “adolescente”, “gay”, “diversidade” e “LGBT”.

A primeira busca ocorreu com e sem delimitação temporal, e sem delimitação territorial. O quantitativo final de 378 dissertações e teses se mostrou inviável para a realização da leitura detalhada dos resumos dos mesmos. Nesse sentido, e com a inclusão na plataforma de novas dissertações e teses defendidas até o ano de 2016 (no primeiro levantamento constavam publicações somente até 2013), realizamos outra busca focando publicações dos programas de pós-graduação em Psicologia no Nordeste brasileiro nos últimos 10 anos (2006 a 2016). Encontramos 99 dissertações e teses relacionadas. Para selecionar os documentos, utilizamos o descritor “escola” para identificar produções que trataram desse contexto. Não priorizamos esse descritor na busca ampla porque os resultados prévios com o mesmo foram mais limitados do que com os principais descritores definidos. O intuito de utilizar posteriormente o descritor “escola” foi de tentar localizar pesquisas com juventude rural e homossexualidade no contexto escolar.

² Ver site <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Além de considerar os resumos e as palavras-chave, alguns textos foram alvo de leitura mais detalhada por contemplar os indicadores estipulados para esse levantamento e que não constavam em alguns resumos. Também utilizamos a ferramenta de localização de palavras no programa de leitura de arquivos em formato PDF para identificar os principais descritores e suas variações aqui já expostas. Conclui-se então que a maior parte das dissertações e teses foi encontrada com base em dois principais descritores, “juventude” e “rural”.

Depois de observar os 99 documentos encontrados, selecionamos especificamente 12 trabalhos (10 dissertações e duas teses) que tratavam sobre juventude, ruralidade e/ou homossexualidade. Após leitura mais detalhada do resumo e partes das pesquisas publicadas, identificamos que oito trabalhos psi tratavam sobre juventude rural, mas sem abordar a homossexualidade (embora alguns tenham tratado sobre sexualidade); três trabalhos psi tratavam sobre juventude homossexual, mas sem considerar a juventude rural, especificamente; e um trabalho psi discutia sobre juventude e fazia referências à ruralidade e à homossexualidade (embora não tenha aprofundado as duas últimas categorias).

Considerando, diante desse levantamento, que mesmo havendo uma tese que tratava sobre a juventude citando a ruralidade e a homossexualidade, é possível afirmar que nenhuma dissertação ou tese em Psicologia no Nordeste brasileiro teve como objeto direto e específico a juventude homossexual rural ou do campo. Os elementos conceituais em torno da juventude rural e homossexualidade, assim como os pressupostos epistemológicos das 12 pesquisas selecionadas serão discutidos mais à frente nas sessões seguintes.

Durante o processo de pesquisa, conforme essa revisão bibliográfica e na medida em que os encontros e desencontros foram acontecendo, tecemos nossos objetivos de pesquisa. Nosso objetivo geral era compreender os processos de subjetivação sexual construídos pelos jovens homens homossexuais rurais no contexto escolar, em relação à heteronormatividade e às colonialidades. E, especificamente, objetivamos: conhecer os modos de vida dos jovens homens homossexuais do e no campo; conhecer os regimes de poder que incidiram sobre os processos de subjetivação desses jovens homens homossexuais do campo no contexto escolar; compreender as estratégias de resistência que os jovens homens homossexuais do campo elaboraram para lidar com a dinâmica de poder que opera sobre os processos de subjetivação na escola, família e comunidade; e sistematizar as contribuições dos estudos decoloniais para a Psicologia em uma dimensão teórico-metodológica.

Diante do panorama do Estado da Arte, e considerando o problema de pesquisa aqui configurado e os objetivos definidos, acreditamos que nossa tese é relevante à medida que

pode promover avanço no âmbito da Psicologia em articulação com os jovens homens homossexuais do campo. Avaliamos também que é pertinente construir conhecimentos em Psicologia que tratem de juventudes enquanto sujeitos políticos, em articulação com gênero, raça, sexualidade e homossexualidade nos contextos escolares. Com isso, esta tese tem importância em contribuir na identificação de resistências e tensões, mas sobretudo em auxiliar na afirmação de homossexualidades no agreste e sertão de Alagoas, tanto a partir da academia quanto com os jovens homossexuais em seus territórios.

No sentido de compreender as questões de pesquisa suscitadas nesta apresentação inicial, apresentamos brevemente as próximas sessões. Na seção 2, apresentaremos os pressupostos epistemológicos e os caminhos planejados e vivenciados no nosso processo decolonizante de pesquisa. Na seção 3, nos deteremos sobre alguns apontamentos sobre juventudes, sujeitos jovens e juventudes rurais e ou do campo, em articulação com o contexto escolar do campo, as questões de gênero, as masculinidades e a homossexualidade, considerando principalmente os fundamentos feministas e decoloniais. Na seção 4, debateremos sobre as colonialidades do poder, do saber, do ser e de gênero, tratando da decolonialidade e de concepções em torno de resistência e processos de subjetivação, também relacionando com as juventudes do campo, a homossexualidade e elementos contextuais. E, após essa discussão, analisaremos as informações construídas durante o processo decolonizante de pesquisa junto aos jovens homens homossexuais do campo, considerando as seguintes categorias gerais: a homossexualidade, o contexto escolar, a resistência e os encontros da Psicologia com a perspectiva decolonial. Por último, apresentaremos nossas considerações finais e/ou decoloniais de pesquisa.

Agora, desejamos uma boa leitura e que bons encontros sejam realizados com essa e a partir dessa narrativa.

2 DECOLONIALIDADES, RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADE DOS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS RURAIS.

Nosso intuito aqui é apresentar alguns conceitos-chave para subsidiar a análise da práxis decolonial dos jovens homens homossexuais rurais, em articulação com a resistência e os processos de subjetivação. De forma geral, os estudos decoloniais constituem proposições e análises em torno das relações de poder pautadas pela manutenção da lógica da opressão entre colonizador e colonizado em contextos de submissão, mesmo após a colonização, inclusive na atualidade. Avaliamos que essa lógica perpassa tanto as juventudes quanto o contexto do campo, assim como homens homossexuais constituem estratégias de afirmação e resistência diante de opressões históricas, situadas e subjetivadas.

No Estado da Arte sobre juventude rural e homossexualidade, vimos que uma das pesquisas, a de Santos (2016), considerou alguns pressupostos decoloniais no intuito de fundamentar epistemologicamente “o papel político dos estudos que tomam como base metodologias participativas na produção de conhecimento” (SANTOS, 2016, p. 60). Mesmo não tratando sobre o jovem rural, o fato dele também considerar a possibilidade de compreendermos a diversidade sexual na juventude, sob uma perspectiva emancipatória e afirmadora de outras possibilidades de gênero e sexualidade que fujam do sistema de gênero moderno/colonial, apresentou-se para nós como forma de revelar as relações de poder e as subjetivações que perpassam os sujeitos nessas relações. E também é um parâmetro para criar estratégias de busca de informações e possíveis análises que possam fundamentar um outro saber e outro ser, o jovem homossexual rural que resiste e decoloniza.

Ballestrin (2013) nos diz que a perspectiva decolonial foi cunhada pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, coletivo que estruturou um movimento epistemológico na América Latina propondo a radicalização do argumento pós-colonial, a partir do que eles chamaram de “giro decolonial”, concepção que detalharemos à frente. Eles consideram a opção decolonial não como uma nova, mas como outra forma de atuar no mundo, forma essa epistêmica, teórica e política. Isso se dá porque, segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), a ideia de pós-colonial por si só não significa o fim dos efeitos coloniais, pois nela haveria um risco de somente acomodar as experiências históricas, sem no entanto possibilitar outras categorias interpretativas da realidade.

Sendo assim, o intuito dessas e desses linguistas, sociólogos, filósofos, estudiosos do Direito, antropólogos e estudiosas e estudiosos da Semiótica do citado grupo é de transcender epistemologicamente, no sentido de descolonizar a epistemologia e os cânones ocidentais que

legitimam a opressão na América Latina. Convém destacar que, apesar das duas perspectivas seguirem caminhos e localizações distintos, diversos estudiosos decoloniais acatam a importância de muitos preceitos pós-coloniais, sobretudo, para a compreensão das opressões e colonialidades.

Aqui é importante apresentar a diferenciação entre os conceitos de *colonialidade*, *colonialismo*, *descolonialidade* e *decolonialidade*. Por serem parecidos em nomenclatura, alguns equívocos de interpretação têm sido gerados. Segundo Maldonado-Torres (2019), *colonialidade* corresponde a lógica global de desumanização, com ou sem colônias. Ainda sobre esse conceito, Lugones (2014a, p. 936) nos diz que ela é composta por “uma hierarquia dicotômica entre humano e não humano” que é central na modernidade colonial. Ao hierarquizar, a colonialidade se constitui como um processo de redução ativa das pessoas a partir da desumanização e sujeitificação, tornando-as passíveis de classificação. E faz parte dessa lógica de classificação as ideias de: moderno, que se refere a colonialidade normativa; não-moderno, que corresponde ao decolonial ou não colonial, negados sistematicamente; e o pré-moderno, que já configura a classificação dos outros decoloniais como abaixo do moderno, conforme Lugones (2014a) apresenta a partir de Aparicio e Blaser. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que o pensamento negro pós-colonial, de alguma forma, apresentava concepções atreladas à colonialidade.

O conceito de *colonialismo* tem sido mais disseminado, e significa “a formação histórica dos territórios coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 35), condição *sine qua non* para a formação da modernidade (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Por ser mais difundido, pode ser também um conceito banalizado, gerando dificuldade em se analisar as implicações e especificidades na atualidade. A *descolonialidade* se refere aos momentos históricos de insurgência contra o colonialismo, buscando romper com ele (MALDONADO-TORRES, 2019). Assim, a descolonização não deve significar “simplesmente a afirmação de formas indígenas de conceber e gênero e sexo, ou a rejeição do patriarcado como se ele não tivesse sido modificado pela colonialidade do gênero e do sexo no mundo colonizado” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 41).

Ou seja, há necessidade de considerar os mecanismos que ainda serão base da colonialidade. Nesse sentido é que a decolonização, também segundo o autor, significa a luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, apontando outros caminhos além da modernidade. Seguiremos agora tratando de mais elementos sobre esse último conceito.

O grupo Colonialidade/Modernidade aponta a necessidade de criar ou legitimar elementos epistemológicos a partir do nosso *locus*. Entendemos que a colonização no Brasil e a na América Latina se deu de forma diferenciada de outros países do mundo, e que cada contexto no Brasil também teve trajetórias diferentes em termos de imposição colonial, sobretudo em Alagoas. Para debater esse panorama, vamos articular brevemente as concepções sobre colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero (que será retomada na seção 3), categorias fundamentais da perspectiva decolonial, buscando situar a dinâmica dessas colonialidades.

No que toca a colonialidade do poder, Ballestrin (2013) a define como a continuidade das formas coloniais de dominação. Isso se dá porque o âmbito da modernidade se articula com a matriz colonial de poder, saber e ser e, por fim, atualiza e contemporiza processos opressivos que supostamente teriam sido superados com a modernidade (BALLESTRIN, 2013). E, segundo Mignolo (2014, p. 9), há quatro níveis de controle do poder: “controle da economia, controle da autoridade, controle do gênero e da sexualidade e controle do conhecimento e da subjetividade”. Esses níveis influenciarão a matriz colonial de saber e ser. Segundo Maldonado-Torres (2019, p. 42), “estrutura, cultura e sujeito” são elementos primordiais da dinâmica da colonialidade do poder, em articulação com a noção de sujeito corporificado. Lugones (2014a), a partir de Quijano e Wallerstein, e Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que a colonialidade do poder se deu com a classificação de populações a partir da racialização, que funcionou como princípio organizador do capital e do trabalho.

Na execução da colonialidade do poder, ao operar nas dimensões materiais e subjetivas, há necessidade de lançar mão de conhecimentos e estratégias para imposição das lógicas opressoras sobre sujeitos, e aí se configura a colonialidade do saber. Seus três componentes básicos seriam o sujeito, o objeto e o método (MALDONADO-TORRES, 2019). O eurocentrismo e o colonialismo foram as bases da construção do pensamento que subjogou seres humanos, cuja lógica permanece nas diversas relações atuais e balizaram a construção de um sistema-mundo europeu, euro-norte-americano, moderno, cristão, capitalista, colonial e patriarcal (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016). Para tanto, difundiu-se o outro como atrasado e a construção do mito da modernidade, através de saberes que classificam, dissimulam, esquecem e/ou silenciam outras formas de conhecimento que perpassam outros povos e sociedades (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016).

A construção deste sistema-mundo necessitou da elaboração de uma geopolítica do conhecimento e da diferença colonial, que aprofundaremos mais à frente, na qual, segundo

Ballestrin (2013, p. 104), essa “diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo”. Em termos de conhecimento, isso se constituiu através da construção da lógica do “ponto zero”, que constituiu um “sujeito epistêmico [que] não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si.” (GROSFOGUEL, 2007, p. 64-65, apud BALLESTRIN, 2013, p. 104). Essa compreensão nos ajuda a compreender a prevalência do silenciamento histórico das vivências da homossexualidade no contexto rural. Nos interessa compreender como gênero e sexualidade serviram para essa construção de um sistema-mundo, com forma de compreendê-lo para analisar como jovens homens homossexuais rurais foram e são atravessados por essa lógica, com ou sem resistência.

No que toca à colonialidade do ser, Maldonado-Torres (2019) afirma que as noções de tempo, espaço e subjetividade são seus pilares. Essa colonialidade se constitui a partir da construção de “ideias sobre o sentido dos conceitos e a qualidade da experiência a ser vivida” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42). Ou seja, uma lente é criada para que sujeitos constituam sua concepção de ser e viver dentro dos ditames da imposição colonial. Ele ainda complementa dizendo que a exploração dessa colonialidade também se dá a partir da “colonialidade do ver, do sentir e do experienciar” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44).

As colonialidades do poder, do saber e do ser estão atravessadas, ou são compostas, pelo elemento da subjetividade. Esse autor considera que essas colonialidades são dimensões básicas de visão de mundo moderno/colonial. No entanto, concordamos com Lugones (2014a; 2014b) quando ela fundamenta a ideia de que a colonialidade de gênero é também uma dimensão básica dessa visão de mundo moderno/colonial, e que há na imposição colonial diversas estratégias que a credencia como opressora. Ao tratarmos sobre essa concepção, neste espaço, vamos nos deter na síntese do conceito e na articulação com poder, saber e ser, privilegiando o entendimento da processualidade da colonialidade de gênero. Na seção 3 retomaremos essa concepção em articulação com outras definições de gênero, homossexualidades e masculinidades.

Lugones (2014b) afirma que o capitalismo eurocentrado introduziu diferenças de gênero nas colônias, onde anteriormente não havia nenhuma diferença. Consequentemente, foram e têm sido construídos seres que atendam ao sistema-mundo que afirma um sujeito epistêmico neutro, sob a lógica do “ponto zero”, como vimos. Todas essas conceituações anteriores em torno da decolonialidade, em articulação com as possibilidades de vivência da homossexualidade pelos jovens rurais, bem como suas interdições, são compreensões de uma

construção de relações de poder que se estabelecem a partir das diferenças impostas por sujeitos europeus e seus apoiadores nessa usurpação histórica, que se afirmaram autoridades do saber durante séculos na América Latina.

A colonialidade de gênero se deu e dá em processo. Um dos discursos efetivados é a compreensão, segundo Lugones (2014a), de que nenhuma mulher é de fato colonizada, uma vez que as colonizadas são categorizadas como fêmeas, em virtude do processo de redução ou eliminação de suas humanidades. E, portanto, a fêmea colonizada não seria uma mulher, conforme ela evoca de Sojourner Truth³. Nesse sentido, Maldonado-Torres (2019) concebe que essa colonialidade não se dá somente a partir da imposição direta dos papéis de gênero e sexualidade. Há também a *desgenerificação* e a *regenerificação* combinadas com o maniqueísmo, que gera também uma destruição do colonizado em pedaços. E tudo isso se processa na amplitude das relações de produção da existência dos colonizados onde, segundo Lugones (2014a, p. 938), a “normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais”. Esse apagamento auxiliou na consolidação das diferenças de gênero como forma de manutenção da imposição colonial.

No que toca ao enfrentamento da colonialidade de gênero, ela nos diz que o feminismo decolonial

não fornece apenas uma narrativa de opressão de mulheres. Vai além da opressão ao fornecer materiais que permitem às mulheres compreender sua situação sem sucumbir a ela. Começo aqui a fornecer uma forma de compreender a opressão de mulheres subalternizadas através de processos combinados de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualismo. (LUGONES, 2014a, p. 940; 941).

Avaliamos que temos tido, historicamente, iniciativas e processos de decolonização quando acessamos saberes e práticas ancestrais que permaneceram sendo socializadas,

3 Lugones faz alusão ao famoso discurso de Sojourner Truth, no qual ela questiona: “e eu não sou uma mulher?”. O discurso foi proferido em 1851, nos Estados Unidos, em uma convenção sobre os direitos das mulheres, no período de transição entre a escravização e abolição, e é considerado um dos primeiros e mais relevantes preceitos do feminismo negro. Ela afirma o seguinte: “aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari reze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?”. Discurso completo em: <http://bit.ly/2H9vzU6>.

indicando que nem todas sucumbiram às diferentes formas de opressão colonial. Muitos colonizados compreenderam e defenderam (e ainda defendem) a lógica de “‘aprender’ sobre povos” (LUGONES, 2014a, p. 940) como forma de afirmar outras possibilidades de ser. Nesse sentido, ela diz ainda que “descolonizar gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014a, p. 940). Entendemos que essa crítica tem fundamentado diversos processos de transformação que precisam ser mostrados e socializados. Um pouco mais à frente nesta narrativa, trataremos sobre como as formas de resistência na perspectiva decolonial possibilitam essa transformação.

Algumas teóricas e teóricos da decolonialidade, como forma de sustentar a contraposição a lógica colonial de construção do poder, saber e ser, buscaram constituir o giro decolonial. Segundo Ballestrin (2013), essa construção da lógica modernidade/colonialidade por si só já significa, e fundamenta, o giro decolonial enquanto movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico. Maldonado-Torres (2019) compreende o giro decolonial como projeto inacabado, o qual “requer uma genealogia que mostre seus vários momentos através da história com uma fenomenologia” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46). Para o autor, o giro decolonial implica em atuar para além da lógica do reconhecimento, pois este pode estar pautado pelas colonialidades. Portanto, ele implica em “renúncia das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 49). Ou seja, há que se construir uma práxis para além dos moldes acadêmicos, afirmando outros saberes que possam ser visibilizadores de histórias com diversas dobras, que se deram a partir de sociabilidades que mantiveram práticas e conhecimentos para além da imposição colonial.

Ainda quanto a contraposição às colonialidades, esse mesmo teórico nos diz que a decolonialidade possui tempo, espaço, conhecimento e subjetividades diferentes, e que ela promove uma ruptura com a modernidade europeia. Ele defende a decolonialidade como um projeto, pautado pela atitude decolonial, na qual o sujeito constrói uma reorientação em relação ao saber, poder e ser, e aqui novamente incluímos a colonialidade de gênero como alvo desse rol de reorientações. Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) afirmam que a decolonialidade deve seguir para além de um projeto acadêmico, pois também consiste em práticas de oposição e intervenção.

Considerando que a decolonialidade se propõe, enquanto projeto, achamos importante trazer mais elementos sobre a mesma no tópico seguinte pois, além de tratarmos até então

sobre as possibilidades de reorientações de nossas subjetividades e afirmações valoradas de nossa identidade, é mister que tratemos também sobre a resistência enquanto estratégia de enfrentamento e manutenção de nossa humanidade e dignidade constantemente reivindicadas, principalmente focando nas experiências dos jovens homens homossexuais rurais.

2.1 RESISTÊNCIA E DECOLONIALIDADE

Neste momento da narrativa temos a tarefa de debater a respeito da resistência. Buscaremos discutir o que seria resistência numa perspectiva decolonial, e como ela se constitui. Propomos discutir considerando as dimensões macro e micro da resistência, como forma de compreender suas possibilidades de alcance e de efeitos. Em uma dimensão macro, podemos conceber que a decolonialidade se estrutura enquanto projeto de afirmação de outras possibilidades de vidas com suas humanidades reconhecidas, e também de resistências. Nesse sentido, há a compreensão de que

a busca por uma outra ordem mundial é a luta pela criação de um mundo onde muitos mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividades possam coexistir e também se relacionar produtivamente (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Entendemos que esse projeto macro abarcaria as singularidades e especificidades de diferentes pessoas, povos e territórios. Mas é sabido que há diversas formas de compreender resistência. Guimarães (2017) nos diz que a ideia de resistência política nas Américas tem caráter eurocentrado, uma vez que partiu da perspectiva da luta de classes, que por sua vez tem como matriz um modelo de exploração que não vivenciamos desde o início. Em nosso contexto, foram constituídas outras relações de dominação com o advento do colonialismo, como já discutimos.

Diante disso, há que se considerar o entendimento de que “a decolonialidade [...] tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 46). Ainda segundo o autor, a construção do projeto decolonial não se faz só no âmbito do pensamento e da criatividade, nem só o da espiritualidade. Essas práticas precisam fazer parte dos esforços para decolonizar o poder, o saber, o ser e também o gênero. Há que se evitar o perigo do pensamento e da criatividade serem elementos cooptados pela colonialidade, para que acadêmicos, teóricos e artistas não se tornem agentes da colonialidade. Para corroborar com esse entendimento, ele traz a

experiência de Fanon (2008, apud MALDONADO-TORRES, 2019, p. 47), que “reza para que seu corpo o torne alguém que sempre questione. Ele concebe o corpo com uma ‘porta aberta de toda consciência’ e, portanto, sua prece é para que o seu corpo permaneça aberto e contra qualquer imperativo sociogenicamente gerado que queira fechá-lo”. Com isso, entendemos que a experiência da resistência perpassa as diversas dimensões do sujeito, e neste estudo no interessa compreender como os jovens homens rurais engendram suas resistências no contexto do campo e nas escolas.

Um conceito chave para a nossa pesquisa parte de Lugones, ao afirmar que: “não (...) penso na resistência como o fim ou a meta da luta política, mas sim como o seu começo, sua possibilidade” (LUGONES, 2014a, p. 939). Com isso, entendemos que a resistência se constitui enquanto processo da dinâmica de lutas para afirmação de nossas humanidades. A filósofa complementa dizendo que a resistência é a tensão entre a sujeitificação do sujeito colonizado e a subjetividade ativa inerente a agência desse mesmo sujeito colonizado, pois seria “aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação \longleftrightarrow resistência seja uma relação ativa, sem apelação ao sentido de agenciamento máximo do sujeito moderno” (LUGONES, 2003, apud LUGONES, 2014a, p. 940).

Para o empreendimento da resistência, ela acredita ser importante pensar que “[...] em vez de pensar o sistema global capitalista colonial como exitoso em todos os sentidos na destruição dos povos, relações, saberes e economias, quero pensar o processo sendo continuamente resistido e resistindo até hoje” (LUGONES, 2014a, p. 942). Ou seja, há algum espaço de ação diante da imposição colonial. Para melhor compreensão dessa possibilidade, ela também traz a noção de infrapolítica. Segundo Lugones (2014, p. 940), “em nossas existências colonizadas, racialmente gendradas e oprimidas, somos também diferentes daquilo que o hegemônico nos torna. Esta é uma vitória infrapolítica”. Sobre isso, entendemos que a infrapolítica se constitui na construção de sentidos que não correspondam ao hegemônico colonial e que nos fazem outros sujeitos, para além das colonialidades. Ela avalia que a resistência à colonialidade se dá a partir do que ela concebe como diferença colonial, que, segundo Mignolo (2003, p. 10) seria

o espaço onde emerge a colonialidade do poder. [...] É o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são obrigados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de históricas locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta.

Ou seja, a diferença colonial é o espaço onde opera tanto a cooptação e opressão quanto a resistência, inclusive porque a imposição colonial não se deparou com folhas em branco ao ocuparem territórios sob o argumento da colonização. Segundo Lugones (2014a, p. 941):

ao contrário, encontrou-se com seres culturais política, econômica e religiosamente complexos: entes em relações complexas com o cosmo, com outros entes, com a geração, com a terra, com os seres vivos, com o inorgânico, em produção; entes cuja expressividade erótica, estéticas e linguística, cujos saberes, noções de espaço, expectativas, práticas, instituições e formas de governo não eram para ser simplesmente substituídas, mas sim encontradas, entendidas e adentradas em entrecruzamentos, diálogos e negociações tensos, violentos e arriscados que nunca aconteceram.

Como isso, entendemos que não há apagamento completo de todas as nossas outras referências pois, de alguma forma, coletivos e sujeitos atuaram para que essas memórias fossem perpetuadas. Ela também afirma que há que se “pensar sobre interações íntimas e cotidianas que resistem à diferença colonial” (LUGONES, 2014a, p. 936), e isso nos interessa diretamente. Mas, para tanto, é necessário reconhecer a diferença colonial em si para que uma possível coalizão ocorra, mesmo que sob tensões, mas também com criatividade. Outro aspecto importante é que para estabelecer a resistência na diferença colonial, o colonizado precisa reconhecer sua subalternidade e considerá-la nos enfrentamentos como forma de construir a consciência de si e como ponto de partida para a resistência.

E é nesse ponto em que se dá o pensamento de fronteira como possibilidade de enfrentamento. Ainda segundo Lugones (2014a), o pensamento de fronteira é a consequência lógica da diferença colonial. Trata-se da enunciação do sujeito pelo sujeito considerando a sua subalternidade, superando, reformulando e transcendendo a diferença colonial, quando deverá ocorrer a restituição do saber subalterno. Ou seja, “o pensamento de fronteira é a resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (GROSGUÉL, 2009, apud BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016). A construção do pensamento de fronteira significaria, nesse sentido, o estabelecimento de um privilégio epistemológico dos sujeitos subalternos e de suas trajetórias.

Portanto, há que se considerar que “os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos” (BERNARDINO-COSTA; GROSGUÉL, 2016). Nós, sujeitos coloniais, também precisamos ter a noção de onde estamos situados e quais os lugares que ocupamos na sociedade e no sistema moderno-colonial. Nesse sentido, estar num lugar social pode ser diferente de compor um lugar

epistêmico, pois não significa que vai se pensar e agir a partir do lugar epistêmico do oprimido. Com isso, é fundamental assumir um compromisso ético-político para a elaboração de um conhecimento contra-hegemônico (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016). Eles afirmam também que o nosso *locus* de enunciação é marcado por diversos fatores, e que nem todos também os garantem como enunciação a favor do subalterno. Fatores como a localização geopolítica e as hierarquias de raça, classe, gênero, sexuais e outras atuam sobre nossos corpos.

No caso da colonialidade de gênero, no processo de resistência ocorre inicialmente a rejeição, para em seguida ocorrer a resistência em si. Somente depois haveria condições para elaboração de respostas, e todos esses momentos caracterizam o processo de negociação concreta a partir do subalterno consciente de sua subalternidade. Conforme a perspectiva feminista decolonial, para exercer resistência é necessário reconhecer a diferença colonial para resistir “ao seu próprio hábito epistemológico de apagá-la” (LUGONES, 2014a, p. 948). Nesses termos, enxerga-se outro mundo de possibilidades e a negação da universalidade e, com isso, é possível aprender com outras que resistem à diferença colonial, ao considerar suas histórias de resistência. Nos interessa bastante mostrar as histórias de resistências dos jovens participantes da pesquisa.

Considerando o espaço existente na diferença colonial, a elaboração do pensamento de fronteira que possibilita reconhecer a nossa subalternidade e a nossa enunciação de si, então estruturamos o que Lugones (2014a) denomina de *lócus* fraturado, que é o lugar onde está presente o que nos foi negado e destruído. Ou seja, é o ponto de cisão com a diferença colonial, onde residem elementos da nossa resistência, mesmo diante da imposição da colonialidade do poder. É na fratura do “*lócus*” que temos a noção da nossa subalternidade, mas também de nossas potencialidades e caminhos. Essa fratura não se dá sem tensão, pois há a paralisia decorrente da colonialidade do ser e também do nosso ser-sendo criativamente. A autora compreende que habitamos o nosso *lócus* fraturado duplamente:

O *lócus* fraturado inclui a dicotomia hierárquica que constrói a subjetificação dos/as colonizados/as. Mas o *lócus* é fraturado pela presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as (LUGONES, 2014a, p. 943)

Com isso, entendemos que nessa dicotomia ocorre a resistência, quando é possível agir no “*lócus* fraturado”, a partir da diferença colonial. No entanto, Lugones defende três coisas: construímos possibilidades a partir do que temos em comum e quando evitamos as

subordinações; não é possível uma relação igualitária, ou paridade, diante dos superiores que, na hierarquia das colonialidades, atuam para mantê-la nessa estrutura viciada por completo; e que a resistência não se dá contando somente com as individualidades, ou individualismos, pois ela se dá em comum, na persistência da oposição às colonialidades, porque quando ocorre “o passar de boca em boca, de mão em mão práticas, valores, crenças, ontologias, tempo-espacos e cosmologias vividas constituem uma pessoa. A produção do cotidiano dentro do qual uma pessoa existe produz ela mesma” (LUGONES, 2014 a, p. 949).

Por fim, a filósofa defende a ética do ser-sendo, do ser-sendo-em-relação e da coalizão-em-processo, onde ela advoga que, no fortalecimento de nossas afirmações e relações de construção, os sujeitos atuam a partir do “lócus fraturado”. Essa atuação compreende uma lógica da coalizão, que tem como características o fato de serem desafiadoras, sobretudo diante da lógica das dicotomias, que é colonial. A lógica da coalizão se opõe a lógica do poder e se aproxima da ideia de giro decolonial. Lugones traz questões e apresenta alguns caminhos para uma resistência numa perspectiva colonial:

Como aprendemos umas das outras? Como faremos isso sem nos causar dano, mas com a coragem de retomar a tessitura do cotidiano que pode revelar profundas traições? Como nos entrecruzamos sem assumir o controle? Com quem fazemos esse trabalho? O teórico aqui é imediatamente prático. Minha própria vida – as maneiras de usar meu tempo, de ver, de cultivar um pesar profundo – é animada por uma grande ira e dirigida pelo amor que Lorde, Emma Pérez e Sandoval nos ensinam. Como praticamos umas com as outras, engajando-nos em diálogo na diferença colonial? Como saber que estamos fazendo isso? (LUGONES, 2014a, p. 950).

Esses questionamentos e posicionamentos instigantes, nos levam a reafirmar que as perspectivas do ser-sendo e ser-sendo-em-processo abrem caminhos para nosso autoconhecimento, com a necessidade de reavaliar constantemente nossa práxis observando se não estamos também reproduzindo colonialidades. Para isso, no projeto decolonial é fundamental restituir a fala e a produção teórica e política de sujeitos destituídos, e que isso é possível ao se reconhecer a multiplicidade e heterogeneidade das diferenças coloniais (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Ainda com base nesses autores, há que se construir um paradigma revolucionário, que coloque em questão e solucione o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade e o capitalismo, buscando construir “uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 21), envolvendo os diversos contextos onde há iniciativas de resistência. No próximo trecho, buscaremos compreender as possibilidades de subjetivações a partir das afirmações e resistências.

2.2 SUBJETIVAÇÕES: entre colonialidades e decolonialidades

Nos interessa compreender como temos sido secularmente pautados pela imposição colonial mas, ao mesmo tempo, construímos possibilidades de reafirmar nossa ancestralidade, nossos outros saberes não-hegemônicos. Também nos questionamos quem é e como se constitui o sujeito decolonial. Maldonado-Torres (2019) afirma que a subjetividade perpassa as colonialidades do poder, do saber e do ser. Conforme já apresentamos e nos posicionamos, estamos com Lugones (2014a), de que a colonialidade de gênero, invariavelmente, é também efetivada através de processos de subjetivação.

De forma geral, ela compreende que “o longo processo da colonialidade começa subjetiva e intersubjetivamente em um encontro tenso que tanto constitui a normatividade capitalista, moderna colonial, quanto não se rende à ela” (LUGONES, 2014a, p. 941). Com isso, é possível afirmar que subjetivamos colonialidades e decolonialidades. No âmbito da colonialidade, ainda segundo Lugones (2014b), a colonialidade do saber constitui o ser, que é o sujeito colonial na modernidade.

Para Maldonado-Torres (2019), o colonizado também pode ser considerado um questionador e potencial agente, embora se espere que ele seja tão dócil quanto grato. O colonizado como agente é um terror e ameaçador. Em virtude disso, passam a ser relativizados e mitigados de diversas formas. Quem empreende essa opressão seriam os sujeitos reprodutores das colonialidades. Sujeitos que agiriam conforme um *a priori* performativo. Segundo o autor, se configuraria como uma atitude colonial decadente, uma vez que expressa má-fé ao deslegitimar questões pertinentes sobre o colonialismo e a descolonização, onde o colonizado assume o papel de agente. Diante disso, avaliamos que atitudes coloniais decadentes podem constituir direta ou indiretamente as masculinidades no nosso contexto de pesquisa, por exemplo.

Ele também nos alerta para o “dualismo maniqueísta por meio do qual o colonizador é identificado como bom e o colonizado como mal” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 38), além do que os colonizados são sempre alvos da violência sistemática. O desafio é superar essa construção discursiva para operar a lógica desveladora da opressão inerente a matriz colonial. Para cumprir essa demanda, é fundamental compreender que ocorre uma catástrofe metafísica que “inclui o colapso massivo e radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo. Isso introduz o que eu denominei em outro lugar de diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres” (MALDONADO-TORRES, 2008, apud MALDONADO-TORRES, 2019, p. 37). Esse

colapso intencional precisa ser constantemente exposto, para que seja publicizado que há uma distorção do significado de humanidade, o que provocou uma transformação sistemática da epistemologia, da ontologia e da ética.

Porém, entendemos que, mesmo com a ocorrência desse colapso, não houve por completo a extinção da intersubjetividade, nem da alteridade. Por isso, a atitude decolonial perpassa tempos, espaços e gerações e também coexiste e se afirma em nossas vidas. Podemos compreender, nesses termos, quando vemos que “a identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos precisos de poder, noções de poder, noções de ser e concepções de conhecimento” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42), cujas lógicas e relações de poder precisam ser evidenciadas para percebermos as intencionalidades de nossos interlocutores.

O autor concebe, a partir de Franz Fanon, o colonizado enquanto condenado, que é o sujeito que será o aglutinador de todas as colonialidades. E aqui também incluímos a colonialidade de gênero. O sujeito colonizado geralmente não se vê na posição de produtor de conhecimento e não apresenta a objetividade demandada pela imposição colonial. Nesses termos, consideramos que isso se dá porque esses sujeitos, sob a lógica da coexistência e dos resquícios da ancestralidade que marcariam suas afirmações e resistências, também atuariam de alguma forma sob a lógica decolonizante.

Nesse momento, se configura a atitude decolonial quando reconhecemos “o potencial de se distanciar dos imperativos e normas coloniais que são impostos sobre ele o mantém separado de si” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 44). O autor diz, novamente conforme a perspectiva negra e racializada de Fanon, que há condições de se transpor a colonialidade ao rompermos com a atitude antinegra da colonialidade e construirmos o papel de pensadores e escritores. Isso seria fundamental para não nos tornarmos agentes da colonialidade.

Nesse sentido, Lugones (2014a) conceitua sobre a *subjetividade infrapolítica*, que significa a subjetividade que resiste, sem necessariamente lançar mão da política do público, e que possibilita sermos também diferentes daquilo que o hegemônico acredita que nos tornou. Segundo ela, sofremos a colonização de nossas memórias, das noções de si e da possibilidade de relações intersubjetivas. Tudo isso consiste no apagamento sistemático da relação que tivemos e temos “com o mundo espiritual, com a terra, com o próprio tecido de sua concepção de realidade, identidade e organização social, ecológica e cosmológica” (LUGONES, 2014a, p. 938). Diante disso, há construção de subjetividades que atendam à imposição decolonial.

Segundo Guimarães (2017, p. 261), isso se dá quando se desdobra “todo o conjunto de entendimentos conceituais sobre a subjetividade branca e a subjetividade não branca,

revertendo o processo de tomada violentamente, criando explicações a partir da hierarquização que esse sistema-mundo permite”. Ele complementa seu posicionamento dizendo que, além da exploração direta da força de trabalho e da alienação, “há a reversão moral e sistemática permitida pelo sistema colonial-moderno, por meio da criação de diversas categorias psicológicas para explicar o sujeito negro” (GUIMARÃES, 2017, p. 261). De fato, a Psicologia se encarregou em classificar sujeitos desde seu início enquanto ciência. Sobre isso, ele compreende também a necessidade de empreender um processo para que seja possível descobrir-nos negro, branco ou indígena, e que “é preciso também criar um modo outro de compreender movimentos políticos das pessoas que resistem a esse sistema-mundo colonial moderno.” (GUIMARÃES, 2017, p. 263).

Há, portanto e segundo Guimarães (2017), que se constituir uma Psicologia Decolonial que compreenda e questione as colonialidades e que busque entender como os processos de subjetivação livram-se delas, visando a reparação e o reconhecimento de outras subjetivações, entre elas a racialização de pessoas brancas. O autor também nos diz, com base em Grada Kilomba, que é necessário reconhecer quem somos e atuar para a reparação na construção de outra realidade, que implica em abandonar privilégios a partir da mudança de estruturas, espaços, agendas, posições, dinâmicas, relações subjetivas e vocabulários.

Com isso, essa Psicologia Decolonial teria condições de atuar para promoções de encontros, o que não seria atuar para a consciência de classes. Haveria a tarefa de construir ou mostrar saberes outros para além das colonialidades eurocêntricas que não dão conta de nossa multiplicidade. E entendemos que essa multiplicidade é vivida no âmbito da diferença colonial e do lócus fraturado.

Nesta pesquisa, ao lidarmos com a noção de sujeitos jovens e suas subjetivações, assumimos a noção de sujeito com base na perspectiva decolonial e que, sendo jovem, também atua para além da sua totalidade. Mas nos perguntamos como será possível tratar de uma subjetividade decolonial se os jovens da pesquisa não partem de uma intencionalidade deliberadamente nomeada como decolonial. Com isso, tomamos para nós a tarefa de colocar epistemologias em questão, buscando empreender ou reconhecer projetos ou perspectivas decoloniais em suas vivências e subjetivações. Na seção 5 trataremos especificamente dessa questão, buscando entender como os jovens homens homossexuais rurais têm subjetivado esses aspectos, a partir de pensamentos e ações decoloniais, num exercício em que todos nós, pesquisadores e eles, podemos ter cumprido ou não os papéis de agentes de colonização ou da decolonização. A seguir, trataremos sujeitos jovens, juventudes, gênero, masculinidades, homossexualidade e sobre os elementos contextuais dos jovens participantes.

3 OS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR DO E NO CAMPO

Nesta seção, discutiremos elementos teóricos que nos auxiliaram a pensar sobre e com os jovens homens homossexuais no contexto escolar do e no campo. Avaliamos ser imprescindível tratar aqui as seguintes questões: a compreensão sobre sujeitos jovens e juventudes, incluindo o debate sobre as noções de rural e de campo, em articulação com contexto escolar; as questões de gênero e masculinidades em torno desses jovens; os jovens, suas homossexualidades e seus modos de vida, debatendo também a homofobia e as pedagogias de gênero e sexualidades.

3.1 OS SUJEITOS JOVENS, AS JUVENTUDES, O RURAL, O CAMPO E O CONTEXTO ESCOLAR

Uma das primeiras questões que surgiram no início da pesquisa foi sobre qual ou quais concepções de juventude traçaríamos nossa tese, e sob qual contexto as concepções de juventude eram criadas e propagadas. Definimos então abordar sobre os sujeitos jovens e as juventudes, articulando com as noções de rural e de campo e com contexto escolar. Nossa discussão será travada e articulada a partir de teóricas e teóricos que pesquisam essas questões, além da perspectiva feminista e decolonial.

Nesta tese, e a partir do que compreende Lúcia Rabelo de Castro (2019), buscamos lidar com o jovem homem homossexual rural tanto em termos de juventude, enquanto categoria social, quanto sob a perspectiva dos sujeitos jovens e suas subjetivações. Entendemos que esse jovem participante da pesquisa está circunscrito dentro de um contexto social específico que demanda papéis e ações conforme as expectativas intergeracionais e de sociabilidade. Mas compreendemos também que estamos tratando de jovens enquanto sujeitos com modos de vida elaborados a partir de processos de subjetivação também localizados. Buscaremos lidar com essas duas ênfases, lançando mão do diálogo entre as perspectivas sociológica e psicológica mas, conforme nossos objetivos, buscando nos deter nos modos de subjetivação dos sujeitos jovens.

Avaliamos como também pertinentes os posicionamentos de Juarez Dayrell (2003) que enfatizam o jovem enquanto sujeito social, não somente sob uma perspectiva teórica, mas também metodológica e ética. Ele tem a preocupação em considerar como os sujeitos jovens se constituem no cotidiano, extrapolando a ideia de juventude universalista e que corresponde

a uma etapa determinada da vida, criticando as famosas perspectivas deterministas que atribuem à juventude a ideia de naturalização da rebeldia, da crise inerente, a noção de moratória, como uma etapa constituída por uma cultura própria juvenil e, talvez a mais forte concepção, de que todos esses elementos caracterizariam a juventude como um constante “vir a ser”. Concebemos que muitas dessas teorias são disseminadas a partir do norte do globo, como consta nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, marcados tanto por perspectivas biologicistas quanto também políticas, inclusive em articulação com classe e raça (TRANCOSO, 2012).

Conforme Dayrell (2003, p. 42), a juventude deve ser vista “não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social”. Com base na epistemologia feminista e no âmbito da Psicologia, Cláudia Mayorga (2019) nos diz também da necessidade de desnaturalização da juventude, e com isso a superação da ideia de que, assim como mulheres e crianças, os jovens seriam sujeitos incompletos ou sequer seriam sujeitos. E ambos enfatizam o conceito de juventudes, no plural e, segundo ela e Geíse Pinto (MAYORGA, 2019), essa forma de concebê-las se deu principalmente a partir dos anos 2000, com o debate sobre políticas públicas de juventude, atrelada a discussão sobre a pluralidade dessa juventude.

A pesquisadora afirma ainda a prevalência da perspectiva adultocêntrica em torno da juventude, “que impede a participação e reconhecimento dos jovens como sujeitos de direitos” (MAYORGA, 2019). Ainda sob o entendimento de uma concepção crítica de juventude, Dayrell complementa e compreende que “[...] a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma” (DAYRELL, 2003, p. 42). Nesse sentido, devemos conceber a juventude localizada no presente e vivenciando o aqui e agora. Diante dessas visões, em nosso estudo decidimos por debater como seria essa juventude dos jovens homens homossexuais rurais, se ela se daria de forma mais totalizante ou se extrapolaria essa perspectiva, conforme entendemos a partir da epistemologia decolonial. Em nossa análise, discutiremos como se define o modo de vida desses jovens a partir de suas experiências.

Outra questão que perpassa nossa problematização é como e se os conceitos de juventude consideram a juventude rural ou do campo com as quais temos lidado, e sob quais perspectivas epistemológicas essa juventude tem sido compreendida. Percebemos que não só o norte e a Europa, mas também o urbano tem sido o centro de nossas produções teóricas (ARROYO, 2007). Então, definimos que não centralizaríamos nosso estudo a partir da(s)

juventude(s) urbana(s). Nossa referência é a especificidade do modo de vida e dos modos de subjetivação da juventude rural ou do campo, e a partir deles é que faremos o diálogo com a perspectiva urbanocêntrica, com o cuidado de não reproduzir hierarquizações, mas atentos para identificá-las quando pertinente e necessário. Faremos assim nosso levantamento em consonância com a decolonialidade que, entre diversas compreensões, advoga pela necessidade de produção, ou legitimação, do conhecimento a partir do nosso contexto, experiência e saberes (BALLESTRIN, 2013; ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015).

Conforme dissemos, lidamos com teorizações e posicionamentos ora considerando a juventude sob a concepção de rural, ora sob a concepção de campo. Por isso, abordaremos as duas concepções, suas aproximações, suas diferenças, como elas transitam na ideia de juventude enquanto categoria social e/ou na ideia de sujeitos jovens e, principalmente, quais as implicações políticas dessas teorizações e qual elegemos como preponderante, embora dialogando, sempre que pertinente, com as duas perspectivas e seus desdobramentos.

A literatura apresenta diversos parâmetros para definir juventude rural, entre eles os fatores orgânicos, culturais e territoriais. Evocando as pesquisas vistas no Estado da Arte, percebemos que nove delas trataram, direta ou indiretamente, sobre juventude rural e seis delas apresentaram alguma outra concepção sobre essa categoria. A ideia de que a juventude rural abarca especificidades e pluralidades, entre elas a dinâmica familiar, de trabalho, dificuldades em ter a moratória e o fato de sofrer determinações do urbano (ARCOVERDE, 2013; DINIZ, 2010; GOUVEIA, 2010; SILVA, 2014), predominou entre as pesquisas psi. Arcoverde (2013) também tratou das diferenças de gênero entre os jovens rurais. Porém, as demais pesquisas não apresentaram maior precisão ao definirem juventude rural, apresentando-a como contexto de pesquisa (SANTOS, 2010; TRANCOSO, 2012), ou como público a ser considerado em políticas públicas (GOUVEIA, 2010).

Essas concepções que predominaram entre as pesquisas psi se aproximaram do entendimento de Carneiro (2005), estudiosa do tema que também foi referência para algumas das pesquisas citadas. Um dos principais entendimentos da autora é que há uma dificuldade de delimitar o que é juventude rural, e isso se dá por conta das imprecisões atreladas a ruralidade, que está permeada pela heterogeneidade e diferenças, mas ainda sem significar uma melhoria em seu contexto. Com isso, prepondera a pluralidade na constituição do perfil dessa categoria. Outro aspecto que ela destaca é a necessidade de considerar, no âmbito da territorialidade inerente ao conceito de rural, que há diferenças numa mesma localidade, segundo condições econômicas, identidades de gênero, grau de escolaridade, entre outras variáveis. Carneiro (2005) também diz que permanecer no campo significa contar com o apoio da família. Em

alguns contextos, a agricultura familiar se constitui como estratégia para manter os jovens no campo, por ser ainda a principal fonte de trabalho e principal forma de sobrevivência para os jovens. A família se constitui como principal orientadora e fonte de apoio, financeiro e emocional, mas o esforço pessoal dos jovens tem ganhado mais peso na atualidade.

Diante desse entendimento sobre juventude rural, nos perguntamos sobre em qual sentido poderíamos sintetizar a atribuição da palavra “rural” junto à conceituação de juventude. Marcado por fundamentos sociológicos e considerando que seus estudos também se referem a contextos específicos, não percebemos em Carneiro (2005) algumas das atribuições que os jovens têm construído sob a denominação de “campo”.

Como afirmamos, a percepção dessa diferenciação se deu *in loco*, no contato com jovens e/ou mobilizadores das lutas do campo em nosso contexto alagoano, e também através de outros constructos teóricos também marcados pela sociologia mas, principalmente, no âmbito da educação do campo. Compreende-se que

o conceito de campo vem se afirmando na prática social e científica como possibilidade de superação dos limites historicamente construídos em torno do uso do termo rural para designar espaço, os sujeitos e as práticas relativas a atividades desenvolvidas em relação direta com a terra, com as águas e com as florestas. (...) O termo passa a designar o lugar, os sujeitos, suas práticas, acrescentando a intencionalidade de resistência e luta por mudanças na realidade camponesa. (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 268).

Nesse sentido, e diferentemente do que temos observado em textos descritivos, também críticos de alguma forma – e que tratam do rural em toda sua amplitude do termo –, o conceito de campo vem atrelando às atitudes e movimentos do campo à produção de conhecimento com o intuito de pautar e construir lutas no contexto camponês. Elisa Guaraná de Castro (2015, p. 6167) afirma de forma mais específica que a “juventude rural como categoria aglutinadora carrega a perspectiva homogeneizadora que esconde a diversidade dos povos, territórios, modos de vida e de produção e nega a alteridade”, e avalia que a ideia de juventude do campo é pertinente por possibilitar problematizações em torno da pluralidade de identidades e contextos que extrapolam a dualidade cidade/campo que a concepção de juventude – e que teve a sua relevância nos estudos da área –, ainda carrega.

Sendo assim, nesta tese coadunamos com essa concepção de campo, incluindo a concepção de juventudes do campo, por entendermos que os jovens, em alguma perspectiva, sobretudo nesta pesquisa, atuam em seus espaços construindo práticas e modos de vida com base na luta e na resistência como forma de criarem sua existência. Ainda conforme Leão e Antunes-Rocha (2015), devemos conceber essas juventudes como do e no campo

considerando a transitoriedade desses jovens na atualidade, tanto pelo fato de residirem e estudarem no campo quanto pelo fato de muitos jovens serem do campo e estudarem no âmbito urbano; assim como alguns jovens, inclusive, vivem no âmbito urbano mas trabalham no campo em si. E uma forte característica desses jovens do e no campo é o fato de muitos estarem

envolvidos em diferentes ações coletivas, desenvolvendo iniciativas políticas, sociais e culturais, articulados em projetos educativos e com questões de gênero e étnico-raciais, resgatando saberes tradicionais e lutando pelo acesso aos saberes científicos e tecnológicos que possam garantir uma produção sustentável. (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 404)

Essa concepção de juventudes do campo nos é cara. E entendemos que a perspectiva das ações coletivas e da construção de frentes de lutas estão atreladas à ideia de atitude decolonial, principalmente quando jovens buscam afirmar saberes e práticas que estejam relacionados a outras formas de afirmar a vida para além do que é propagado pela perspectiva capitalista, que está, histórica e estruturalmente, marcada pelas diversas colonialidades. Nesse debate, também é importante lembrar que na construção do Estado da Arte lançamos mão do descritor “campo” para buscar pesquisas que tratassem de juventudes nesse contexto, mas não localizamos estudos com esse perfil no âmbito psi. Porém, para esta narrativa decidimos continuar nomeando como os próprios jovens foram se auto-definindo, ou seja, como jovens rurais, uma vez que eles não nos apresentaram outra forma de conceber o próprio contexto onde estudam e vivem e, portanto, é mais legítimos concebê-los conforme eles se mostraram para nós durante todo o processo.

Para essa pesquisa é imprescindível compreender de que forma as juventudes rurais se articulam com a escola do/no campo ou urbana, e vice-versa. Entre as 12 pesquisas psi selecionadas no Estado da Arte sobre juventude rural e homossexualidade, sete delas consideraram a escola como contexto de pesquisa sobre a juventude, mesmo as que não abordaram conceitualmente juventude rural. Dentre elas, predominou o entendimento da particularidade da escola do campo para com os jovens participantes (FURLANI, 2007; GOUVEIA, 2010; SÁ, 2010). Já Silva (2014) articulou a compreensão em torno da juventude rural com a escolarização dos mesmos, sobretudo compondo o perfil dos jovens quilombolas participantes da sua pesquisa enquanto contexto que influencia as relações desses jovens.

Esse entendimento coaduna com a compreensão de Carneiro (2005), de que a escola é um espaço de bastante importância para a juventude (que ela denomina como) rural, tanto em termos de base para outra profissionalização que não seja no âmbito rural quanto em termos

de socialização. A escola é a instituição que interfere no debate sobre permanência ou êxodo no contexto rural, e é compreendida “pela população jovem (e por seus pais) [...] como meio de acesso a uma ocupação mais bem-remunerada e menos penosa que a agricultura” (CARNEIRO, 2005, p. 248). Ainda conforme a autora compreendeu, em suas pesquisas nas localidades rurais do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, é importante que esse contexto ofereça a escola no turno noturno como forma de propiciar a continuidade dos estudos. Em comparação com a educação do campo em Alagoas e semiárido nordestino, observamos que essa característica não difere da nossa realidade, uma vez que é cada vez mais comum (e mais combatida) a nucleação de escolas de ensino médio nas localidades urbanas de municípios interioranos (REIS, 2010), obrigando os jovens a se deslocarem para esses espaços.

Porém, compreende-se também que esse deslocamento é desejado pelo jovem rural como forma de circulação no espaço urbano, visto como mais desenvolvido economicamente e socialmente, e também visto como o que oferece mais oportunidades de experiências, sobretudo no trabalho (CARNEIRO, 2005). Conforme Arroyo (2007) aponta, o campo tem sido construído historicamente como lugar do atraso e a ser adaptado conforme demandas urbanas, e isso tem interferido junto à juventude. Há o constante desrespeito às raízes culturais e identitárias dos povos do campo: essa desconstrução da cultura do campo é intencional, no sentido de eliminar barreiras para o assentamento da modernidade urbana.

No entanto, e ainda conforme Arroyo (2007), o rural se encontra dinâmico e é, a partir dessa dinamicidade, que procuramos compreendê-lo ao considerar, entre outros elementos, o próprio processo de expansão das universidades públicas, que tem fomentado a valorização do rural em diversos âmbitos e formas. Essa valorização tem se dado, por exemplo, a partir de graduações ou especializações *lato sensu* e *stricto sensu* que têm focado a agroecologia e a educação do campo em Alagoas, nas quais os jovens rurais têm sido vistos como público-alvo de algumas das demandas de estudos e pesquisas, bem como esses mesmos jovens rurais têm acessado esses novos espaços de qualificação.

A família ainda tem sido o porto seguro para muitos dos jovens rurais no que toca a manutenção das necessidades básicas e afetivas. Porém, a escola é vista como espaço de sociabilidade e, como tal, “preenche, idealmente, uma condição para a realização dos projetos individuais, o que, na maioria das vezes, implica a saída da localidade, trazendo consequências negativas para o processo sucessório nas famílias de agricultores” (CARNEIRO, 2005, p. 251). Ainda assim, compreendemos que a família e a escola, na atual conjuntura, tem sido as bases que se complementam e que garantem a estrutura mínima para as iniciativas dos jovens rurais. No entanto, Carneiro (2005) compreende que essa juventude

rural não tem feito a associação entre a oportunidade de trabalho gerada no contexto urbano com o advento da escolarização e a exploração inerente às más condições e relações de trabalho nesse contexto urbano.

Diante do que expusemos até então, questionamos de que forma os elementos em torno de gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano escolar desses jovens rurais. Pelo fato das pesquisas psi não tratarem, especificamente, da homossexualidade entre os jovens rurais, coaduno com o entendimento de que “a luta política pela reforma agrária e o direito ao acesso à terra deve ser acompanhada pelas conquistas de outros direitos que apontem para relações mais equânimes entre os gêneros e as gerações.” (OLIVEIRA JR.; PRADO, 2013, p. 80). Ou seja, há uma eminente demanda de articulação entre os avanços do desenvolvimento do contexto dessa juventude rural, os seus diversos desejos e as suas vivências possibilitadas ou interditadas em torno da sua sexualidade.

No âmbito da educação do/no campo, Leão e Antunes-Rocha (2015) afirmam a importância da ampliação das políticas públicas educacionais no campo, tanto para a educação básica quanto no ensino superior, principalmente nas últimas duas décadas. Muitas dessas políticas foram conquistadas e/ou executadas a partir dos movimentos sociais do campo, sobretudo diante da demanda e da luta da juventude do campo. Mesmo diante de diversos ditames e problemas estruturais que resultam, por exemplo, na migração e/ou na evasão desses jovens, muitas dessas políticas têm sido trabalhadas em articulação com modelos de desenvolvimento locais com esses jovens, em contraposição à ideia de dicotomia entre rural e urbano, buscando a permanência de forma que os jovens do campo não sejam culpabilizados pela ausência de estruturas que não permitam que eles vivam no campo, em seus lugares de origem.

Apresentados até então os constructos sobre juventudes e sujeitos jovens, e além de considerarmos, como já dissemos, a perspectiva de juventudes do campo, nesta pesquisa elegemos também a concepção apresentada por Castro (2019) em torno da Teoria do Sujeito Juvenil. Nesta visão, o

processo de **reestruturação subjetiva** conduz os jovens ao seio do **grupo** de pares como **nicho identificatório**, do qual lança mão para reconectar-se a si mesmo e à sociedade mais ampla. A ação é fundamental, o sujeito faz-se pela ação, construindo de várias maneiras os seus vínculos, suas relações e sua ideologia, e não o contrário. Neste sentido, a teoria de sujeito juvenil coloca como central **a adesão, o pertencimento e a ação**, aspectos que reforçam a dimensão alteritária, identificatória, de estar com um outro, o par, e agir com ele. Desloca-se, portanto, a importância da reflexão e da preparação racional do agir em prol do que se revela para o jovem na **experimentação** e tentativa do seu agir (p. 84, grifo nosso).

Conforme trata a autora, essa forma de conceber o sujeito jovem está marcada pela centralidade da ação e do pertencimento a um grupo como atribuições concernentes a seus processos de subjetivação. Esses jovens atuariam sob formas inéditas ou inusitadas, que não estão circunscritas somente à crítica do *status quo* através da luta de classes, mas além disso, envolvendo outros processos de afirmação de vidas e de transformação da sociedade. Nesse sentido, questionamos se essas outras pautas e agências do sujeito jovem estariam também caracterizadas pela atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019), uma vez que esses sujeitos estariam preocupados e dedicados a afirmarem modos de vida que extrapolem a totalidade, considerando outras sociabilidades. E também nos perguntamos se, considerando a epistemologia decolonial, poderemos afirmar, mais à frente, uma noção de juventudes rurais também homossexuais.

Como vimos, buscaremos observar se essas juventudes também estariam caracterizadas pelo perfil de luta diante das pautas do campo, entre outros aspectos que não sejam concebidos a partir da centralidade do urbano, embora marcados e perpassados por e com eles. No que toca ao nosso campo psi, nos interessa os modos de subjetivação desses sujeitos jovens rurais que são homossexuais e estudam no agreste alagoano.

3.2 AS QUESTÕES DE GÊNERO E AS MASCULINIDADES

Dando continuidade ao debate de pressupostos para subsidiar compreensões sobre os jovens homens homossexuais rurais, focaremos as questões de gênero, sobretudo as masculinidades, buscando também alguns entendimentos sobre a noção de patriarcado. Nossa proposta, é articular também as noções de juventudes rurais, juventudes do campo, sujeitos jovens, feminismo e decolonialidade.

Mesmo diante das políticas que visavam a permanência da juventude no campo no início do século XXI, Oliveira Jr. e Prado (2013) dizem que há mudanças de padrões de sociabilidade no campo no âmbito do trabalho, do político, do econômico e também em torno de valores e hábitos. Para eles, a migração pode ser vista como uma forma de enfrentamento diante de preconceitos de gênero e sexualidade, onde “podemos entrever diferentes formas de subordinação relativas às posições de gênero, orientação sexual, entre outros, que têm na mobilidade uma tentativa de resolução.” (OLIVEIRA JR.; PRADO, 2013, p. 67-68).

Historicamente, o patriarcado fundamentou as relações sociais no âmbito rural, pois, conforme Durston afirma em Oliveira Jr. e Prado (2013) a autoridade paterna definia a hierarquia no cotidiano e no contexto da agricultura familiar. Mas eles afirmam que essa

autoridade está sendo enfraquecida atualmente, na medida em que a sociabilidade da agricultura familiar se esfacela com a dificuldade de reprodução da herança e com a oferta de empregos cada vez maior no urbano. Sobre isso, Carneiro (2005) compreende que esse, fator por si só, não é garantia de migração desses jovens, uma vez que há precariedade dos vínculos de trabalho dos jovens, tanto no âmbito rural, quanto no contexto urbano. E um dos fatores que dificultam a reprodução da herança nas famílias que trabalham no campo é o fato das mulheres jovens rurais estarem direcionadas para o estudo e, “[...] paradoxalmente, o sistema patriarcal acaba por ampliar as opções da mulher rural para além das fronteiras do universo doméstico, possibilitando a formulação e a realização de projetos profissionais de longo prazo” (CARNEIRO, 2005, p. 255), e para além do espaço rural.

Diante disso, discutiremos a forma como as questões de gênero, patriarcado e masculinidade perpassam, ou não, esses espaços e relações. Ao refletir sobre algumas concepções de gênero, nosso foco é tecer compreensões sobre os modos de subjetivação diante das normas e das resistências engendradas nas relações. Na subseção seguinte, discutiremos especificamente a homossexualidade, também em articulação com os contextos e relações.

A constituição da categoria gênero, em diferentes contextos, objetivos e momentos históricos e políticos foi o foco de Joan Scott (1995). Seu debate está situado no resgate e promoção dos estudos feministas, questionando estruturas epistemológicas e metodológicas. Para tanto, ela elege gênero como categoria analítica e o compreende como “forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86), que baseia relações pautadas nas diferenças evidentes entre os sexos. Para tanto, a autora analisa: o papel dos símbolos culturalmente construídos em torno de gênero; a forma como os conceitos normativos limitam possibilidades de significar gênero; o papel político, institucional e social do conceito; e a consideração da identidade enquanto construção subjetiva. É possível pontuar, a partir de Scott, que a concepção de gênero sofrerá influências de diversas ordens, e que isso terá implicações nas relações de poder construídas com base no binarismo. Observamos isso, por exemplo, em narrativas com a denominação “bicha” não mais sentido pejorativo e de subjugação de homens gays⁴, e sim como afirmação e valorização da homossexualidade afeminada, ou também as masculinizadas. Nesse sentido, é importante entender como se tem

4 Exemplo dessa ressignificação e valorização da bicha afeminada está presente no texto publicado pelo psicólogo Raul Brito, do coletivo Quilombo de Afetos (<http://bit.ly/2HaSMp2>), coletivo formado por ele e mais duas jovens LGBTs. E também pode ser observado no documentário *Bichas*. Ver: www.bichas.com.br.

extrapolado o binarismo de sexo e gênero, possibilitando construir modos de subjetivação afirmativas e plurais.

Para tanto, recorreremos inicialmente à Judith Butler (2008). Um de seus debates é sobre a ambiguidade do termo "problema", que pode ser lida tanto como questões que engessam sujeitos, quanto também apontar para o sentido de enfrentamento, que é o sentido assumido pela autora. Butler avalia que a definição de gênero permanece, em muitos usos, com foco nas configurações de poder do binarismo. Assim como Scott, ela também questiona a prevalência da epistemologia heteronormativa, masculina e patriarcal. Porém, Butler se coloca contra a ideia de um feminismo universal, bem como contra a ideia de acolher o conceito de "mulheres" como representacional das demandas de feminismo, uma vez que o conceito de mulheres está fortemente calcado na matriz masculina e heteronormativa. Caberia construir uma "política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo, senão como um objetivo político" (BUTLER, 2008, p. 23).

Tanto a concepção de gênero quanto a concepção de feminino possuem interseções com elementos de raça, classe, etnia, sexo e território, elementos esses que permeiam as relações de poder e constituem identidades singulares (BUTLER, 2008). Para ela, as relações de dominação e exclusão estão atreladas às representações femininas e de gênero e, a partir delas, se configurarão os processos e atos de resistência. No que toca a noção de sexo, Butler advoga que essa concepção também foi construída historicamente e não pode ser dada como natural pois, "se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma" (BUTLER, 2008, p. 25). Essa formulação ajuda a compreender que corpos podem ter o sexo ressignificado, e que isso implica em modos de subjetivação que extrapolam o binarismo de sexo e gênero. Ela concebe que esse binarismo está a serviço efetivo e bem sucedido da construção de discursos heteronormativos que engessam sujeitas, sujeitos e outras possíveis vivências e identidades dos seres humanos.

Diante desse debate sobre gênero pautado pelo feminismo, nos interessa também entender como a ideia de gênero perpassa entre nós na América Latina e Brasil, de que forma esse entendimento serve de parâmetro para as relações em nosso contexto, e quais as possíveis variações e compreensões em torno das especificidades. Vale questionar quais as aproximações e distanciamentos que os estudos feministas que partem do norte do globo tem diante do que vivemos em terras brasileiras, nordestinas e agrestinas. Propomos discutir a partir do feminismo decolonial latino-americano e da discussão sobre gênero na África.

Maria Lugones (2014a; 2014b) nos apresenta uma leitura histórica e localizada sobre a forma como o processo de colonização imprimiu outra concepção em torno dos homens e mulheres colonizadores e os colonizados, a partir de matriz de pensamento eurocêntrica dos sujeitos que ocuparam as Américas e outros territórios pelo mundo. Sob a luz do feminismo decolonial, ela questiona os limites do feminismo branco norte-americano e europeu, e propõe uma leitura a partir da noção de sistema moderno colonial de gênero, empreendida pelos colonizadores, sistema esse responsável por dicotomizar e hierarquizar sujeitos, relações e práticas que antes não correspondiam a esses critérios.

Segundo a filósofa argentina, houve um processo de destruição de outras possibilidades de gênero e sexualidade a partir da perspectiva eurocêntrica dita como neutra, mas que nunca foi. Lugones (2014) e Mignolo (2014) afirmam que, na América, para construir uma diferenciação dos corpos negros durante o processo de colonização, os eruditos cristãos, europeus, apresentaram aos colonizados a categoria de mulher, com o objetivo de reorganizar o masculino e o feminino, forçando o rearranjo dos papéis sociais a partir da determinação de uma hierarquia que diferia das subjetivações e sistemas de gênero dos colonizados em seus lugares de origem. Essa compreensão de sistemas de gênero é fundamental em Lugones, pois permite compreender que, diferente do que é ditado e imposto pela perspectiva eurocêntrica, outras sociabilidades tiveram diferentes formas de lidar com gênero e sexualidade que não a burguesa moderna europeia. Segundo Mignolo (2014), o pensamento cristão que preponderava entre os séculos IV e XIII priorizava a conexão entre a mente e o espírito, ao conceber e valorar o ser humano. Nesse sentido, o corpo não possuía a mesma significância que os demais elementos do ser humano para a constituição de uma racionalidade cristã explicativa sobre a forma como os poderes de Deus perpassavam o ser. Porém, essa concepção de corpo e de suas possibilidades se modificou, após esse período, quando teve início a exploração das Américas e a escravização de corpos negros africanos. Esses corpos, então, passaram a ser vistos, considerados, valorados e implicados pelo Deus cristão, mas distintos dos seres cristãos e europeus em termos morais, com atribuição de degenerescências atreladas a gênero, masculino e feminino, e a cor da pele.

Todo esse processo de dicotomização e hierarquização de corpos se deu de diversas formas (LUGONES, 2014a). Uma delas foi com a construção de concepções que colocavam os colonizadores como padrões e dotados de humanidade. E a outra se deu a partir de concepções e atos que nos tornaram seres sem humanidade, caracterizados pela animalidade e bestialidade, discriminados como machos ou fêmeas, sem a condição de sermos classificados como masculinos ou femininos, característica exclusiva dos sujeitos responsáveis pela missão

dita civilizatória. Maldonado-Torres (2019) complementa esse entendimento, ao dizer que os colonizados estão abaixo das categorias de gênero porque se trata de uma categoria humana, uma vez que os colonizados, despojados de sua diferença sexual, não eram considerados humanos.

Será diante dessa concepção, que Lugones atribuirá, nesta construção de gênero, um outro papel para o sexo, diferente do que o feminismo norte-americano ou europeu tem tratado, ao afirmar que na “colonialidade de gênero, na distinção entre humano e não-humano, sexo tinha que estar isolado” (LUGONES, 2014a, p. 937). Essa noção é fundamental para compreender o quanto a lógica colonial ainda destitui seres de suas masculinidades ou feminilidades, conforme a perspectiva da colonialidade de gênero. Ela afirma ainda que

alguém bem que poderia ter interesse em argumentar que o sexo, que permanecia isolado na bestialização dos/as colonizados/as, era, afinal, gendrado. O que é importante pra mim aqui é que se percebia o sexo existindo isoladamente na caracterização dos colonizados/as. (LUGONES, 2014a, p. 937-938)

Assim como Mignolo (2014) considera a racialização no processo de construção das colonialidades, Lugones (2014) também a considera, mas afirmando que há uma articulação interseccional entre raça e gênero presente na colonialidade do poder. Ela avalia, a partir de Quijano, que a perspectiva eurocêntrica – branca, capitalista, heterossexual, masculina e cristã – fundamentou a incursão colonial, com implicações diretas dos ditames e subjetivações entre as mulheres e homens negros. A autora advoga que muitos homens que constituíram as colônias não compreenderam a dimensão da colonialidade de suas mentes e corpos, e que por isso muitos reproduziam a violência dominadora do colonizador ao incorporarem a perspectiva eurocêntrica. Para que fosse cumprida a missão civilizatória, foram empreendidas toda gama possível de discursos e violência para que colonizados não se tornassem humanos.

No que toca a nossa pesquisa, avaliamos que as masculinidades foram e têm sido forjadas, nos contextos rurais, sob a perspectiva da colonialidade, pois há uma intencionalidade e perseverança, dentro dessa lógica manipuladora do sistema-mundo colonial, em apagar possibilidades do feminino também constituir os homens. E também é negado aos próprios homens, classificados como os machos, a possibilidade de serem categorizados como homens em si. Sobre isso, Maldonado-Torres (2019) nos diz que os corpos masculinos e femininos teriam diferentes valorações, sobretudo diante dos inimigos masculinos, que eram considerados ameaças imediatas e deveriam ser, de alguma forma, inutilizados. E as inimigas femininas, a quem se definia como detentoras da reprodução e da

memória, eram inutilizadas e/ou dizimadas. Nesse sentido, quanto ao nosso estudo, inclui-se nesse entendimento a interdição das práticas sexuais e afetivas para além da heteronormatividade que deve compor, invariavelmente, a colonialidade. Essa lógica fundamenta uma cultura que legitima o poderio masculino, sobretudo dos homens que reproduzem a lógica colonial ao controlarem os jogos de poder em nossa região.

Para entendermos outras nuances da colonialidade de gênero, Lugones (2014b) evoca estudos que tratam sobre outros sistemas-gênero, com outras lógicas de construções identitárias e relacionais. Por exemplo, ela constata, a partir de estudos de Oyèrónké Oyéwùmi, que a sociedade yorubá não estava baseada em um sistema de gênero antes da colonização eurocentrada. As definições em torno de homem e mulher na cultura yorubá já são deturpações do conhecimento moderno/colonial. Os termos *obin* e *okun* faziam alusão aos órgãos sexuais, sem qualquer alusão à hierarquia de gênero. Em outro exemplo de Lugones (2014a) a partir dos estudos de Allen, a inferiorização das mulheres indígenas nos EUA foi intencional e sistemática. Foi construída engenhosamente uma cooperação entre os homens indígenas e os brancos para que houvesse também a destituição do poder da mulher indígena, conforme interesse patriarcal dos colonizadores. Uma das estratégias era a saída de homens jovens indígenas para estudarem em centros urbanos ou em países da Europa. Com isso, houve também a supressão da homossexualidade, anteriormente reconhecida e vivenciada entre mais de 80% das tribos indígenas norte-americanas.

Ainda no que toca a concepção de gênero, Oyéwùmi (2019) aponta, desde a África, a necessidade de considerar gênero para além dos pressupostos da colonialidade eurocêntrica, inclusive questionando a centralidade de gênero no estudo dos processos de opressão. Ela aponta duas questões: a primeira é a necessidade de racializar gênero, uma vez que a opressão em contextos colonizados se deu em articulação com as duas categorias, fator que impossibilita o debate através da dicotomização ou universalização de gênero e raça. Além disso, ela avalia que “embora o feminismo tenha se tornado global, é a família nuclear ocidental que fornece a base de grande parte da teoria feminista” (OYÉWÙMI, 2019, p. 174). Ou seja, a família nos moldes da colonialidade ainda é mote de significativas concepções feministas de gênero, o que pode inviabilizá-las ao não abarcar outras formas de conceber e de configurar família, porque “gênero é o princípio organizacional fundamental da família, e as distinções de gênero são as primeiras fontes de hierarquia e da opressão dentro da família nuclear” (OYÉWÙMI, 2019, p. 175). Tomando em conta os posicionamentos dessa autora nigeriana, avaliamos que temos que considerar como raça e família perpassam o gênero, a

homossexualidade, as colonialidades e as atitudes decoloniais dos jovens homens homossexuais rurais.

Nesse momento da narrativa, é importante dizer que retomaremos alguns elementos em torno da colonialidade de gênero na seção seguinte, embora muitos teóricos da perspectiva decolonial, principalmente os homens, ainda não a considerem. Faremos isso, sobretudo, para discutir elementos da resistência e outras compreensões sobre a dinâmica das colonialidades. Retomando, consideramos importante tratar de algumas outras compreensões críticas, embora partidas do norte global, sobre gênero, como foco nas masculinidades e como forma de entender as particularidades que as compõem em nosso contexto.

Uma relevante discussão sobre como a masculinidade se constitui em nosso contexto e momento histórico recente será realizada por Gayle Rubin (2017). Ao apontar como gênero e sexo se articulam, ela questiona o conceito de patriarcado estabelecido por alguns estudos marxistas. Ela entende que “capitalismo retomou e renovou concepções sobre masculino e feminino que o antecederam em muitos séculos” (RUBIN, 2017, p. 15), apontando o caráter moral e histórico dessas concepções. Avaliamos que em nosso contexto isso deu a partir das diversas colonialidades, principalmente a de gênero, como acabamos de discutir.

Mas, diante da construção dessas concepções, ela questiona o sentido atribuído a patriarcado quando esse está diretamente relacionado com o sexismo. Rubin (2017) afirma que esse conceito se imbrica tanto com a opressão sexual quanto com outras relações de opressão também a partir do mundo sexual, que é por ela definido como sistema de sexo/gênero, onde as duas instâncias se articulam numa série de arranjos que alteram a sexualidade biológica, tornando-a humana em diversas atividades. E é nesse ponto onde ela questiona a amplitude do termo patriarcado no cotidiano, uma vez que pode significar uma forma específica de dominação masculina. E, conforme vimos anteriormente a partir da perspectiva decolonial, há diversas nuances, inclusive destituindo muitos homens da função de homens, atribuindo-os exclusivamente o papel de machos, entre outras variações que não implicariam somente o sexismo. Ou seja, podemos entender que os homens também irão oprimir outros homens, ao tomar esses sujeitos como desumanos e/ou como femininos. Diante disso, temos como tarefa nos atentar sobre como se compõe o patriarcado no contexto do semiárido alagoano, observando as particularidades das relações de opressão.

Em nosso estudo, foi fundamental compreender masculinidades no plural, reconhecendo a variação complexa na concepção e nas vivências. Além desses estudos que já apontamos, é importante destacar os preceitos de Raewyn Connell e James Messerschmidt (2013), que abordaram como as masculinidades se constituem de forma hierarquizadas com

base em gênero e classe, também discutidas por Januário (2016). Eles definem uma tipologia de masculinidade da seguinte forma: masculinidade hegemônica, que corresponde ao padrão de práticas que possibilitam a dominação dos homens sobre as mulheres, e que seria normativa; a masculinidade cúmplice, que corresponde aos homens que se identificam com as práticas da masculinidade hegemônica, mas não cumprem todas as práticas dessa norma; a masculinidade subordinada, que se daria nas relações de dominação entre os homens, que gerariam impacto na construção da masculinidade hegemônica; e a masculinidade marginalizada, que corresponderia a forma como as relações de poder seriam opressoras e discriminatórias diante de homens que não se encaixam nas normas hegemônicas.

No entanto, essas e outras definições têm sido problematizadas, inclusive pela própria autora. Seus estudos serviram para a discussão crítica das relações de gênero em diversos temas e áreas de conhecimento e, conforme consta em no levantamento (CONNEL; MESSERSCHIMIDT, 2013), abarcou diversos contextos pelo mundo, mas principalmente no ocidente, incluindo países que foram colonizados. Porém, eles fazem uma leitura crítica e atualizada de seus preceitos, apontando para os perigos da reificação da hierarquização, da dicotomização entre masculino e feminino, da tipologia estática e da universalidade do conceito. Concordamos com a reavaliação, e entendemos a importância da perspectiva da pluralidade e o fato das masculinidades também serem exercidas por corpos femininos, ou ditos como fêmeas, a depender do contexto. Eles também fazem as seguintes observações: há a necessidade de conceber os diversos sujeitos que sustentam as diversas masculinidades; de considerar a agência e resistência dos grupos subordinados e marginalizados; de também considerar que as masculinidades hegemônicas podem ser locais, regionais ou globais; de reforçar o caráter relacional de gênero; e também de considerar a dinâmica das masculinidades.

Em se tratando de situar as colonialidades e, sobretudo, as decolonialidades, e considerando a necessidade de racializar os jovens homens homossexuais rurais em suas subjetivações e relações, avaliamos que entre as masculinidades plurais não basta só conhecer o perfil das masculinidades eurocêtricas, brancas, capitalistas, cristãs e opressoras. Diversos autores, sob a perspectiva pós-colonial principalmente, discutem como as masculinidades negras foram e são construídas em nossa sociedade. Ao conceber que a lógica da violência patriarcal é branca e tem matriz eurocêntrica, o psicólogo negro Lucas Veiga (2019) nos dá elementos para analisarmos a forma como homens negros constituem sua masculinidade:

Como não é possível a um homem negro deixar de ser negro, ele negocia a autopreservação e o amor do sequestrador incorporando os códigos morais e comportamentais, transformando-se num macho-beta; posto que numa sociedade em que se defende, de inúmeras formas, a supremacia branca, o papel de macho-alfa pertence somente aos homens-brancos-heterossexuais que fundam e refundam *ad infinitum* esse sistema (VEIGA, 2019, p. 82).

A partir desse excerto, apreendemos que nos processos de subjetivação de nossa masculinidade se dá, direta e indiretamente, a construção sofrida de uma práxis que corresponde a sobrevivência em relações desiguais, sedimentadas numa matriz colonial de poder fundada na raça, conforme Mignolo e Lugones (2014) já nos disseram. Veiga (2019) nos diz ainda que se constitui um masculinismo negro que é tóxico por estar pautado pela matriz heterossexual que reproduz diversas violências entre homens negros e mulheres negras, via de regra e a partir da diferença de gênero e de orientação sexual. Ao articular raça, gênero, sexualidade, masculinidade e homossexualidade estudando a partir da pornografia gay, Osmundo Pinho (2012) concebe, nessa mesma vertente, que o homem negro está frequentemente reduzido à lógica da hipersexualidade, onde o corpo negro é fetichizado e decomposto. O autor também afirma, considerando Mercer e Julian, que os corpos negros são fragmentados, e isso ajuda a compor uma fantasia colonial.

Ainda conforme a perspectiva do quanto o masculinismo negro é tóxico (VEIGA, 2019), muitos homens negros acatam essa hipersexualização e a consequente redução de suas identidades sem ter a noção completa dessas implicações, ou entendendo que elas serão o limite de suas possibilidades de afirmação de suas, e nossas, pretensas humanidades, segundo a lógica colonial.

Até então, optamos por tratar gênero, masculinidades e homossexualidade em momentos diferentes, mas entendendo e buscando não reafirmar dicotomias, sobretudo entre gênero e sexualidade. Nosso interesse é articular todas essas concepções, sob a necessidade de entender de que forma os jovens participantes da pesquisa são atravessados e subjetivam todos elementos em torno de juventude e do contexto rural. Ficamos atentos às possíveis sujeições a partir da imposição colonial de gênero, mas também identificando estratégias e caminhos de resistência, a partir de atitudes decoloniais, para a afirmação do que são em contraposição às colonialidades, e para além delas. A seguir, discutiremos com mais afinco elementos que possam promover compreensões sobre a homossexualidade, os modos de vida, a homofobia e as pedagogias de gênero e sexualidade.

3.3 AS HOMOSSEXUALIDADES E OS MODOS DE VIDA

Retomando o Estado da Arte sobre juventude rural e homossexualidade nas pesquisas psi, vimos que algumas delas trataram sobre gênero e sexualidade nesse contexto, a exemplo de Roseane Silva (2014), que debateu de forma articulada as duas categorias, considerando a concepção de heteronormatividade e a experiência dos jovens quilombolas participantes da pesquisa. Arcoverde (2013) também discutiu em torno de gênero com base no feminismo ao abordar sobre a gravidez de uma jovem rural e outra urbana. E Ribeiro (2010) focou os aspectos reprodutivos e preventivos da sexualidade da juventude rural. Diante disso, constatamos que quanto mais atual a pesquisa (últimos quatro anos), mais próxima ela problematizava gênero, principalmente. No entanto, notamos que os estudos que tratam de forma mais direta a homossexualidade se deram somente no contexto urbano. Dentre elas, citamos Santos (2016), que teve a escola como contexto de pesquisa e objetivou debater formas de participação da juventude nos espaços políticos na escola, em torno da diversidade sexual, lidando com as prescrições e controle da sexualidade nesse contexto. Também identificamos que muitas dessas pesquisas psi focaram gênero e sexualidade com base em perspectivas pós-estruturalistas (RIBEIRO, 2010; DINIZ, 2010; ARCOVERDE, 2013; SILVA; 2014), sendo que algumas se concentraram mais sobre gênero. Diante disso, fica a necessidade de fortalecer, no âmbito psi, o debate sobre a homossexualidade e a resistência de jovens homens rural diante das imposições heteronormativas.

Nos estudos sobre homossexualidade no Brasil, Richard Parker (2002, p. 64) nos diz de uma “estrutura básica do modelo tradicional ou popular de realidade sexual [que] foi fundamental em toda a história do Brasil”. Diversos papéis e relações em torno da sexualidade eram e são exercidos em variados contextos no Brasil. Mudanças no âmbito das relações ocorreram no final do século XIX e início do século XX, a partir do desenvolvimento industrial no Brasil e das migrações, trouxeram alguns dilemas para as definições tradicionais de realidade sexual fortemente definidas no âmbito rural, e também urbano. Atrelados a isso, conhecimentos no âmbito científico, mas também de caráter moral, passaram a ter uma regulação maior da vida social e sexual, marcando, segundo o autor, uma construção mais sedimentada de uma hierarquia de gênero “de acordo com as linhas anglo-européias” (PARKER, 2002, p. 65). Com isso, tivemos definições mais difundidas em torno de papéis sexuais com caráter classificatório no meio social, quais são: homossexualidade, heterossexualidade e bissexualidade. Dessa tríade, entendemos que a heterossexualidade é

pensada como princípio dado de sociabilidade, de estrutura social, de autoridade e parentesco, de formação adequada da personalidade e da economia política. o sexo entre homens é, assim, tabu sagrado, apontado como anormalidade, doença, pecado ou desvio. (PINHO, 2012, p. 167)

A apresentação e consolidação dessa e das demais definições foi se dando em meados do século XX, principalmente nos anos 1960 e 1970, com o advento das infecções por HIV e a ocorrência da AIDS pelo mundo. Porém, destacamos que, em cada contexto, esse processo vai ocorrer conforme especificidades em torno da realidade sexual e de circulação de conhecimentos a respeito. E diversos estudos gays e sobre gênero, no âmbito feminista, trarão o forte papel das lutas LGBTQI+ neste mesmo último período citado (PRADO; MACHADO, 2008), inclusive ainda não possuindo essa nomenclatura e/ou sigla.

É sabido que há diversos significados sobre homossexualidade presentes tanto no imaginário social, quanto na concretude das relações e, como acreditamos, também marcadas pela colonialidade de gênero. Parker (2002) afirma que homossexualidade masculina é transformada historicamente, no âmbito da sociedade ou a partir da experiência individual, bastante marcada também pelo pressuposto da experiência sexual. Essas experiências estariam “dentro de um campo complexo de poder e dominação” (PARKER, 2002, p. 53), em que as relações de poder pautariam seus processos de transformação.

Essas relações de poder interferem diretamente na construção de hierarquias da homossexualidade, definidas a partir das posições e atuações sexuais ativas ou passivas, que também comportariam as posições de macho e fêmea e masculino e feminino, e com isso todas as conotações em torno de gênero que elas carregam (PARKER, 2002). O autor nos diz ainda que é inerente ao homem homossexual a ameaça a uma dita masculinidade, para que supostamente ele não a desvalorize quando assume o papel de passividade. Segundo ele, “com base em sua passividade percebida e feminilidade internalizada, portanto a bicha, ou viado, é vista como espécie de fracasso ambulante segundo as avaliações biológicas e sociais” (PARKER, 2002, p. 57).

Além disso, as heterossexualidades, e também as masculinidades, estariam ameaçadas quando meninos e rapazes experienciam uma convivência demasiada com mulheres da própria família. Segundo Rios *et al* (2016, p. 20), “a configuração da homossexualidade como estigma remete à ideia de que sexualidade e reprodução devem estar intrinsecamente ligadas para o bem das pessoas e das sociedades”. Ele complementa dizendo que o processo de estigmatização da homossexualidade ocorre em diversos âmbitos, desde os preceitos

religiosos cristãos, passando pelos pressupostos científicos que a denota como desvio; até os serviços de saúde, de educação, posições jurídicas, legais e no cotidiano da sociedade.

Parker (2002) realizou um grande estudo sobre a homossexualidade em nosso país, e dele apontamos alguns elementos fundamentais. Entre eles estão as atividades sexuais na infância e adolescência de muitos desses homens homossexuais, que consistem em jogos sexuais com pessoas do mesmo sexo, que “podem até ser usados como uma forma de reafirmar conceitos de masculinidade” (PARKER, 2002, p. 58). Nesses jogos, acontecem a exploração de seus próprios corpos e dos outros, quando testam suas virilidades ou buscam a de outros rapazes, envolvendo dominações e submissões, também pautadas por atividade, passividade, masculinidade e feminilidade.

Outro elemento é que, independente das denominações em torno das realidades e experiências sexuais definidas conforme marcos históricos e temporais, Parker (2002) nos diz que diversos contextos pelo mundo e no Brasil já tinham em seus cotidianos e relações a vivência das experiências homossexuais, compreendida como subcultura sexual complexa. Com diversas variações de práticas sexuais, cada local terá suas especificidades. Outro fator que nos chama atenção em seu estudo é a existência de práticas migratórias do âmbito rural para o contexto urbano como forma de homens contarem com uma possível impessoalidade, a que Parker (2002, p. 73) chama de “relativo anonimato da vida urbana”. No entanto, ele destaca que não é possível afirmar a centralidade do urbano como espaço privilegiado das práticas homossexuais, ou que no campo não pudessem ter seus espaços de subcultura sexual, embora ele não tenha estudo específico a respeito. E outro elemento importante é o fato dos espaços urbanos terem cada vez mais constituído locais de *caça* ou *pegação* desde meados dos anos 1960 e 1970.

Com base no posicionamento desse autor, julgamos importante apresentar informações, dentro do âmbito psi, como auxílio para pensar as particularidades das homossexualidades em nosso contexto ou próximo dele. Estudos realizados com homens que fazem sexo com homens no Recife (RIOS *et al*, 2016), a maioria deles jovens, nos revelam aspectos mais contextuais. Um deles é a significação sexual específica neste sistema de sexo/gênero, onde há a denominação de *pintosa* para homens que apresentam feminilidade e de *boy* para homens que performam masculinidade, além do *cafuçu*, que remete ao homem masculino que geralmente é pobre, negro, tem práticas sexuais na posição de ativo com a *pintosas*, se identificam como heterossexuais e apresentam postura mais rude.

Há o entendimento de que essas posições têm variadas implicações em suas subjetivações da homossexualidade, evidenciando diferentes práticas sexuais e outras

interações. E seus estudos (RIOS *et al*, 2016) também afirmam diversas outras posições com outras denominações (por exemplo, *gays*, *bofes*, *bichas*, *ursos*, *barbies*, etc.), entre os homossexuais ou *entendidos* – que significa homens que correspondem a uma dinâmica específica das comunidades homossexuais, sem que muitos deles necessitem assumir uma identificação específica. A construção dessas posições também traz mais peso para as *pintosas* do que para os *boys*, uma vez que elas trazem em seus corpos as marcas do feminino, geralmente rechaçadas publicamente pelos *boys* e outros mais masculinizados, e também entre as próprias pintosas em algumas situações, julgamentos e relações.

Embora os estudos de Rios *et al* (2016) tenham sido realizados no contexto urbano, é sabido que muitos homossexuais têm referências ou partiram de contextos rurais. Porém, alguns homossexuais têm tido práticas sexuais, afetivas e de luta também nesse contexto, mas não sem opressões e resistência. Leite e Dimenstein (2013), ao estudarem militantes mulheres e *gays* do MST, também relatam estigmatizações e discriminações sofridas por elas e eles no próprio contexto de luta, nos acampamentos e assentamentos. Se por um lado há um “confronto entre os modos tradicionais de vida das mulheres e um novo modo de orientação de sua subjetividade em torno da prática militante” (LEITE; DIMENSTEIN, 2013, p. 193), os militantes *gays* têm vivenciado tensões marcadas por modelos de masculinidade que se veem como dominantes dentro do próprio movimento.

Porém, cada vez mais, esses militantes homossexuais têm tido visibilidade e ocupado espaços de formação e de representatividade com alcance em setores e pautas diversas a serem, segundo eles, cada vez mais agregadas à luta pela terra e condições de produção e permanência.

Além dessas referências psi, observamos que a inquietação diante do pouco estudo sobre as questões de gênero e homossexualidade abordando jovens não é somente nossa. Tendo em conta outras áreas de conhecimento, percebemos que Ferreira (2006), Silva (2006) e Vieira (2006), no âmbito da Antropologia, Ciências Sociais e Educação, respectivamente, estudaram questões bem próximas ao nosso problema de pesquisa, abordando sobre homossexualidades da juventude no âmbito rural. Ora afirmarão que há assimetria de gênero, mas também que os papéis de gênero têm sido questionados (VIEIRA, 2006) ou corroborados (SILVA, 2006), a depender do contexto.

Também segundo Vieira (2006), a partir dos estudos de Heilborn, as famílias rurais e os grupos compostos pelos jovens desse contexto têm grande influência em suas sexualidades, se configurando como influentes diante das questões de sexualidade na juventude rural, compondo de alguma forma processos de opressão ou resistência, assim como nas escolas do

campo, conforme também as especificidades locais. Além disso, Vieira (2006) afirma que há um prolongamento da juventude no contexto rural, conforme observou junto a um assentamento do Movimento Sem Terra, no sul do Brasil. Contudo, esse prolongamento pode ser cessado com o casamento e o nascimento do primeiro filho, o que também varia conforme o âmbito das relações em suas famílias extensivas. Porém, a autora não trouxe elementos sobre como jovens homossexuais rurais lidariam com esse prolongamento da juventude e com as determinações da família. Isso se dá, segundo ela, porque não há homossexuais visualizados nesse contexto. Além dela, vimos que boa parte da parca bibliografia não têm focado a experiência dos jovens homossexuais rurais. Nesse sentido, vimos em Vieira (2006) um apontamento sobre como a homossexualidade é evocada pelos jovens participantes da pesquisa:

Os xingamentos mencionados pelos informantes foram: *vagabunda*, *galinha*, puta e *gostosa*, para ofender as mulheres, e *bicha*, *veado* e *pau-mole*, para ofender os homens. A homossexualidade é a base de construção das ofensas masculinas, apesar de, nas entrevistas, jovens homens e mulheres assumirem um discurso contrário à discriminação, ressaltando que “*cada um faz o que quer*.” Apenas uma informante explicita rejeição ao homoerotismo e todos afirmaram que não há homossexualidade nos assentamentos – isto seria “*coisa da cidade*.” (VIEIRA, 2006, p. 209, grifo da autora).

Esse extrato ilustra como a homossexualidade é subjugada no discurso, que configura uma práxis para diminuir a credibilidade masculina dos homens jovens, afirmando que nesse espaço do campo ela não é vivenciada, ou não é vista. A experiência da homossexualidade é colocada como urbana, vivenciada somente "na cidade", estando aí presente um dos trânsitos entre o rural e urbano (CARNEIRO, 2005). Esses estudos nos permitem questionar se não haveria mesmo experiências outras em torno da homossexualidade no contexto rural, e se só teríamos como referência as formas da homossexualidade vivenciadas no contexto urbano. Há uma variedade enorme de pesquisas sobre a trajetória afetivo/sexual dos jovens rurais heterossexuais e, segundo Vieira (2006, p. 204), em diversos outros estudos "um marco da trajetória juvenil é o ingresso no universo das relações amorosas ou afetivo/sexuais". Mas isso não tem se refletido, ou se revelado, no âmbito da homossexualidade das juventudes rurais. Portanto, é necessário pesquisar, afirmar, mostrar e valorar essas realidades.

Um relevante estudo nesse aspecto foi realizado por Ferreira (2006a; 2006b), que tratou sobre as práticas homoeróticas e afetivas entre os homens e mulheres no semiárido nordestino. Boa parte dos participantes de sua pesquisa não são todos jovens, mas os poucos

relatos dos jovens que tinham práticas sexuais com pessoas do mesmo sexo foram extremamente reveladores sobre a forma como atuam no contexto. Ferreira (2006b) questionou a forma como o corpo campesino tem sido interditado quanto às vivências homoeróticas, sobretudo entre os homens. A partir dos rumores de uma localidade do semiárido nordestino, ele acessa homens que fazem sexo com outros homens, que silenciam sobre suas práticas diante do coletivo, mas não abrem mão das mesmas. Em outra vertente do seu estudo (2006a), ele revela que, no campo, as mulheres também fazem sexo com outras mulheres, mesmo estando atreladas ao modelo patriarcal vigente nesses espaços, mas subvertendo as instituições, entre elas o casamento e o status de dona de casa. Elas utilizam esses espaços para suas práticas sexuais e afetivas entre si, de forma velada, mas sem maiores preocupações com os rumores nas suas localidades. Ferreira concebe que esses homens e mulheres estão constituindo outros corpos camponeses a partir de suas experiências.

A liberdade do corpo campesino, em suas relações homossexuais, relatada por ele (2006a; 2006b), mesmo estando circunscrita aos arranjos possíveis para ser vivenciada, contrasta com a realidade dramatizada por jovens homens e dirigida por Chico Amorim, em seu curta-metragem *Travessia* (2012), disponível (e, portanto, disseminado publicamente) no YouTube⁵. Julgamos importante trazer essa referência para o debate, pois ela trata de revelar e afirmar a homossexualidade no âmbito dos jovens rurais no semiárido nordestino, incluindo perigos e ameaças. Acreditamos que é relevante esse curta-metragem mostrar o universo dessas experiências homossexuais no semiárido nordestino, utilizando do lírico e da narrativa fílmica para apontar os limites e possibilidades da mesma.

Compreendemos que faz parte da afirmação das homossexualidades a questão do estilo e a forma como eles utilizam seus corpos e, com isso, compõem seus processos de subjetivação e construção de identidades homossexuais. Para tanto, é importante a

noção de estilística corporal para nomear o resultado estético e de expressividade que emerge quando o enunciador, na apresentação de sua subjetividade, agencia (consciente ou inconscientemente) elementos corporais, como gestual, sotaque, vestuário, adereços etc., produzindo configurações que possuem efeitos de enunciações de identidade” (RIOS *et al.*, 20167, p. 18)

Essa concepção é importante para nos situar quanto às diversas estratégias que homens têm utilizado historicamente e em diversos contextos para expressarem suas

5 Curta-metragem disponível através desse link: <http://bit.ly/2HbfTjk>. O curta foi criado para o Centro de Testagem Anônima (CTA) de Afogados de Ingazeira, sertão pernambucano, filmado no sertão do Pajeú, para a campanha contra a homofobia realizada pela Secretaria de Saúde do município.

homossexualidades. Mas, entendemos que, justamente essa estilística corporal, também é alvo de opressões e discriminações, sobretudo, e como já discutimos, diante das homossexuais que são *afeminadas*, *pintosas* e/ou *bichas*. Em seu estudo, Lugones (2014b) apresenta elementos de que no processo de colonização houve o apagamento intencional de práticas sexuais entre homens e também entre mulheres. Ela traz os estudos de Horswell, que afirmam a existência do chamado terceiro gênero em comunidades indígenas da América do Norte, que representaria uma forma de conceber identidades e sexualidades para além dos ditames dicotômicos. Ele também relata práticas e identificações correlatas em povos andinos, e Lugones (2014b) também cita Sigal, que relata sobre a sodomia racializada na Espanha, onde as práticas sexuais dos soldados espanhóis ativos diante de outros homens passivos os classificava como mouros.

Essas destituições das homossexualidades corresponderiam ao entendimento de Pinho (2012), com base nos estudos de Figari e Young, de que o homem colonizador branco e heterossexual criou uma lógica na qual ele deveria se portar como sujeito ativo, explorador e dominador dos corpos colonizados que teriam suas práticas sexuais consideradas impróprias e impuras. Os sujeitos passivos da história seriam os negros escravizados, os indígenas, as mulheres e todos os sujeitos que não agissem dentro da heteronormatividade.

No que toca a essa narrativa de interdição processual de outros gêneros e sexualidades, outro estudo atrelado ao nosso contexto que trata da racialização da homossexualidade está presente em Veiga (2019). Para ele, garotos negros homossexuais ou *bixas pretas*, conforme ele denomina e posiciona, “experimentam a diáspora pela segunda vez” (VEIGA, 2019, p. 83). Essa segunda diáspora corresponderia à dificuldade de negros homossexuais serem acolhidos e integrados em suas famílias que seriam, segundo ele, seus próprios quilombos. Para o negro homossexual, isso seria uma limitação de suas possibilidades, diante do possível dilema entre negar a sua homossexualidade e acatar a masculinidade heteronormativa como forma de não perder as poucas proteções que ele de fato poderia contar, que seriam o aporte afetivo e de sustentabilidade, a partir da família, que, em muitos casos, seria o único. Caberia a *bixa preta* um não-lugar, uma vez que é constantemente não representada de forma ampla na sociedade, a não ser na fetichização ou na redução de sua humanidade. Segundo ele:

O não-lugar da *bixa preta* na economia do desejo é o lugar de um corpo, por vezes animalizado, em que a fantasia em torno do tamanho do pênis e de sua performance sexual preenche o imaginário das *bichas brancas*, deixando pouco espaço para que a *bixa preta* possa entrar na economia do desejo como sujeito que tem um corpo e não apenas como corpo (VEIGA, 2019, p. 88).

A objetificação ou animalização dos corpos negros homossexuais é fruto de uma colonialidade de gênero. E, segundo Pinho (2012), o uso da transgressão do interdito homossexual no Brasil e na América Latina, através das relações entre homossexuais brancos de classe médias e homossexuais negros pobres, está marcado pelo racismo e pela lógica colonial. A partir de seus estudos sobre as representações de homens negros na pornografia gay, ele compreende que isso se dá de forma peculiar, pois

Há, pressupomos, o trabalho de construção ou elaboração coletiva desse imaginário [gay e racializado], que sob a aparência de extrema liberdade, organiza as representações em termos de uma categorização racializada do desejo, que figura e dilui relações de poder (dominação/submissão/emulação/narcisismo), teatralizadas como manifestação objetificada do desejo, por meio de sua conversão quase gramatical em uma linguagem erótica, que usa a densidade digitalizada da carne humana como metáfora da diferença sexual/racial (PINHO, 2016, p. 166).

Com isso, podemos afirmar que há diversas estratégias coloniais de destituição da humanidade do negro homossexual, ironizando-o e reduzindo-o a corpo a ser servido aos interesses de uma matriz colonial branca, por vezes homossexual.

Nesta tese, buscamos entender as experiências de negação explícita dos jovens homens homossexuais rurais, a partir da noção de discriminação e opressão de sua homossexualidade, conforme se posiciona Rios *et al* (2016, p. 18) em seu relato de pesquisa:

[...] Não utilizamos o termo homofobia, por considerá-lo inadequado para descrever as experiências narradas por nossos interlocutores. Em especial, no que concerne ao foco psicopatologizante que o termo oferece na explicação da origem da discriminação e opressão. Fobia é medo. O termo sugere que a opressão estaria relacionada a um medo das pessoas em relação à homossexualidade.

Colling e Nogueira (2014) falam sobre a abrangência de sentidos que o termo homofobia tem abarcado, ao incluir sentimento de repulsa, o medo em si, preconceitos, atrelados às violências física, simbólica, verbal e psicológica. Porém, eles também avaliam que a ideia de fobia prevalece agregada ao termo, permeada de representações de normalidade e anormalidade. Ao buscar compreender a expectativa da sociedade para com os profissionais de Psicologia diante da homossexualidade e homofobia, Cassal *et al* (2010) já apontavam a necessidade da nossa área se debruçar sobre a produção de conhecimento, práticas e políticas que questionassem a lógica patologizante diante da homossexualidade e sua matriz, e que

apontassem caminhos para o enfrentamento dessas práticas opressoras, também conceituadas de forma ampla como homofobia.

Embora citaremos, quando necessário e pertinente, em alguns trechos desta nossa narrativa o termo homofobia, procuraremos atentar para esse sentido que ela pode carregar. Entendemos que conceber as experiências desumanizadoras e deslegitimadoras de suas homossexualidades como opressão e discriminação se coaduna mais com o que discutimos anteriormente sobre como preconceitos constituem à colonialidade de gênero e as articulações com as sexualidades, inclusive compreendendo que essas práticas se dão cotidianamente, sob diversas formas, nem sempre diretas, mas sempre desqualificadoras e desumanizadoras.

É importante considerarmos como essas questões são, podem e devem ser tratadas nos contextos escolares. Concordamos com Oliveira (2013) sobre a necessidade da revisão crítica dos conteúdos, espaços educativos e posicionamentos que historicamente têm reforçado o patriarcado e a heteronormatividade nas escolas do semiárido, sobretudo nas escolas do campo. Ao discutir a diversidade na escola⁶, sua proposta aprofunda a perspectiva de educação contextualizada para a convivência com o semiárido explanada por Reis (2010). O autor explica que essa proposta “[...] se fundamenta no contexto, como ponto de partida e de chegada dos conhecimentos e saberes diversos, mas que, no entanto, não o isola ao próprio local.” (REIS, 2010, p. 122). Esse contexto e a proposta nos desafiam. Com isso, recorreremos a escritos sobre gênero e sexualidade no âmbito da educação para compreender de que forma a escola tem lidado – ou não – com a circulação do discurso dessas categorias.

Mesmo não tratando sobre o contexto de escolarização das juventudes rurais, evocamos Louro (2000) para esse debate. Ela avalia que na escola está presente uma pedagogia da sexualidade, que orienta e legitima identidades e práticas sexuais, ao mesmo tempo em que subjuga e exclui outras. Para ela, há uma permanente dessexualização do espaço escolar que atinge alunas, alunos, professoras e professores.

Conforme já tratamos na seção 2, podemos perceber esse processo de forma macro em Alagoas (e em todo Brasil), nos ataques aos planos estadual e municipais de educação que, entre diversos outros retrocessos, têm barrado a discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar, sob a acusação de que educadoras e educadores estão atuando para doutrinar em prol de uma “ideologia de gênero”. Como vimos em Penna (2018) e Silva (2018), mesmo diante da não efetivação da lei, tem-se construído e disseminado o discurso proibitivo e

⁶ A autora avança ao propor o debate em torno não só de gênero e diversidade sexual, mas também da pluralidade étnica, intergeracional e inclusiva, destacando a interrelação entre as diversas categorias que perpassam o âmbito educativo (OLIVEIRA, 2013).

vigilante contra a incursão do tema de gênero e sexualidade nas escolas alagoanas, por parte de uma elite e de reprodutores da perspectiva conservadora.

Temos visto que o movimento de distorção do conceito de gênero não é de hoje. Para compreender melhor esse mecanismo, Bulgarelli (2018) e Miskolci e Campana (2017) afirmam que tem havido na contemporaneidade uma contraposição a iniciativas que problematizam gênero como instrumento de opressão, dada a necessidade de afirmação de sexualidades. Compreende-se que “a luta contra a ‘ideologia de gênero’ é uma forma de resistência contra os recentes avanços que vêm se dando na América Latina em matéria de direitos sexuais e reprodutivos” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 728). Essa luta tem origem no âmbito mais conservador da Igreja Católica pelo mundo, mas com forte empreitada em nosso continente, desde os anos 1990, conquistando adesão entre muitas vertentes evangélicas, grupos pró-vida e outros que não apresentam razões apenas religiosas. Segundo os autores, todos eles podem ser classificados como “empreendedores morais” que atuam em diversos setores da sociedade.

Tem-se construído preceitos que categorizam a ideologia de gênero como “um sistema de pensamento fechado” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 728) que ganham, na perspectiva conservadora, o caráter de práticas totalitárias. Segundo Bulgarelli (2018, p. 102),

A expressão ‘ideologia de gênero’ merece ser entendida a partir do deslocamento do próprio significado de gênero. Trata-se de um mecanismo simples, embora bastante engenhoso, que consiste em reduzir esta categoria a uma ideologia, parcializando sua legitimidade e neutralizando seus efeitos.

Entendemos que essa desconstrução do conceito de gênero reflete a manutenção e atualização das colonialidades, sobretudo da própria colonialidade de gênero. Entre os reprodutores dessa matriz colonial, nós compreendemos, a partir de Bulgarelli (2018), que no Brasil está representada pela Frente Parlamentar Evangélica, formada em 2015, mas não somente. Durante o governo Dilma Rousseff, eles foram instrumentos dessa dita “jornada moral” no âmbito legislativo brasileiro, embora eles estejam agindo com ganhos para eles desde a Assembleia Constituinte de 1988, quando atuaram para suprimir a orientação sexual dos direitos fundamentais na Constituição. Além do âmbito macro, o autor compreende que nas relações do cotidiano esses “empreendedores morais” têm encontrado ressonância entre adolescentes e jovens, que tem tido uma aprendizagem política eficaz sob esses parâmetros, atuando principalmente no âmbito virtual com discriminações contra a população LGBTI. Bulgarelli (2018) entende ainda que muitos desses jovens não se identificaram com os

movimentos sociais dos últimos anos, inclusive os de ocupação das escolas ocorridos no final de 2016.

Para ele, a forma mais eficaz de enfrentamento seria estar atento aos efeitos dessas torções do conceito de gênero e buscar a defesa enfática da natureza e construção das diferenças entre os corpos (BULGARELLI, 2018). Ainda segundo o autor, de forma geral esse entendimento sobre gênero já está posto, porém em disputa. Há que se empreender politizações e ampliação em torno do debate, que não deve estar circunscrito somente a movimentos sociais. Nesse sentido, e como forma de compreender um dos espaços em que a questão de gênero está em disputa, Guacira Louro compreende que têm havido transformações em torno da identidade de gênero e sexualidade no contexto escolar e que essas transformações “constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto” (LOURO, 2000, p. 8).

Com isso, questionamos de que forma essas transformações têm atravessado o âmbito do campo, especificamente entre os jovens e entre todos aqueles que se relacionam com eles, os familiares, professoras e professores, considerando que esses também foram jovens e, de alguma forma, tiveram ou tem alguma implicação em torno dessas questões, em algum momento de suas vidas.

A escola pode não ser o espaço que influencie de forma definitiva as subjetivações em torno do gênero e da sexualidade. Porém, a escola tem sido o espaço que cada vez mais apresenta referências valoradas e desejadas para os corpos em formação no espaço escolar (LOURO, 2000). Ela tem se constituído também como espaço de disputa de saberes e práticas em torno de diversas áreas de conhecimento, que pressupõe relações de poder que se estabelecem hierarquicamente; e com relação a gênero e sexualidade tem havido um acirramento na atualidade. Nesse sentido, Furlani (2011, p. 54) afirma que

para que as pessoas identifiquem os processos de subordinação aos quais estão submetidas, elas precisam possuir elementos (conceituais, históricos, elucidativos) para isso. A inserção dos Estudos de Gênero, dos Estudos Feministas, dos estudos Gays e Lésbicos, dos estudos sobre várias sexualidades, dos estudos sobre populações de origem africana e as muitas etnias, etc., são fundamentais aos currículos de hoje.

Diante disso, Louro (2000) nos diz que publicizar a homossexualidade ou bissexualidade no contexto escolar se configura como um ato político passível de estigmatização, mesmo diante da gradativa visibilidade de manifestações da sexualidade para além da heteronormatividade. Será imprescindível identificar se e como as manifestações da homossexualidade têm tido espaço e têm sido valoradas nas escolas do campo, ou se e como

têm sido fundamentadas e executadas sob a égide do estigma. Compreendendo que “os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. [E que] outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados” (LOURO, 2000, p. 22), e considerando nossos objetivos, será importante identificarmos que respostas e resistências, em termos de intervenções pessoais, sociais e/ou políticas, têm sido forjadas no contexto escolar do campo pelos jovens homens desse lugar, em relação a homossexualidade. Além disso, vale destacar que nossa tarefa mais à frente será de apresentar uma narrativa com um enredo que aborde as subjetivações desses jovens diante das questões de gênero, sobretudo as masculinidades, com os modos de vida homossexual em articulação com as violências e pedagogias da sexualidade. Antes de partirmos para a tarefa de análise, a seguir abordaremos elementos contextuais.

3.4 O CONTEXTO DOS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS RURAIS

Nesta parte, apresentaremos alguns elementos sobre o nosso contexto, pois estamos falando do local, mas também em diálogo com questões históricas, regionais, latinas e globais. O estado de Alagoas, situado no Nordeste brasileiro, tem, segundo dados do IBGE (2019) 3.337.357 de habitantes, e tem uma das maiores densidades populacionais do país, com 112,33 hab/km², com estimativa de 875 mil habitantes na zona rural, segundo dados de 2015. Praticamente um terço da população do estado é composta por jovens entre 12 e 29 anos, sendo que cerca de 375 mil desses jovens residem na zona rural, sendo que 196 mil deles são homens. Diante desses dados, vale observar que, como percebemos na pesquisa, muitos jovens que residem na zona urbana, sobretudo no interior do estado, têm alguma interlocução com o contexto rural, seja nos estudos ou também com fortes vínculos familiares no campo. Os dados mais atualizados da Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2019) informam que tivemos 116.193 estudantes matriculados no ensino médio alagoano.

Infelizmente, não temos dados estatísticos que tratem sobre a orientação sexual da população do Estado. Sobre isso, o próprio IBGE (2018) reconhece essa limitação e a necessidade de construir instrumentos para dar visibilidade ao amplo espectro da diversidade de gênero. Os únicos dados existentes sobre nossa população LGBTQI+ em Alagoas se referem à violência. Em 2017 foram 23 mortes violentas no estado (GOMES, 2018), enquanto que nos primeiros meses de 2019 o Grupo Gay de Alagoas, GGAL, registrou 65 atos violentos contra LGBTQI+, sendo que três vieram a falecer em decorrência dessas atos, além do registro de dois suicídios (BORGES, 2019). No âmbito escolar, também não temos dados

específicos, mas destacamos o levantamento da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ASSOCIAÇÃO..., 2016) que aponta, entre diversas discriminações e opressões cotidianas estudadas, que 60,2 % dos estudantes LGBTQI+ se sentem inseguros na escola por conta da sua orientação, onde a maioria deles (38,4%) evita o banheiro por conta de sua insegurança.

Segundo estudos sobre a história da educação alagoana realizados por Verçosa (2001), a comarca de Alagoas foi desmembrada da capitania de Pernambuco em 1817, após a revolução republicana nesse estado, gerando controvérsias sobre os reais motivos, se foi por punição da coroa portuguesa diante da insurreição pernambucana ou se por consideração ao nível de desenvolvimento alagoano na época, sendo denominada por muitos historiadores como emancipação política.

Porém, mesmo diante dessa autonomia, tivemos sempre pouquíssimo interesse e investimento em políticas educacionais, sobretudo no contexto do interior do estado. Os primeiros registros de implantação do ensino médio público no interior, incluindo o semiárido, datam somente dos anos 1950 e 1960.

Em termos de povoamento e relações constituídas no semiárido alagoano, Lusa (2013) afirma que esse território foi formado durante séculos sob a lógica da expropriação de pequenos produtores e de povoamento do agreste e sertão, a partir da violência, simbólica e direta, quanto também a partir de movimentos de resistência. A população indígena, quilombola e os sujeitos expulsos da zona da mata alagoana para a expansão da agroindústria canavieira formaram o semiárido. Essa leitura histórica da identidade alagoana tem matizes mais cruéis quando Lessa (2006, p. 11) afirma que “[...] Alagoas ainda não cumpriu sequer a primeira etapa do desenvolvimento capitalista, ou seja, ainda não consegue produzir a maior parte dos bens de consumo corrente que o seu mercado interno adquire”. Ou seja, a hierarquização de poder é histórica, violenta e sistêmica nesse contexto onde vivem os jovens homens homossexuais rurais.

No que toca a historicidade do semiárido alagoano, identificamos parâmetros opressores e violentos desse contexto também dentro da lógica modernidade/colonialidade. Segundo Balestrin (2013), com base em Quijano, a colonialidade é fundamento inalienável da modernidade, assim como o capitalismo e a colonização das Américas. Nesse ponto, evoco novamente Lessa e sua compreensão de que

[...] o nosso capitalismo (e de outras ex-coloniais, como o México, o Chile e a Argentina), que podemos denominar de *capitalismo colonial*, é economicamente mais atrasado e politicamente mais antidemocrático do que

o capitalismo prussiano. Em outras palavras, o nosso caminho para a modernidade foi o mais acidentado, mesquinho e desumano (LESSA, 2006, p. 4, grifo do autor).

Ao articularmos a noção de território com a perspectiva da colonialidade a partir de Maldonado-Torres (2019), entendemos que questionar a colonização abre um precedente temeroso para a lógica colonial, pois coloca em dúvida a legitimidade de fronteiras, territórios, conceitos normativos e instituições modernas, ou a ausência delas, que justificam a ordem moderno/colonial construtora da diferença colonial. E isso também abre brechas para questões em torno de sexualidade, raça, gênero, classe, educação, entre outras, também sejam alvo de questionamentos. Enfim, levantar questões perturba ordens e estruturas.

Maldonado-Torres (2019) afirma que terras, recursos e mentes são tomados para promover a colonização e também a autocolonização. Ele também retoma o posicionamento de que descolonizar deve seguir para além da redistribuição de terras e recursos. Diante desse ponto entendemos que, assim como Alcoff (2016) discute a respeito de identidade, as demandas dos jovens homens homossexuais rurais não circunscrevem somente a uma questão identitária. Há que se compreender que as opressões, afirmações e resistências que estão atreladas as suas vivências fazem parte de um grande processo de expropriação empreendido pela lógica colonial que ainda serve, e muito, aos objetivos da expansão do capital.

Entendemos que é forte a submissão diante dos ditames da modernidade colonial, mas veremos também que há práticas outras, afirmativas e de resistência, que permitem que muitos não sucumbam. Sendo assim, é importante avaliar de que forma o contexto no qual eles vivem, o semiárido do campo alagoano, se constitui e exerce influência em suas subjetivações.

A partir dessas elaborações, é possível dizer que as diversas colonialidades perpassam nosso território, pois suas raízes de violência na desconsideração da diversidade humana durante o processo de colonização ainda marcam projetos e relações na modernidade em nosso contexto. Tal desconsideração implica em desafios maiores para esses jovens, uma vez que há um entendimento de que matriz urbana do poder, ainda que também limitada, apresenta uma constituição histórica de maior influência nas experiências e resistências em torno da sexualidade, mesmo que estejam essas permeadas pela lógica da modernidade/colonialidade. Essas e outras questões serão retomadas em nossa análise, na seção seguinte, sob a luz de todo o debate epistemológico e do processo decolonizante de pesquisa que realizamos até então.

4 METODOLOGIA OU FAZER DECOLONIAL? O PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA

Neste espaço, apresentaremos nosso processo decolonizante de pesquisa, tratando sobre elementos epistemológicos e a atuação junto aos participantes. Decidimos começar abordando a relação com os jovens homens homossexuais rurais participantes como forma de marcar posição, desde início, a favor do privilégio epistemológico desses jovens (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016), buscando a enunciação deles não só no campo, mas também aqui nesta narrativa. Para alcançar os objetivos propostos, definimos duas estratégias de construções de informações com os jovens homens homossexuais do campo: as entrevistas e as rodas de conversa. O processo de divulgação da pesquisa e as conversas iniciais também serão por nós abordados.

De início, é importante destacar que tivemos bases que nos levaram a pensar nossa tese sob a concepção de metodologia, conforme delineamentos, enquanto uma pesquisa qualitativa. Porém, construímos esta tese também situados por diversos elementos que mais compuseram um processo decolonizante de pesquisa, sob a perspectiva da atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019) e do fazer decolonial (OCAÑA e LÓPEZ, 2018), do que da metodologia em si, conforme os parâmetros que geralmente a circunscrevem.

Em diversos momentos, consideramos intencionalidades, intuições e desejos sem tantas ou sem todas as amarras quanto em outras pesquisas. Alguns desses elementos não partiram diretamente do proponente, mas foram assumidos por ele conforme se deu a identificação com o que foi sugerido e encaminhado a partir dos jovens, do grupo de pesquisa GEPCOL⁷, com a orientadora e o mediador da roda de conversa e outros interlocutores que tivemos nesses quatro anos. É importante registrar essa polifonia e dizer que tudo isso se deu desde a definição do problema, passando pela definição das estratégias, pelo contato com os participantes, pela composição da análise e, esperamos, alcançando a construção de um conhecimento que se proponha decolonial. Contudo, nesta pesquisa teremos também o registro de conhecimentos que talvez ainda não tenham sido mostrados pela academia e pela sociedade.

A seguir, problematizaremos nosso processo decolonizante de pesquisa, apresentando o que foi planejado, os passos dados, as reavaliações, as reflexões, as decisões e as vivências

⁷ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPE, coordenado pela Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes.

do campo de pesquisa, tratando de sua divulgação, das entrevistas, da roda de conversa e dos parâmetros epistemológicos e analíticos da pesquisa. Procuramos também apresentar e discutir as afetações mútuas que compuseram, ou deveriam compor, uma pesquisa que se propôs e que, acreditamos, se executou prioritariamente de forma decolonizante e processual.

4.1 O PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA

Conceber o processo decolonizante de pesquisa requer avaliar como os pressupostos que nos atravessam, desde a criação do problema até a escrita desta tese, influenciaram os momentos e compreensões da pesquisa. Fundamentados pela decolonialidade, apresentaremos agora concepções, desafios, limites e possibilidades de construção desse processo. Procuramos atuar sob a perspectiva da pesquisa cuidadosa compreendida como, segundo Marques e Genro (2016, p. 327), “aquela que não descuida do que pesa sobre as decisões que, como cientistas sociais, tomamos antes, durante e depois de ir ao campo”. A reflexividade e a flexibilidade foram atitudes constantes neste pesquisar aqui relatado.

Conforme já introduzimos, uma das primeiras compreensões neste processo é que, queiramos ou não, os pressupostos teóricos e metodológicos modernos/coloniais perpassaram e, de certa forma, influenciaram alguns dos procedimentos e entendimentos em torno da feitura desta pesquisa. Mesmo que tenhamos, desde o início, uma intencionalidade decolonial e feminista, compreendemos que muito do que foi vivenciado e direcionado foi construído sob o entendimento de procedimentos metodológicos de investigação, e entendemos que essa concepção contraria os pressupostos de uma pesquisa decolonial.

Avaliamos dessa forma porque entendemos que a ideia de metodologia, segundo Ocaña e López (2018), nasceu dos pressupostos eurocêtricos. A perspectiva decolonial compreende que esses fundamentos balizam as colonialidades do poder, do saber e do ser, assim como da colonialidade de gênero (LUGONES, 2014b). Segundo Ocaña e López (2018), um método não pode ser decolonial porque toda metodologia de investigação é considerada como essencialmente colonizadora. Sob esta perspectiva, estaríamos tratando os sujeitos como pessoas que não participariam de qualquer decisão no processo de pesquisa e que estariam suscetíveis às determinações de uma investigadora. E essa pode ser compreendido como colonizador na medida em que reproduz a ideia de um suposto saber, que busca construir a sua análise dos dados coletados a partir desses participantes, sob a lógica de que está em campo para extrair conhecimentos de forma unilateral (MARQUES; GENRO, 2016) e também para interpretar subjetividades subalternizadas, ora colonizadas. O pesquisador

pode até não querer se considerar enquanto reprodutor da colonialidade, mas ao proceder dessa forma inviabiliza o processo decolonizante.

Também compreendemos, a partir de Maldonado-Torres (2019), que o método está atrelado a perspectivas de reprodução e manutenção da colonialidade do saber, do poder e do ser. Nesse sentido, o pesquisador que utiliza seus métodos acaba por explorar as diversas colonialidades, impondo a sua colonialidade do tempo, do espaço, da subjetividade, do que vê, sente e experimenta, em detrimento de todas essas dimensões de temporalidade, espaço, subjetivações, sensações e experiências próprias do colonizado (ou, como define esse autor conforme influência de Fanon, do condenado) e que estariam no campo decolonial do ser, do saber, do poder e de gênero. Dadas essas condições, o colonizado condenado dificilmente assumirá uma posição de produtor de conhecimento numa pesquisa denominada como investigação sob os desígnios da modernidade/colonialidade.

Não é fácil nem tranquilo compreender que podemos ter inviabilizado processos decolonizantes, mesmo quando a intenção era outra. Mas considerando que a perspectiva decolonial nos deu o entendimento e a possibilidade de criar um outro “quefazer” enquanto pesquisadores, decidimos que no decorrer deste texto sobre o que seria a metodologia da pesquisa, reconheceremos os limites desta pesquisa decolonial, apontando as possíveis consequências de um entendimento enquanto metodologia e investigação que nos perpassou em alguns momentos. E também buscaremos evidenciar a decolonialidade de nossa pesquisa, procurando compor o projeto de descolonização acadêmica (MARQUES; GENRO, 2016).

Para tanto, com base na diferenciação proposta por Maldonado-Torres (2019), que compreende que a descolonização em si não garante que a matriz colonial não ocupe o lugar supostamente descolonizado na academia, temos então a tarefa de: evidenciar as atitudes decoloniais dos pesquisadores; entender como essas atitudes são pautadas pelo fazer decolonial; e, sendo assim, concernir como se cria um processo decolonizante de pesquisa. A seguir, teceremos considerações sobre esses três conceitos e, sempre que possível e pertinente, traremos outros elementos no decorrer desta seção que possibilitem afirmar o caráter decolonial construído em nossa pesquisa, e o que esse caráter significa. Também buscaremos compreender sobre o processo de construção analítica decolonial.

Conforme elementos discutidos na seção 2, a atitude decolonial é concebida como a potencialidade de identificar e evitar os ditames coloniais de poder, do ser e do saber que são impostos sob o sujeito colonizado condenado, e que os mantém separados de si (MALDONADO-TORRES, 2019). Apesar desse autor não tratar diretamente da colonialidade

de gênero, para nossa pesquisa é de suma importância evidenciar essa colonialidade e incluí-la no rol de colonialidades impostas.

De forma breve, relembramos as já discutidas concepções sobre colonialidades, considerando que: a colonialidade do poder pode ser concebida como a continuidade das formas coloniais de dominação, no âmbito material e subjetivo, mesmo com o fim da colonização (BALLESTRIN, 2013); a colonialidade do saber opera a subjugação histórica dos seres humanos, a partir da elaboração eurocêntrica de uma diferença colonial epistêmica e geopolítica do conhecimento, em articulação com o racismo, sexismo e universalismo (BALLESTRIN, 2013); a colonialidade do ser se configura no sujeito colonial na modernidade a partir das noções coloniais de tempo, espaço e subjetividade (MALDONADO-TORRES, 2019); e que a colonialidade de gênero (LUGONES, 2014a; 2014b) é para nós, nesse processo decolonizante de pesquisa, um dos elementos fundantes de nossa análise junto aos jovens homens homossexuais do campo.

Diante dessas colonialidades, segundo Maldonado-Torres, temos então a atitude decolonial, que busca romper com as colonialidades na medida em que o colonizado age sob a perspectiva da criação, da estética, da escrita e do questionamento, elaborando uma outra forma de lidar com a colonialidade do poder, do saber, do ser e, conforme trataremos aqui nesta pesquisa, com a colonialidade de gênero. Ele afirma ainda, novamente com base no entendimento de Fanon, que “a atitude é mais fundamental que o método” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45).

Um elemento básico na formação da atitude decolonial é a condição do sujeito vivenciar o giro decolonial, ou seja, quando é possível ao condenado colonizado atuar como sujeito que pensa, cria e age em comunidade e que concebe a decolonialidade como projeto inacabado e em processo, do qual ele entende que faz parte. Esse giro decolonial, essa dobra e mudança de atitude de sujeito colonizado para sujeito decolonizador, acontece quando identificamos, reconhecemos e passamos a compor a leitura histórica genealógica e fenomenológica de outras construções humanas não colonizadas do poder, do saber, do ser (MALDONADO-TORRES, 2019) e, como assumimos nesta pesquisa, também de gênero.

Compreendemos que a concepção de fazer decolonial permite a consolidação e afirmação dessas decolonialidades. Segundo Ocaña e López (2018), o fazer decolonial é uma opção, se trata de “outra” forma de conhecer, pensar, ser, fazer e viver. Ele é proposto como processo decolonizante, e não pode ser considerado como uma nova metodologia pois, como já afirmamos, conceber a pesquisa como metodologia de investigação pressupõe sucumbir a uma dinâmica da colonialidade, conceito que tratamos com mais detalhes na seção 2. Nesse

sentido, o sujeito que empreende o fazer decolonial não seria considerando um investigador, e sim um mediador decolonial, que é um sujeito que reconfigura e decoloniza conceitos e relações, atuando como facilitador de processos libertadores. Segundo esses autores, para que o mediador decolonial construa o seu fazer decolonial, é necessário que ele evoque o “contemplar comunal”, o “conversar alterativo” e o “reflexionar configurativo”.

O contemplar comunal é definido por Ocaña e López (2018, p. 159, tradução nossa)⁸ como “um sentir-escutar-vivenciar decolonial, um escutar-perceber-escutar coletivo”. Os autores dizem que nesse processo o mediador e os outros atores se contemplam mutuamente, num co-contemplar. Com o contemplar comunal é possível que todos configurem formas “outras” de sentir, pensar, conhecer, aprender, educar, atuar, ser e viver. O mediador decolonial e os demais envolvidos se escutam, se observam e se sentem mutuamente, numa troca afetiva baseada nos conhecimentos “outros” e no diálogo de saberes. O contemplar comunal possibilita a configuração de sabedorias decoloniais, com o conversar alterativo e com o reflexionar configurativo.

Conversar alterativo se constitui como conversar para viver decolonialmente, incluindo o outro ao cuidar dele, e também o protegendo, o acolhendo e o amando. Também segundo Ocaña e López (2018, p. 160, tradução nossa)⁹, é um diálogo intercultural onde se trava um “conversar afetivo, reflexivo, sem suposições, sem expectativas, sem *a priori*, sem condições, permitindo que ‘o outro’ também pergunte e expresse suas emoções, juízos e valores”. É um entrelaçamento de saberes diversos, válidos e situados, que não se dá na forma de entrevista, prática que, segundo os autores, pressupõe relação verticalizada entre culturas e está marcada pela hermenêutica, posturas que não dariam as respostas necessárias aos colonizados e subalternos. Isso porque eles não deveriam receber respostas, e sim construir suas alternativas e decidir por seus caminhos. É uma conversa espontânea e fluida que, segundo Rivera-Cusicanqui, analisada por Ocaña e López (2018), gera um pacto de confiança e constrói narrativas que transformam vivências e se desdobram. Por se tratar de uma configuração de subjetividades entrelaçadas em uma dinâmica relacional entre o mediador decolonial e os demais, é uma atitude onde todos estão sendo sujeitos conscientes de si. E quando isso não acontece incorre na futilidade e no perigo de reprodução da colonialidade.

A terceira atitude do fazer decolonial é o reflexionar configurativo, que “implica em repensar, [...] fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam”

8 "un sentir-es-cu-char-vivenciar-observar decolonial, un es-cu-char-percibir-observar colectivo".

9 "conversar afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin a priori, sin condiciones, permitiendo que "el otro" también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones".

(OCAÑA; LOPEZ, 2018, p. 163, tradução nossa)¹⁰. O reflexionar configurativo se dá quando todos os envolvidos escrevem o nosso sentir-pensar configurado de maneira comum. O mediador e os demais envolvidos problematizam de forma libertadora e edificante, focados no processo e, sendo assim, possibilitando emergir “outras” práticas de vida, de sentir, de fazer, de conhecer e de amar (OCAÑA; LOPEZ, 2018).

Ao considerarmos o fazer decolonial e a atitude decolonial, entendemos também que constituímos o processo decolonizante de pesquisa. Mesmo algumas vezes tendo assumido discursos de investigador e, nesse sentido, tendo o risco de sermos agentes da colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019), entendemos que na maior parte do tempo e do espaço de pesquisa assumimos o papel de mediadores decoloniais. Isso é possível porque estamos vivendo em coexistência de matrizes coloniais e também decoloniais, embora sejamos notoriamente muito mais marcados pela sociabilidade colonial. Entendemos, a partir de Ocaña e Lopez (2018) que propomos ações decolonizantes, mediante rastros e atuações junto com os jovens homens homossexuais do campo participantes da pesquisa, que também possuem suas atitudes decoloniais. Em diversos momentos, todos os envolvidos nesse processo de pesquisa agiram a partir da reafirmação de nossas identidades também decolonizadas, em contraposição a matriz colonial de poder, saber, ser e de gênero.

Afirmamos também que esse entendimento de reconhecimento da colonialidade e da afirmação do processo decolonizante em nossa pesquisa faz parte da construção de uma análise pautada pela analítica decolonial. Tivemos o desafio de conceber uma leitura e entendimento das afirmações das subjetividades dos jovens homens homossexuais do campo participantes da pesquisa que não resvalasse na interpretação e/ou descrição dessas pessoas como investigados. Embora não tenhamos constituído uma devolutiva, consideramos que todas as informações puderam ser produzidas mutuamente nos diversos momentos de conversar alterativo (OCAÑA; LÓPEZ, 2018). Procuramos expor essas informações e afirmações produzidas por nós mediadores e principalmente pelos jovens, tomando o cuidado de não incorrer em julgamentos próprios e inerentes à perspectiva da interpretação baseada na dinâmica da colonialidade. Reiteramos que isso foi um desafio.

No que toca à analítica decolonial, buscamos dar conta dos objetivos através da estratégia analítica de identificação das atitudes decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019) junto aos jovens em suas vivências e discursos. Com base no que já explicamos anteriormente, buscaremos identificar quando e como os jovens conseguiram fazer valer suas

10 “implica volver a flexionar (...), cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan”.

potencialidades ao se distanciarem dos imperativos e normas coloniais, ou seja, como eles efetivaram suas atitudes decoloniais e como esse processo compôs as formas de resistência, a dinâmica das colonialidades e as subjetivações desses jovens.

Outro instrumento analítico será identificar como os jovens vivenciaram o que os teóricos decoloniais denominam de “analética”. Ou seja, compreender de que forma os sujeitos colonizados atuam para negar as colonialidades que os negam e atuam para além da totalidade imposta pelas colonialidades. Segundo Orellano e Gonzales (2015), a analética se dá a partir da negação da negação, quando os sujeitos subalternos colonizados compreendem que as diversas colonialidades são compostas por fatores e processos que os negam enquanto sujeitos, negam suas identidades e subjetividades. Ao procederem nesses termos, os sujeitos passam então a negar sistematicamente ou, sempre que possível, os processos que reproduzem as colonialidades em sua vida, processos esses que geralmente os anulam. Ainda segundo essa autora e esse autor, e conforme aponta Aranguren (2018a), a analética se constitui a partir do momento em que sujeitos e coletividades atuam em processos para além da totalidade limitadora de suas possibilidades imposta pelos ditames eurocêntricos e coloniais. O sujeito colonial passa a descolonizar e decolonizar quando compreende que a totalidade lhes foi apresentada como o ponto final de suas possibilidades de afirmação de vida, cosmologia, sociabilidade, sentimentos e afetos, e passam a agir contra essa limitação. Isso vai se dar no mundo comunitário, no qual existe o real pertencimento e outras formas de participar e de ser. Linda Alcoff (2016, p. 130) traz os seguintes apontamentos sobre a analética:

A analética procura tornar visível aquilo que está além da dialética. A dialética restringe-se a uma crítica interna ao contradizer o que existe, mas ela permanece dentro dos termos de referência dos conceitos fundantes existentes. Novas formulações são de fato possíveis mediante a dialética, mas elas somente serão alcançadas pelo processo conflitivo das contradições.

Nesse sentido, a analética se diferencia da dialética por proporcionar a evocação das potencialidades para além das díades que pressupõem relações de opressão e que, sendo assim, seriam verticalizadas. Ter atitudes para além da totalidade significa considerar o processo conflitivo das contradições para superar as relações de opressão, reconhecendo a existência delas, mas assumindo e legitimando as “outras” relações que legitimam sabedorias outras de um povo, até então negadas de forma violenta pelas personificações e reproduções de ditames e relações coloniais de poder, de saber, do ser e de gênero.

A concepção de analética é, ainda segundo Aranguren (2018b), fundada na Filosofia da Ética Libertadora proposta por Enrique Dussel, um dos precursores da epistemologia decolonial. Considerando os pressupostos dessa perspectiva, a autora compreende que não bastará, para esse pensar filosófico latino-americano, apenas olhar para o outro para captar a sua sensibilidade. Ela afirma que se faz necessário ir mais além, sendo importante visibilizá-lo. A analética implica na aceitação da palavra reveladora do outro, compreendendo-o e legitimando-o como outro a ser valorizado. O outro é revelado a partir do que ele mesmo empreende em comunhão e no cotidiano, e a ética é fundante dessa revelação do outro.

Convém dizer que alguns pressupostos da analética tratam suas definições conforme os ditames metodológicos e interpretativos já aqui questionados por outros teóricos decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2019; OCAÑA; LÓPEZ, 2018). Contudo, é dado o entendimento de que a interpretação da palavra do outro é uma compreensão chave da analética, não no sentido de revelar o outro em si, mas sim de apresentar esse outro e acreditar e legitimar na palavra proclamada por esse outro, compreendendo, valorizando e visibilizando a especificidade da sua racionalidade (ARANGUREN, 2018a). E, apesar de evocar a nomeação enquanto método, a analética também é considerada como uma orientação autêntica da filosofia latino-americana, que questiona e busca superar a ideia de totalidade apresentada pelos críticos europeus, buscando “se tornar uma filosofia dos pobres, uma filosofia de libertação humana” (ARANGUREN, 2018a, p. 2).

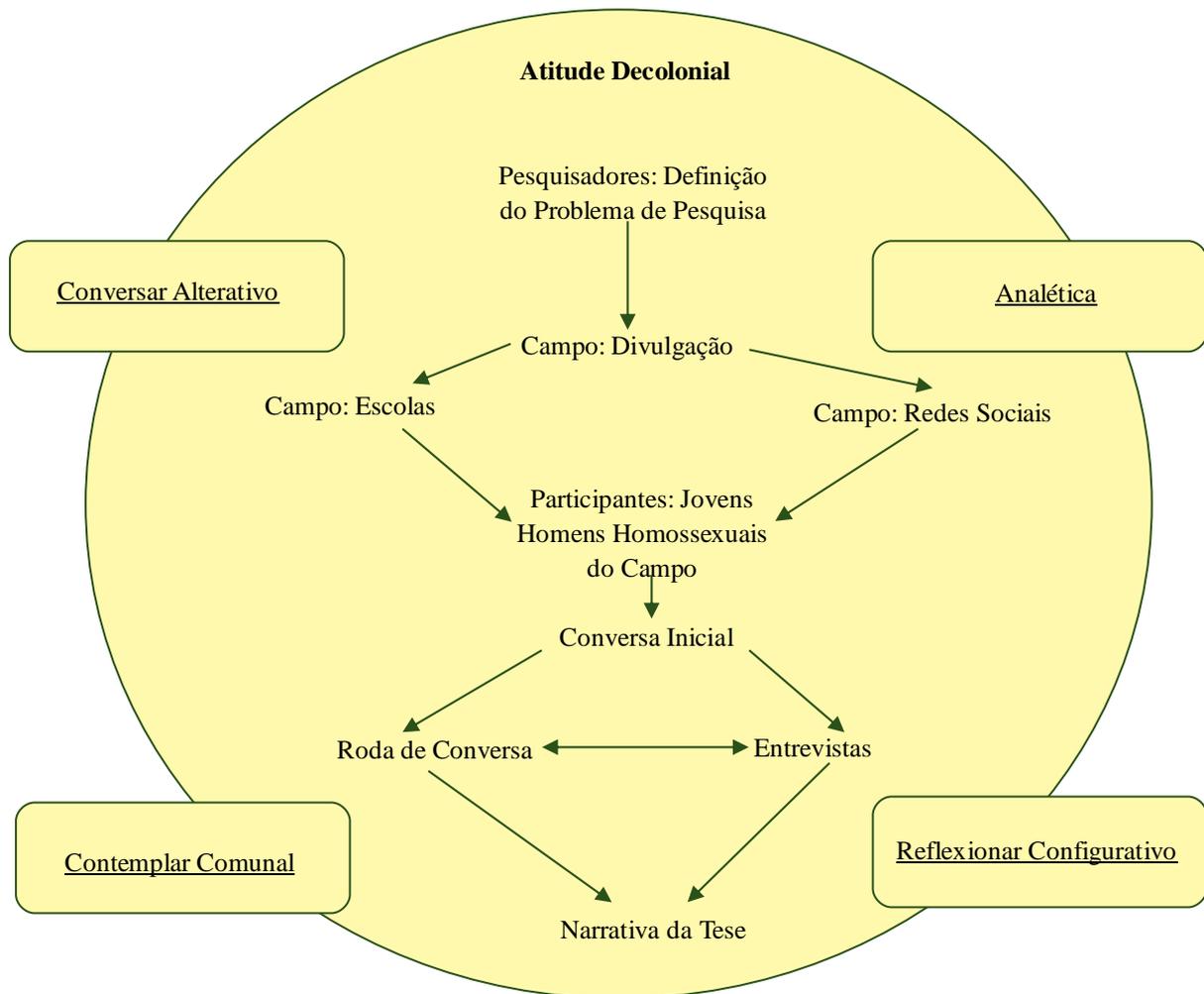
Além de todos esses elementos, é importante afirmar que à analética é rechaçado o entendimento de uma mera fraternidade que seria alcançada a partir da libertação do outro (ARANGUREN, 2018a.). Esse processo de libertação do outro pressupõe uma ética que evoque o bem viver, a felicidade e também o dever, através de transformações factíveis de normas, ações, microestruturas, instituições e sistemas permeados pela eticidade que causam a negatividade material possibilitando, assim, sociabilidades e relações efetivamente justas, com participantes plenos e em igualdade (ARANGUREN, 2018b). Sendo assim, e mesmo com seus estudiosos não tratando nesses termos, assumimos que esses elementos são fundamentais para compor uma atitude decolonial, não só em termos de pesquisa circunscrita a tempo e espaços limitados, mas também aos modos de vida que se percebam atravessados pela lógica colonial e que objetivem atuar para além da totalidade que os limitem.

Entendemos que o fazer decolonial, executado a partir da contemplação em comunhão e das conversas dialógicas com construção de pactos, constituíram o processo decolonizante desta pesquisa. Concebemos como processo por entendermos que a dinâmica da colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero de alguma forma estiveram em disputa no fazer

decolonial desta pesquisa. Para tanto, conforme detalharemos, foi necessário reconfigurar os momentos, as relações, os dispositivos, as falas e também os silêncios no decorrer dessa vivência. Reconhecemos que todo o processo partiu de nossa intencionalidade, mas também é importante afirmar que tudo o que aconteceu nesta pesquisa só pôde ser realizado porque se deu em concordância, pacto e comunhão com os outros e entre outros, uma vez que nós somos os outros para os participantes dela. Inclusive, configurando e reconfigurando outros tempos e outros espaços de pesquisa que não os esperados e/ou determinados pela academia, esta que está impregnada pela matriz epistêmica do sistema-mundo moderno/colonial.

A seguir, antes de tratarmos com minúcias a composição da pesquisa, apresentamos um esquema que sintetiza o que discutimos sobre os pressupostos de uma abordagem decolonial, e o que discutiremos à frente sobre os momentos da pesquisa.

Figura 1 - Dimensões do processo decolonizante de pesquisa.



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

4.2 A COMPOSIÇÃO DO NOSSO PROCESSO DECOLONIZANTE DE PESQUISA

Nesta parte do texto trataremos sobre a composição do processo decolonizante de pesquisa, falando sobre o processo de divulgação, as conversas iniciais, as entrevistas e as rodas de conversa e suas estações de pesquisa. Apresentaremos os momentos planejados e realizados e também os problematizaremos com base na epistemologia decolonial.

Como parte do processo decolonizante de pesquisa, decidimos nomear a busca de informações dos participantes como construção de informações, porque partimos do pressuposto de que não coletamos dados. Estivemos construindo e/ou registrando informações e conhecimentos a respeito da resistência, das subjetivações, das colonialidades e das decolonialidades que perpassam a subjetividade de jovens homens homossexuais do campo. Entendemos que não estamos tratando de etapas, e sim de um processo que se desenvolveu por diversos momentos da pesquisa. Algumas das experiências foram até planejadas para serem seguidas uma após a outra. Mas a vivência desse processo nos fez entender e construir a pesquisa subvertendo hierarquias e a lógica etapista atrelada a concepção de metodologia e investigação. Sendo assim, temos aqui uma composição de um processo de pesquisa com diversas ações concomitantes e/ou seguidas que se complementaram e que não se anularam.

Uma das decisões tomadas nesse processo decolonizante foi a de não divulgar o nome das escolas, nem de educadores e educadoras, nem dos participantes, nem dos municípios. Sempre que possível, evitaremos informações pormenorizadas das mesmas, com o objetivo de garantir sigilo e não revelar possíveis circuitos afetivo-sexuais que possam explicitar espaços de circulação, estratégias e relações, como forma de não revelar identidades, de garantir a segurança e a integridade dos jovens participantes da pesquisa e de outras pessoas LGBTQI+ que residam ou circulem nessas cidades do agreste alagoano. Confessamos que houve o desejo de visibilizar as pessoas que fizeram parte deste processo. Mas entendemos que se faz necessário não expor tudo, como forma de garantir que as suas visibilidades e vivências diretamente em seus contextos continuem se efetivando como projeto e atitude decoloniais, conforme defenderemos mais detalhadamente neste estudo.

Sendo assim, e como forma de valorar tudo o que os participantes disseram que tem feito sobre suas afirmações de vida, vamos nos referir a eles com outras denominações definidas por eles e por nós em alusão a elementos da luta LGBTQI+. A escola que encontramos e na qual mais dialogamos neste processo será nomeada como Lampião da Esquina, em alusão ao nome de um jornal alternativo que circulou no Brasil no fim dos anos

1970 para tratar politicamente sobre a população homossexual¹¹, e também como forma de fazer relação com a região da pesquisa, o semiárido alagoano. A maior parte dos participantes foi identificada pelos nomes que eles escolheram e alguns nomes foram definidos por nós, por questões de logística. As cidades dos participantes da pesquisa foram nomeadas com nomes que remetessem às cores do arco-íris LGBTQI+.

4.2.1 Como conhecemos os participantes?

Com base na epistemologia decolonial, e como forma de cumprir os objetivos, definimos duas estratégias de construção de informações: as entrevistas e a roda de conversa. Participaram da pesquisa ao todo 11 jovens homens declaradamente homossexuais, estudantes do ensino médio em escolas públicas ou egressos recentes, residentes no agreste alagoano, em contextos do campo ou urbanos. Desse total de participantes, nove deles foram entrevistados e sete participaram da roda de conversa. Quatro entrevistados não participaram da roda de conversa e um participante da roda de conversa não foi entrevistado, e nos tópicos específicos sobre esses momentos colocaremos os motivos da ausência de alguns dos participantes.

Antes das entrevistas e das rodas de conversa, planejamos o contato inicial para divulgação da pesquisa, objetivando identificar os possíveis participantes. A ideia inicial era entrar em contato com escolas de ensino médio da região do agreste alagoano, no intuito de buscar participantes, para, em seguida, realizar as rodas de conversa nas escolas e/ou nas dependências da Universidade Federal de Alagoas na região agreste, instituição onde o pesquisador leciona, e, por último, realizar entrevistas com jovens homens homossexuais residentes no campo que tivessem participado da roda de conversa. Todo o processo de contato precursor, divulgação e conversa inicial foi registrado em diário de campo.

No fim de 2017, realizamos o primeiro contato com uma dessas escolas como forma de garantir parceria, inclusive através da carta de anuência. Porém, já nessa busca inicial a gestão da escola não nos deu retorno sobre a confirmação ou não da realização da pesquisa nesse contexto, e com isso não tivemos, conseqüentemente, a carta de anuência. Diante dessa dificuldade, e analisando a conjuntura do avanço do Escola Sem Partido em Alagoas, inclusive a partir da aprovação de lei estadual (já considerada inconstitucional¹²), refizemos os

11 Prado e Machado (2012, p. 108) trazem na obra “Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade” mais elementos sobre a relevância do jornal alternativo “Lampião da Esquina” para a luta dos homossexuais no Brasil.

12 Conforme podemos ver nesta notícia intitulada como “AGU diz ao STF que projeto da Escola Livre criado em AL é inconstitucional”, veiculada em: <http://glo.bo/2UCc1ON>

planos e decidimos partir para o contato direto com o público-alvo, uma vez que as escolas poderiam constituir entraves constantes.

Considerando que essa vivência constitui uma colonialidade do poder no âmbito da educação, decidimos então flexibilizar a proposta e fazer a primeira mudança nos planos de construção de informações: divulgar a pesquisa pelas redes sociais, também nas escolas, nas universidades e em outras instituições e/ou espaços na região do agreste alagoano, para que os possíveis participantes se inscrevessem pela internet, para em seguida fazermos uma conversa inicial e, na sequência, realizar a roda de conversa e as entrevistas. É sobre isso que trataremos a seguir.

4.2.1.1 Divulgação pelas redes sociais

Para divulgar nas redes sociais, elaboramos um panfleto com base na perspectiva da divulgação científica e institucional, mas que também causasse alguma identificação pelos possíveis participantes e apoiadores da pesquisa. O material foi elaborado em formato para impressão, mas principalmente em imagens para serem disparadas nas redes sociais (algumas foram impressas para serem expostas em locais públicos), conforme apresentamos a seguir:

Figura 2 - panfleto para redes sociais

Figura 3 - panfleto para impressão



Fonte: elaborado por Juliana Amaral (Instagram: @saintjubs)

Todo o material foi preparado e divulgado no início de maio de 2018, após a aprovação da pesquisa pelo comitê de ética (processo CAAE nº 85235718.6.0000.5208). A divulgação se deu após a criação do formulário de inscrição básico no Google e do e-mail para contatos da pesquisa (jovemgayrural@gmail.com). Criamos um perfil no aplicativo de conversas WhatsApp, com um número específico voltado somente para fins de pesquisa, sem

identificação direta dos pesquisadores, com a imagem de divulgação alocada no perfil. O pesquisador definiu por se identificar somente após o contato dos interessados, apresentando nome e filiação institucional. Os formulários (apêndice E) foram socializados na medida em que os interessados entrassem em contato pelo aplicativo WhatsApp e foram compostos por uma explicação breve sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, para em seguida apresentar questões básicas nos seguintes campos de preenchimento: “Qual o seu nome? Qual a sua idade? Informe o município que reside; contato (telefone e/ou e-mail); indique os melhores dias da semana e horários para você participar das futuras rodas de conversa e entrevista desta pesquisa; você indica alguém com o perfil acima (exposto na descrição breve da pesquisa) para receber o convite dessa pesquisa (informar aqui nome, telefone e/ou e-mail)? Você tem alguma dúvida, curiosidade, sugestão e/ou comentários a fazer sobre essa pesquisa?”. Mais à frente falaremos sobre como se deu o processo de inscrição.

Divulgamos a pesquisa pelo WhatsApp prioritariamente para contatos que tínhamos da região do agreste de Alagoas, entre elas e eles: professoras e professores com as/os quais tivemos parcerias de extensão e estágio; estudantes e ex-estudantes mais próximos; lideranças de movimentos sociais do campo, da educação popular e da educação do campo, na região; e também para colegas professoras e professores da UFAL que atuavam na formação de professores. Também enviamos para contatos estratégicos da capital e do sertão de Alagoas, e pudemos perceber que houve uma boa propagação da informação, na medida em que recebemos de volta a divulgação em outros grupos pelo WhatsApp e nas redes sociais.

Fizemos contatos por telefone e e-mail com educadoras e educadores, lideranças, gestoras e gestores para articular divulgação nas escolas de ensino médio da região e/ou para explicar com mais detalhes os objetivos da pesquisa. Tentamos identificar lideranças ou algum gestor LGBTQI+ no âmbito da secretaria estadual de educação em Alagoas, mas tivemos pouco ou nenhum retorno.

Algumas pessoas fizeram devoluções sobre a divulgação, a maioria pelas redes sociais, indicando mais contatos. Algumas delas, também líderes de movimentos sociais, retornaram dizendo sobre o quanto o tema era “espinhoso” e difícil, e algumas falaram da importância do tema na região. A maioria delas se propôs a ajudar na divulgação, inclusive com lideranças jovens da região. Conforme fomos divulgando, julgamos a necessidade de prorrogar o prazo de inscrição, e assim o fizemos. Vimos que foi importante, porque pudemos circular em mais escolas e tivemos mais retornos pelas redes sociais, como detalharemos posteriormente.

Em um dado momento, avaliamos como necessário fazer ajustes no título da divulgação. Em contato com lideranças da região, a partir do diálogo, demos conta que, conceitualmente, estávamos denominando o público-alvo como jovens rurais, e não como jovens do campo, sendo que os movimentos sociais do campo, as articulações com os jovens e também alguns militantes e teóricos da educação do campo denominam esse público como "jovens do campo". Como a divulgação já havia sido lançada primeiramente com a denominação "rural", optamos por manter no título as duas nomeações, "jovens rurais/do campo". Debatemos sobre essa questão na seção 3, mas desde já avaliamos que fomos pertinentemente pautados por atitudes decoloniais de outros sujeitos interessados, de alguma forma, em lidar com a colonialidade que perpassa a definição entre campo e rural.

Quanto às redes sociais, também divulgamos a pesquisa em perfis pessoais do Facebook, onde tivemos 153 curtidas e 70 compartilhamentos¹³. Além disso, vimos a necessidade de criar um perfil no Instagram (@pesqjovemgayrural), que pôde ser seguido por jovens homossexuais da região¹⁴, com 180 curtidas nas postagens de divulgação. Seguimos alguns dos perfis das escolas que visitadas para divulgação e outras que fomos encontrando, e "curtimos" constantemente eventos que envolvessem o alunado, como forma de estarmos sempre visíveis nessas postagens. Inserimos alguns materiais de divulgação no perfil da pesquisa, com intuito de movimentar e dinamizar a visualização. Ao final do próximo tópico, discutiremos um pouco sobre a construção de uma rede de contatos, a partir das redes sociais, considerando também o que vivenciamos no processo de divulgação nas escolas.

4.2.1.2 Divulgação nas escolas

Enquanto ocorria a divulgação pelas redes sociais, também realizamos divulgação em oito escolas de ensino médio¹⁵ e uma escola de ensino fundamental (falaremos o motivo na página 38), de três municípios do agreste de Alagoas, e também em duas universidades. Essas escolas têm amplo alunado de diversas cidades da mesorregião (agrupamento de microrregiões em um mesmo estado ou território) do agreste alagoano. Conforme conversas com educadores, estudantes e alguns dos participantes, identificamos que 12 municípios dessa região são atendidos pelas escolas as quais circulamos. A região conta com 24 municípios e possui limites ao norte com Pernambuco, ao sul com Sergipe, marcado pelo Rio São

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/anthoniocesar>.

14 Agradeço meu namorado Raul Santos Brito e a amigos que indicaram jovens com perfis no Instagram.

15 Algumas dessas escolas foram parceiras em ações de estágio e extensão do nosso curso de Psicologia da UFAL, em Palmeira dos Índios, entre os anos de 2012 e 2015.

Francisco, a oeste com o sertão, e também com o leste alagoano, que compreende zona da mata e litoral. Os jovens que participaram da pesquisa residem em quatro desses municípios e estudam ou estudaram em dois deles. Denominaremos os municípios de Cidade Amarela, Cidade Verde, Cidade Vermelha e Cidade Azul. A seguir o mapa de Alagoas, com destaque em rosa para o agreste alagoano:

Figura 4 - Mapa de Alagoas, com destaque para o agreste alagoano



Fonte: adaptado por Juliana Amaral (2020)

De forma geral, o objetivo era conversar com os gestores e educadores para informar sobre a pesquisa, buscar apoio e afixar na escola o cartaz informativo da pesquisa. Conforme detalharemos, tivemos algumas dificuldades para divulgar em algumas poucas escolas, mas, em compensação, na maioria tivemos apoio de diversas formas.

Na verdade, pudemos notar o estranhamento de algumas pessoas, desde a impressão do material em uma pequena gráfica na região. Não planejamos ida à sala de aula, e não fomos para as salas em três das escolas visitadas. Em uma dessas instituições, que inclusive já foi parceira de projeto de extensão coordenado pelo pesquisador, a gestora relatou que as famílias têm agido com muita vigilância diante de questões em torno de gênero e sexualidade. Conversamos sobre como isso tem se acirrado nos últimos anos. Em outra escola o gestor, como ato de acompanhamento e apoio, entrou em contato dias depois para saber se tudo deu certo no processo de divulgação. Nas outras duas escolas em que não tivemos permissão para adentrar às sala de aula, os gestores alegaram que não seria possível interromper as atividades. Percebemos nesses dois estabelecimentos alguma rigidez nessa questão. Porém, nessas duas escolas pudemos estabelecer parcerias para discussão sobre questões de gênero e sexualidade com bastante abertura e participação de estudantes, educadoras e educadores, antes e depois deste processo de pesquisa. São escolas que geralmente têm posturas críticas e propositivas diante do público LGBTQI+.

Em seis escolas, fomos incentivados para irmos nas às salas de aula divulgar a pesquisa. Tivemos apoio direto de muitas mulheres educadoras (professoras, gestoras, psicólogas, assistentes sociais, comunicadoras e funcionárias de apoio), assim como de homens educadores cisgêneros, heterossexuais e também homossexuais. Sobre isso, afirmamos a homossexualidade desses educadores a partir do que pudemos observar e dialogar, pois os mesmos não falaram sobre ela diretamente. Foram educadores muito prestativos no auxílio ao processo de divulgação. Um deles intermediou o contato com mais duas escolas, sendo uma delas de ensino fundamental. Apesar de não compor o público-alvo da pesquisa, fomos até essa escola e a visita foi bem satisfatória, com bastante abertura dos educadores e também de alguns estudantes. Procuramos falar sobre a pesquisa numa linguagem mais simples, por conta da faixa etária. Através desses educadores pudemos divulgar em todas as salas de aula disponíveis em quatro escolas. Foram dias intensos, e ficamos muito contentes com a abertura gerada por eles.

De forma geral, o pesquisador iniciou os contatos em sala de aula se apresentando, falando sobre o projeto de extensão realizado em escolas da região que discutia sexualidade e projeto de vida, e que a partir desse projeto o mesmo iniciou essa pesquisa, com o objetivo de compreender as formas de resistência dos jovens homens que são homossexuais e residem na zona rural (nesse momento ainda não passamos a denominar como jovens que residem no campo). Em muitas salas, o pesquisador percebeu que “rolavam” olhares entre os estudantes, assim como algumas risadinhas mas, ao mesmo tempo, algumas das alunas e alguns dos alunos continuaram olhando atentamente. Informamos que era uma pesquisa sigilosa, que só participaria quem quisesse, que não tínhamos o objetivo de “tirar ninguém do armário” (nesse momento mais risadinhas, poucas) e que essa pesquisa se dava porque nas reuniões com os jovens participantes do projeto havíamos percebido que alguns dos meninos homossexuais sofriam *bulliyng*, desistiam de estudar, tinha rendimento baixo, reprovação, entre outros problemas, e que estávamos interessados em conhecer as estratégias de resistência que eles tinham, além das dificuldades, sobretudo os que continuavam estudando. Informamos que a pesquisa ajudaria posteriormente a criar formas de atuar com esses jovens e com a escola. Falamos sobre os momentos previstos, dos contatos disponíveis nas redes sociais e apresentamos os panfletos. Em muitas escolas não abrimos para questões durante a divulgação. Confessamos que, inicialmente, tivemos algum receio por não sabermos diretamente como iriam corresponder, e também consideramos o risco de rotulação dos estudantes que levantassem a mão e fizessem questionamentos. Porém, com a intensificação de idas para as salas de aula passamos a abrir para questões.

Em algumas poucas escolas observamos que houve silenciamentos e os pouquíssimos questionamentos se deram, de forma geral, com pouca tensão. A maioria dos estudantes, das educadoras e dos educadores não fez perguntas. Foi possível observar sorrisos de identificação com a pesquisa por parte de alguns estudantes mais afeminados, que geralmente não estavam isolados em sala. Avaliamos essa postura como positiva, como se eles e elas estivessem (finalmente) sendo valorizados e reconhecidos pelo que são, em um contexto que geralmente silencia a homossexualidade e problemas de gênero em seu cotidiano, e com alguma intenção de compor um pacto conosco.

Em somente uma das escolas fomos interpelados diretamente pelos estudantes, curiosamente por estudantes visivelmente mais novos que outros com quem tivemos contato. Perguntaram como o pesquisador fazia os seus cabelos *dreadlocks* e também se era possível fazer a inscrição por um colega homossexual que havia evadido. Nesse caso, indicamos que fizessem junto com o colega, porque ele teria que ter interesse em participar, que o incentivassem a fazer parte do estudo e que entrassem em contato com o pesquisador por e-mail ou WhatsApp, caso houvesse necessidade e pudéssemos ajudar em algo. Percebemos então que não fizeram contato, e não identificamos esse rapaz citado entre os inscritos. Não houve críticas diante da pesquisa, nem por parte dos estudantes, nem por parte dos professores e professoras. Algumas professoras questionaram sobre mais detalhes e alguns conceitos como, por exemplo, gays, homossexualidade e a luta LGBTQI+.

Nas escolas em que pudemos ir para a sala de aula, avaliamos que tivemos maiores interlocuções, o que possibilitou saber mais sobre cotidiano e também sugestões sobre abordagem. Em algumas delas, lidamos com demanda de sofrimento psíquico, ou relatada pelos educadores, ou pelos estudantes, ou observada diretamente. Identificamos questões em torno da evasão, automutilação e suicídio, e percebemos que algumas das situações estavam atreladas aos estudantes identificados como LGBTQI+. Ao fim das visitas, em cada sala, agradecíamos pelo espaço e pela atenção. De forma geral, nos sentimos bem respeitados pelos estudantes.

Pudemos identificar algumas falas preconceituosas e discriminatórias por parte de alguns poucos gestores. Houve críticas de educadores e gestoras sobre a feminilidade dos estudantes homossexuais em suas escolas, e críticas aos alunos homossexuais nomeados como “atirados”, por paquerarem publicamente outros alunos, assim como alguns educadores fizeram correlações entre o sofrimento psíquico de alguns alunos e alunas com as dúvidas e/ou vivências da sexualidade, também relacionando com as dificuldades dos familiares lidarem com essas questões. Procuramos abordar todas essas questões a partir de uma breve

devolução das mesmas, lançando perguntas curtas, problematizando de forma leve e respeitosa as situações de discriminação, procurando compreender minimamente algumas das indagações, buscando dialogar com os objetivos da pesquisa e indicando possíveis parcerias futuras com a Universidade¹⁶.

Evitamos, na medida do possível no momento, deixar as situações em aberto, mas também não geramos tensões que pudessem inviabilizar contatos futuros. De forma geral, os poucos contatos tensos foram se desdobrando em situações sem conflitos. Uma das escolas visitadas para divulgação já havia sido contatada meses antes para estabelecer parceria para a pesquisa, como citamos anteriormente. Mas o gestor nunca havia dado retorno sobre a carta de anuência, mesmo após vários contatos. Pudemos conversar diretamente com ele, na ocasião da divulgação, de forma breve, sem muita atenção por parte do mesmo, que não interferiu no processo de divulgação.

Em outras escolas, o apoio partiu de educadoras que já eram nossas parceiras, assim como a adesão e apoio também aconteceu de forma espontânea em alguns espaços. Pegamos os contatos telefônicos, de e-mail e de redes sociais de diversos educadores e educadoras, e pudemos depois disponibilizar informações mais detalhadas sobre a pesquisa e replicar os panfletos digitais para que fossem replicados para os alunos. Em alguns casos, fomos convidados para eventos e parcerias futuras nas próprias escolas. Identificamos falas e atos de apoio aos estudantes LGBTQI+. Em uma das escolas, os gestores avaliaram de forma positiva que a escola que coordenavam era o único espaço de manifestação da afetividade para muitos de seus alunos LGBTQI+.

Entre a visita nas escolas, tivemos a oportunidade de também fazer a divulgação em uma das reuniões do coletivo denominado União Agreste Livre (UAL). Com sede em uma das cidades participantes da pesquisa, esse coletivo, do qual o pesquisador também faz parte, busca discutir questões sobre a população LGBTQI+ do agreste de Alagoas. A reunião teve como foco a apresentação dos participantes, das expectativas de retomada do coletivo e de perspectivas de trabalho do mesmo. Havia cerca de 30 participantes, com público majoritariamente composto por jovens mulheres e o foco na apresentação de si. Em um dos momentos, o pesquisador pôde apresentar a pesquisa, com a entrega de panfletos, de forma objetiva. Nesse espaço, o pesquisador foi questionado por uma das jovens participantes sobre

16 Nesses contatos, o pesquisador, docente do curso de Psicologia da UFAL, em Palmeira dos Índios, informou que estava afastado de suas funções para a pesquisa, mas que estaria à disposição e interessado em parcerias futuras, bem como informou o que estava em funcionamento na universidade durante o seu afastamento (o Núcleo de Psicologia Escolar e Educacional de Alagoas – NPEE-AL e a Clínica Escola do curso de Psicologia da UFAL Palmeira dos Índios).

porquê não estávamos pesquisando com lésbicas. Alguns gestores e estudantes das escolas visitadas também perguntaram sobre, e nessas ocasiões argumentamos que tivemos que eleger um foco de pesquisa sobre homossexualidade e masculinidades, e que também estávamos considerando o nosso lugar de fala, especificamente do pesquisador. Apesar de não ter havido nenhum conflito por conta disso, embora tenhamos notado alguma tensão (percebemos que uma das participantes fez uma dobradura com o panfleto entregue), avaliamos que haviam compreendido as justificativas e consideramos que, em momentos posteriores de construção de informações, essa foi uma questão que demandou atenção por parte de algumas jovens com as quais tivemos contato e também de muitos dos jovens homens homossexuais participantes da pesquisa. Trataremos disso mais adiante.

Convém dizer que, ao fim de todo o processo de divulgação e posterior construção de informações, percebemos que nenhum dos participantes veio diretamente das escolas visitadas, nem do coletivo UAL. Todos eles souberam da pesquisa pelas redes sociais, diretamente pelos amigos, por gestores de outras escolas não visitadas (mas que souberam da pesquisa pelas redes sociais) e dois deles souberam a partir de professoras que não atuam nas escolas onde ocorreram divulgação, mas que souberam da pesquisa pelas redes sociais.

Quanto a essa questão das redes sociais, esse foi um dos elementos da composição do processo decolonizante de pesquisa que nos surpreendeu, uma vez que não considerávamos inicialmente o uso das redes sociais como estratégia principal, mas que acabou se mostrando fundamental. O campo de pesquisa demandou o uso desse instrumento, exigindo a apropriação de ferramentas nunca utilizadas anteriormente por nós (a exemplo do Instagram e do formulário virtual de inscrição atrelado ao e-mail). Percebemos que as redes sociais compõem um espaço dinâmico que favorece alguma segurança e, mesmo considerando os perigos do mal uso (quando não se constrói conhecimento, quando é usado para disseminar informações sem fundamento – as *fake news* – ou quando é utilizado para apropriação indevida de dados), as redes sociais possibilitaram a construção de uma rede de contatos que foi bastante efervescente e relevante no período de divulgação, no início da pesquisa e em articulações durante a mesma. Foi um espaço que proporcionou alguns pactos e, conseqüentemente, relações de confiança, principalmente demandadas pelos jovens que se tornaram participantes da pesquisa, mas também de educadores. Por esses caminhos, passamos a receber informações sobre diversos processos de luta e eventos, relacionados ou não a questão LGBTQI+. Também passamos a disseminar informações e, como já relatamos, também foi possível compor outras parcerias com pessoas e instituições, recebendo e fazendo convites para eventos e reuniões.

Sobre as escolas, avaliamos que nelas há jovens, conforme o perfil indicado para a pesquisa, mas que provavelmente a conjuntura política local, nacional e o avanço do Escola Sem Partido em Alagoas podem ter inibido a participação dos mesmos. No ano de 2016, a Assembleia Legislativa de Alagoas aprovou a lei nº 7.800 do Programa “Escola Livre”, que veda “a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica” (ALAGOAS, 2016). O projeto tramitou em 2015, ano marcado por investidas de vereadores conservadores implicados na retirada de qualquer alusão a chamada “ideologia de gênero” e “doutrinação ideológica” de diversos planos municipais de educação¹⁷, inclusive no agreste alagoano, e também no Plano Estadual de Educação. Conforme afirmam Silva (2018) e Penna (2018), o embate público sobre o projeto Escola Sem Partido, mesmo quando não resulta na aprovação das “ideologias de gênero” nos planos, e mesmo com a liminar no Supremo Tribunal Federal que considerou em 2017 a lei alagoana inconstitucional, já traz impactos negativos no cotidiano escolar, além de inibir a luta por direitos e por afirmações de outras possibilidades de gênero e sexualidade.

Não é possível fazer muitas inferências sobre a não participação de prováveis jovens homossexuais do campo estudantes das escolas visitadas. Mas podemos afirmar que todo o processo de divulgação in loco nas escolas foi muito positivo como forma de mostrar a pauta LGBTQI+ no contexto escolar do semiárido alagoano. Algumas questões levantadas em campo durante a construção de informações possibilitaram o exercício de compreensão sobre os silenciamentos desses jovens. Conforme veremos na seção 5, sobre a análise das informações construídas, alguns silenciamentos significaram a promoção de segurança diante de relações de opressão presentes no contexto escolar, segundo relatos dos participantes. Nesse sentido, também percebemos que alguns silenciamentos são estratégicos, como forma de evitar rotulações e de não revelar percursos e circuitos que geram a resistência e a vivência da homossexualidade em seus contextos.

A seguir avançaremos mais sobre como começamos a construir informações que possibilitaram essas e outras compreensões sobre os processos emancipatórios de subjetivação sexual desses jovens homens homossexuais do campo, diante dessas incursões conservadoras que relatamos acima, marcadas pelas colonialidades e heteronormatividades.

17 Diversos municípios alagoanos aprovaram seus planos municipais de educação sem qualquer alusão a perspectivas de gênero e orientação sexual, a exemplo do que relata essas reportagens: <http://glo.bo/38f0iea>; <https://byt.ly/2H5kDa7>; <http://byt.ly/3bj6vYJ>.

4.2.2 As inscrições e as conversas iniciais

Durante e após o processo de divulgação da pesquisa, registramos no total 14 inscrições pela internet, sendo cinco mulheres e nove homens. Praticamente todas as inscrições se deram diretamente pelo formulário (já detalhado anteriormente, e conforme consta no apêndice E), sem contato prévio com o pesquisador. Alguns poucos jovens, antes de fazerem a inscrição, entraram em contato pelo WhatsApp em busca de mais detalhes e nesses casos o pesquisador se apresentou, informou o local onde atuava e repassou o link do formulário de inscrição, pedindo sempre que socializassem com quem pudessem. Acreditamos que a apresentação pessoal do pesquisador, mesmo que virtual, inicialmente, foi importante para gerar algum vínculo, ou pacto, com base na confiança. Alguns desses jovens retornaram e se inscreveram, outros não.

Por mais que as informações institucionais constassem no material de divulgação, o pesquisador evitou se apresentar diretamente ao público no material de divulgação, principalmente por conta do receio de possíveis retaliações, uma vez que estávamos num período efervescente de polarização política em torno do golpe de 2016, seus desdobramentos e também estávamos no turbilhão do processo eleitoral de 2018. No entanto, não sofremos nenhum tipo de hostilidade de forma direta.

Alguns detalhes no preenchimento dos formulários nos chamaram atenção. Entre as mulheres que se inscreveram, retomamos o contato com todas, explicitando de forma bem sucinta e dialogada que o público-alvo era masculino. Algumas não deram retorno, outras duas informaram que fizeram a inscrição para contribuir com a divulgação. Fizemos contato com todos os jovens homens inscritos. Alguns estavam dentro do perfil do público-alvo (jovem homem homossexual residente no campo e estudante do ensino médio no agreste). Outros não estavam dentro do perfil (ou eram de outras regiões, incluindo capital, ou não estudavam mais no ensino médio). Alguns desses informaram que contribuiriam com a divulgação. Outro respondeu buscando informações sobre metodologia, propomos contato pessoal, o que não aconteceu. E alguns não deram retorno. Um dos jovens que se inscreveu e se tornou participante se posicionou sobre a pesquisa já no formulário de inscrição e isso será discutido na seção 5, que tratará da análise das informações.

Os primeiros contatos pessoais para as conversas iniciais com os inscritos, para apresentação do pesquisador, do possível participante e apresentação de informações sobre a pesquisa ocorreram na Cidade Verde com quatro jovens, e posteriormente com dois jovens inscritos na Cidade Vermelha. A articulação e os agendamentos com os inscritos se deu

inicialmente por e-mail e WhatsApp. Algumas das conversas iniciais ocorreram durante o processo de divulgação, e outras só puderam ocorrer após o período da greve dos caminhoneiros¹⁸ e o conseqüente desabastecimento de combustíveis, que inviabilizou o deslocamento de todos nós.

A primeira conversa foi com o participante Gabriel, na Cidade Verde, e ocorreu em uma universidade. Gabriel foi localizado para a conversa junto aos seus colegas, que permaneceram próximos a nós e ele expressou, após questionamento do pesquisador, que não haveria problemas em conversarmos próximos aos seus amigos. Avaliamos que poderia ser uma estratégia dele para lidar com alguém desconhecido. Ele nos informou que ficou sabendo da pesquisa através de uma ex-professora. O pesquisador, que estava um pouco apreensivo por ser a primeira conversa, deu informações básicas sobre a pesquisa, também informou que era homossexual, que também teve dificuldades na sua escolarização, e que a questão da homossexualidade no contexto rural tem perpassado pelo seu trabalho desde que começou a atuar como psicólogo na região (ao perceber jovens homossexuais indo embora, ou vivendo relações heterossexuais por conveniência).

Ele nos informou sobre o local onde mora, sobre a relação com a mãe e demais familiares, a forma como descobriram a sua homossexualidade, que já havia finalizado o ensino médio há seis meses, que havia passado no Enem e que começaria os estudos em uma universidade em breve. Quando informamos sobre o processo da pesquisa, observamos alguma dificuldade dele em concordar em participar da roda de conversa, que seria o primeiro momento da construção de informações, por acreditar que não ficaria muito à vontade diante de outras pessoas, mesmo que os demais participantes tivessem o mesmo perfil que ele. Outro fator que nos chamou atenção é que, para nós pesquisadores, o lugar informado como moradia não se configura como zona rural (discutiremos essa questão em nossas análises).

Considerando essas questões do contato inicial, e apesar de observarmos que ele não cumpriria o requisito de ser estudante do ensino médio e de não estar, sob nossa perspectiva, na zona rural, observamos também que ele havia finalizado os estudos há pouco tempo, demonstrava grande interesse pela pesquisa, e que a questão de pertencimento ao rural e moradia no campo seria uma questão a ser explorada em sua entrevista (assim também como na dos demais participantes). Por esses motivos, mantivemos contato e realizamos a entrevista posteriormente, com a orientação prévia e acordada que trataríamos sobre a sua experiência

18 A segunda quinzena de maio de 2018 foi marcada pela greve dos caminhoneiros por todo o Brasil, que teve como pauta, entre outras, a redução do preço do óleo diesel, conforme sintetiza a reportagem intitulada “Greve dos caminhoneiros: a cronologia dos 10 dias que pararam o Brasil”, disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44302137>.

no ensino médio, e que a entrevista se daria antes dele iniciar os estudos na universidade, o que foi feito. Optamos por realizar com ele, inicialmente, a entrevista antes da roda de conversa, como forma de garantir adesão e participação do mesmo. Esse fator foi determinante para que, posteriormente, flexibilizássemos os momentos de construção de informações junto a todos os participantes. Trataremos especificamente sobre isso no próximo tópico deste texto.

A segunda rodada de conversas iniciais se deu de forma inusitada e nos surpreendeu positivamente. Agendamos a conversa com dois participantes inscritos em outra cidade, que denominamos aqui de Vermelha. Nos contatos feitos individualmente pelo WhatsApp, os dois inscritos solicitaram que a conversa inicial ocorresse em uma escola do município. Questionamos aos dois se esse seria mesmo o local adequado, se prefeririam algum lugar mais reservado na cidade mesmo, alguma lanchonete ou local público, como uma praça, por exemplo. Porém, os dois participantes reafirmaram que a escola seria o local mais adequado.

Além disso, estava chuvoso e seria difícil termos a conversa em local aberto. Então, agendamos, em horários diferentes, com cada um deles. Nesse momento, mesmo tenso diante da possibilidade de algum rechaço por parte da escola, o pesquisador precisou mudar a estratégia de contato, necessitando adentrar na escola se apresentando para os gestores, informando a filiação junto às universidades, falando, com algum receio, sobre a pesquisa e os objetivos dela e dizendo que dois dos seus estudantes estavam inscritos na mesma. E solicitamos autorização, junto à gestora que nos atendeu, para conversar com os estudantes.

E foi nesse momento que nos surpreendemos. Pediram ao pesquisador que aguardasse e em seguida pudemos observar, a partir do pátio da escola, que a gestora e dois estudantes se articularam naquele momento, sem a nossa participação e por iniciativa deles, para que o pesquisador conversasse sobre a pesquisa com mais seis alunos homossexuais, além dos dois com quem tínhamos marcado. Ficamos um pouco receosos, procurando não transparecer o receio, concordando com a proposta, mas, ao mesmo tempo, informando todos os procedimentos feitos anteriormente, que se deram individualmente sob a justificativa do sigilo. A gestora, porém, esboçou sempre cordialidade e acolhimento à pessoa do pesquisador e de sua proposta. Os jovens todos se reuniram na biblioteca da escola, chamaram o pesquisador para a conversa, sem a presença da gestora, que se iniciou meia hora após os chamamentos e organização deles. E o que aconteceu foi um momento único, muito rico e surpreendente, que mudou muitos rumos da pesquisa. Consideramos que a postura desses jovens e desses educadores configurou uma atitude decolonial que colocou em questão o nosso fazer acadêmico.

O pesquisador se apresentou, deu explicações sobre a pesquisa, os jovens tiraram dúvidas e falaram sobre o movimento que existe na escola de apoio aos estudantes gays, lésbicas e bissexuais. Informaram que o gestor principal, que é homossexual, com a gestora que atendeu o pesquisador e uma das professoras, foram os principais articuladores de grupo de ajuda mútua, e que todos eles, gestores, educadores e os jovens estudantes, já estavam sabendo da pesquisa pelas redes sociais. O panfleto digital foi socializado por uma ex-aluna do pesquisador, moradora da Cidade Vermelha, egressa da escola e psicóloga parceira da mesma. Eles também disseram que esse grupo foi criado após o suicídio de uma das estudantes, que era lésbica e tinha dificuldades com a comunidade e com a família diante da sua orientação sexual. Esse evento abalou bastante o contexto escolar, e o grupo passou a ser uma das estratégias para lidar com o luto e também para o enfrentamento e fortalecimento desses estudantes. Confessamos que não esperávamos essa conjuntura e essa abertura por parte dos gestores da escola e dos estudantes mobilizados.

Foram ao todo oito participantes da reunião articulada por eles, sendo que os dois inscritos também estavam presentes. A maioria deles estava bem retraída, porém dois conversavam bastante e foram os principais articuladores da reunião. Todos os inscritos concordaram que a conversa se desse nesses termos, mas alguns deles, inclusive não inscritos, quiseram conversas individuais após a reunião. Durante a mesma tratamos dos objetivos e fatores que justificavam a pesquisa, que se tratava de um desdobramento do projeto de extensão e suas constatações. Nesse momento, o pesquisador também informou que era homossexual e que se sentia na responsabilidade de fazer algo em torno dessa questão. A partir desse momento, percebemos que os mesmos ficaram bem mais à vontade para falar e entendemos que foi vivenciada uma atitude decolonial, que possibilitou a construção de um pacto com a maioria deles e com a escola. O pesquisador pediu que todos se apresentassem, o que se deu de forma dinâmica, com algumas piadas internas entre eles. E, desde já, apresentaram demandas ao pesquisador. A maioria concordou alegremente com a roda de conversa, mas alguns deles ficaram receosos. Percebemos novamente que a entrevista poderia ser o momento inicial para garantir vínculo e participação efetiva na pesquisa.

Durante a conversa com eles, já surgiu a proposta de fazermos um trabalho futuro na escola, assim como sugeriram que as alunas lésbicas integrassem o grupo. Um dos jovens sugeriu que nas rodas tratássemos sobre os estereótipos e as “bichas afeminadas”. Pudemos perceber, nessa reunião, que há uma certa resistência à afeminada, ao mesmo tempo em que constatamos que a maioria do grupo que participou dessa reunião era de afeminadas. Alguns deles, afeminados ou não, demonstraram algum desconforto através do corpo e dos gestos.

Todos se conheciam entre si, tirando brincadeiras e se chamando de “pocs” e também de “poc afro”, em referência aos mais afeminados e negros. Entre os participantes, três deles eram negros, sendo que dois eram mais afeminados. Ficamos observando se não estavam se ofendendo, porém percebemos no decorrer da reunião que era uma forma de brincadeira com um certo carinho e valorização entre eles. Eles falaram muito do quanto era importante a escola dar espaço para aceitar os gays e as lésbicas, e que eles se sentiam muito bem com isso. Ao fim da reunião, agradecemos a presença, falamos da satisfação de encontrarmos esse grupo e pegamos os contatos de todos eles. Somente um deles não participou da pesquisa em nenhum momento, e outro não teve possibilidade de participar da entrevista por indisponibilidade de horários, mas pôde participar da roda de conversa, o que foi muito importante. Um dos participantes reside em outro município, que denominaremos de Cidade Azul. Foram ao todo oito participantes dessa escola na Cidade Vermelha.

Após a reunião, fizemos conversas individuais breves com quatro deles. Alguns falaram sobre a dificuldade de se definirem como gays, o forte apoio do gestor principal da escola (alguns sugeriram que o mesmo participasse da roda de conversa), sobre suas relações com familiares e com a escola, e suas dificuldades em lidar com o preconceito no cotidiano. Falaram também sobre as questões raciais, considerando desde a homossexualidade do pesquisador, que é negro, passando pela branquitude deles (embora não tenham denominado assim) e tratando das bichas afeminadas que são negras. Percebemos que um deles tem uma certa liderança entre os demais, e que foi um dos articuladores da reunião com o pesquisador. Pudemos conversar também com a professora articuladora e com outro estudante indicado por eles, em outro turno. Porém, percebemos que o mesmo ficou constrangido, falou muito pouco e o deixamos bem à vontade sobre sua participação. Reiteramos convites posteriormente, mas o mesmo não participou da pesquisa. De forma geral, avaliamos que o contato com essa escola, com esses gestores, essas gestoras e esses estudantes foi muito rico e um verdadeiro “achado” em termos de resistência no agreste alagoano.

As últimas conversas iniciais ocorreram na Cidade Verde também de forma inusitada, embora sem relação com o contexto escolar diretamente. Nesta cidade, tivemos três inscritos. Ao articular a conversa inicial pelo WhatsApp, os três falaram que se conheciam e um deles ofereceu a própria casa para que a reunião acontecesse, informando que a mãe estaria em casa. Questionamos se seria o local mais adequado, o mesmo respondeu positivamente. Indicou o trajeto e o transporte e seguimos ao encontro dos três. Um deles subiu no mesmo ônibus que o pesquisador estava e já nos identificamos e nos conhecemos no próprio veículo.

O trajeto é percorrido pela periferia da cidade e pela zona rural. Até que chegamos ao bairro, um conjunto habitacional, próximo a sítios da cidade.

Ao chegarmos, fomos recebidos pelos outros dois no ponto de ônibus e pela mãe de um deles, em sua casa. A recepção foi muito boa. A mãe demonstrou abertura e dialogou bastante com o pesquisador sobre outras questões que envolviam família e sua história de vida. Após essa conversa ficamos no quarto de seu filho Simon, que foi o anfitrião e um dos inscitos, junto com Cléber e o outro rapaz amigo deles, que não pôde participar da pesquisa por questões de logística e agenda. Simon estava no ensino médio, Cléber havia finalizado um ano antes e o colega deles já estava no ensino superior. Todos se conheceram pelas redes sociais. Simon conheceu o colega pelo aplicativo Tinder¹⁹, tiveram contato pessoal, não namoraram e se tornaram amigos. E Cléber conheceu Simon pelo Facebook e são namorados.

Simon e Cléber atuam em coletivos políticos de juventude no Estado. O colega, conhecedor e usuário de tecnologias de informática e comunicação, sugeriu que fizéssemos um documentário sobre a pesquisa, mas não seguimos com sua proposta, pelo menos não para esta pesquisa. Falaram sobre suas relações com familiares, escola, trajetórias e perspectivas. Cléber reside em outra cidade da região agreste, que denominaremos de Cidade Amarela. Algumas questões abordadas por Simon e Cléber serão apresentadas e discutidas na análise das entrevistas. A conversa foi bem proveitosa e o pesquisador foi bem acolhido por todos.

Entendemos que essas e as demais vivências, que nos surpreenderam já nas conversas iniciais, configuraram atitudes decoloniais que colocaram em questão, de forma pertinente, os caminhos desta pesquisa e a postura do pesquisador. A maior parte dos participantes já nesse momento buscou questionar nossas normas, apresentando as suas formas de conceber troca e relação na perspectiva da conversa alterativa. De forma tranquila e genuína, nesse momento nós fomos muito bem colocados por eles como o “outro” a compor a decolonização de gênero e sexualidade já em andamento, a partir deles. No momento da análise discutiremos mais sobre como eles têm construído essa decolonização. A seguir, trataremos sobre as entrevistas como outro momento fundamental na tentativa de construir a pesquisa mutuamente.

4.2.3 As entrevistas

Trataremos aqui neste tópico sobre a forma como as entrevistas compuseram o processo decolonizante de pesquisa, trazendo algumas questões gerais sobre a mesma e algumas peculiaridades desse momento. Os elementos registrados nas entrevistas serão

19 Aplicativo de rede de relacionamentos, segundo consta em <https://bit/39wKyUr>.

discutidos de forma pormenorizada na seção 5. Conforme discutimos no início desta seção, mesmo quando buscamos construir um processo decolonizante de pesquisa, inicialmente consideramos a entrevista como uma etapa metodológica. Contudo, já na primeira vivência de entrevista junto a um participante, fomos provocados a rever diversos elementos desse momento, conforme detalharemos a seguir. Essa mudança foi bastante profícua e mais alinhada com uma perspectiva decolonial.

Antes das conversas iniciais, havíamos planejado iniciar a pesquisa com as rodas de conversa, com o intuito de sensibilizar os participantes para a discussão de temas relacionados a pesquisa, bem como para que criassem um maior vínculo com o pesquisador. Porém, percebemos nas conversas iniciais algumas posturas de receio, desconfiança ou também de vergonha e timidez dos participantes. Com isso, resolvemos iniciar a construção de informações a partir das entrevistas. Avaliamos que seria mais profícuo para garantir o vínculo, confiança, acolhimento e participação. As rodas de conversa então seriam para um outro momento na construção de informações. Mas mesmo a maior parte das entrevistas tendo acontecido antes da roda, algumas delas se deram após, e isso foi vivenciado de forma tranquila, buscando respeitar o tempo, o espaço, as subjetivações e as vivências dos participantes.

Após essa mudança, iniciamos os agendamentos das entrevistas, que ocorreram entre junho e dezembro de 2018. Tivemos ao todo nove entrevistas, mas poderíamos ter 13 entrevistados. Isso porque, praticamente em todos os agendamentos, tivemos dificuldade de data, inclusive com cancelamentos feitos minutos antes da entrevista, por diversos motivos: choque com o horário de trabalho que alguns realizavam; choque com horário de estudos; falta de retorno em tempo hábil para organização da viagem; dificuldades deles com acesso à internet; e acreditamos que um deles não teve mais interesse e, infelizmente, não tivemos como averiguar os motivos, justamente por ausência de retornos. No entanto, tivemos um total de seis jovens que se tornaram participantes da pesquisa a partir do contato e indicação de alguns dos inscritos, sendo que quatro deles foram entrevistados e dois participaram somente da roda de conversa.

Tivemos a preocupação de que a entrevista se desse de forma fluida. Tínhamos um roteiro prévio aberto de condução da entrevista, elaborada por tópicos guia em linguagem simples, de forma crítica, procurando proporcionar uma conversa aberta junto aos participantes e para balizar o entrevistador (GASKELL, 2003). Porém, de forma semelhante ao que foi vivenciado por Marques e Genro (2016), entendemos que os tópicos foram formulados unilateralmente. Sendo assim, buscando rever a perspectiva de condução, o

roteiro e seus elementos foram ajustados duas vezes, uma após as conversas iniciais e outra após a primeira entrevista. Além do momento inicial de apresentação e identificação, o primeiro roteiro estava composto por quatro blocos temáticos focados na homossexualidade: o primeiro sobre a escola, depois tratando sobre a família, seguindo sobre as experiências e afetividade, e finalizando com uma discussão sobre a própria pesquisa. As entrevistas foram gravadas com uso do smartphone do pesquisador, primeiramente com o aplicativo HQ Voz Recorder²⁰, que apresentou problemas de travamento e cancelamento da gravação durante o uso, mesmo após teste prévio. Ele foi substituído pelo aplicativo Voice Recorder versão 5 (36.0)²¹, que funcionou muito bem em todos os registros realizados.

A primeira entrevista foi com Gabriel. Ele se inscreveu pela internet, fizemos uma conversa inicial já citada anteriormente. Ele tinha 17 anos, é branco, afeminado e tem olhos claros. Aconteceu na mesma universidade onde fizemos a conversa inicial, na Cidade Verde. O pesquisador estava um pouco tenso com o contato, por ser o primeiro de toda a pesquisa. De forma geral, o participante esteve o tempo todo disponível e solícito, mas também era tímido e apresentava respostas mais curtas do que o pesquisador esperava, principalmente no tópico sobre a vivência da homossexualidade na escola. Não tivemos muitos elementos sobre o cotidiano tanto quanto esperávamos. No entanto, é importante destacar que, mesmo se colocando de forma objetiva, podemos registrar afetos e a riqueza da experiência de vida de Gabriel. Sua perspectiva de vida também já estava em realização, não se tratava mais de um plano. A entrevista teve mais ou menos uma hora de duração.

E foi essa primeira experiência com a entrevista que provocou mudanças no roteiro e na abordagem (apêndice F). Resolvemos manter o bloco inicial de apresentação mútua, focando nos participantes, mas decidimos que os demais blocos seriam mais delimitados, iniciando na discussão sobre a pesquisa em si, passando pela família, para em seguida tratar das relações e trajetória no âmbito da experiência afetivo-sexual, finalizando com o bloco sobre a escola. Acreditamos que os blocos iniciais sensibilizariam para, ou até mesmo já trariam, as questões do cotidiano escolar.

Porém, como forma de provocar uma discussão mais detalhada possível sobre a homossexualidade e resistência no contexto escolar, decidimos por criar uma Caixa Mediadora de Entrevistas. Essa caixa é de material em MDF e foi personalizada pela mãe do pesquisador²². Nela continha imagens que remetessem ao cotidiano escolar e a questão da

20 Ver <http://bit.ly/31Dzz8R>. Não recomendamos o uso desse aplicativo, por problemas citados durante o uso.

21 Ver <http://bit.ly/2SutKGB>.

22 Algumas de suas produções são publicadas em seu perfil do Instagram: @marialeonalvaholanda – Maria

homossexualidade e resistência nesse contexto, com elementos da infância, mas focando na juventude. Selecionamos ao todo 20 imagens coloridas a partir da internet, que foram impressas em papel cartão, recortadas e colocadas aleatoriamente na caixa. Planejamos iniciar a entrevista tratando da apresentação e os três primeiros blocos sem qualquer alusão à caixa. Quando o pesquisador sentisse que as questões dos tópicos anteriores tivessem sido bastante expostas pelos participantes, ele sacaria a caixa de sua mochila, configurando um elemento surpresa do processo, a entregaria ao participante e daria a orientação de que ele escolhesse três imagens ou mais para que neste momento conversássemos sobre a questão da homossexualidade na escola. O roteiro de entrevista atualizado consta no apêndice F. As imagens selecionadas para a Caixa Mediadora de Entrevistas serão apresentadas durante a análise. As escolhas das imagens e os relatos pelos participantes, bem como a discussão sobre as mais e menos escolhidas, serão debatidas na seção 5, que tratará da análise. A caixa também foi utilizada na roda de conversa. Segue imagem da Caixa Mediadora de Entrevistas.

Figura 5 - Caixa Mediadora de Entrevista



Fonte: foto do autor (2018)

A segunda entrevista foi com Johan, na Cidade Vermelha, jovem do mesmo grupo da escola que conhecemos nessa cidade. Ele foi um dos primeiros inscritos pela internet e também tivemos uma conversa inicial. Tinha 20 anos, cursava o terceiro ano do ensino médio, é negro e masculinizado. Por escolha do participante, em combinação pelo WhatsApp, a entrevista foi realizada em uma praça mais afastada da cidade, no turno da tarde. Fazia muito sol e algumas crianças chegaram próximas para brincar, assim como alguns adultos passaram a circular mais pela praça. Ele foi bastante solícito e nos trouxe muitos elementos para nosso

registro. Tivemos um problema na gravação de parte do áudio, pois o aplicativo utilizado pelo celular havia travado e não gravou parte da conversa. Retomamos a conversa e pedimos que ele recapitulasse parte do que expôs, o que o fez em tempo mais curto, e avaliamos que perdemos alguns detalhes. Mas a conversa em geral foi muito rica. Foi a primeira entrevista com o uso da Caixa Mediadora de Entrevista, que rendeu muito assunto por parte do participante, e que durou cerca de uma hora e meia.

O próximo entrevistado foi Lüc, jovem branco de 18 anos, que cursava o terceiro ano do ensino médio, é afeminado, se inscreveu pela internet e a entrevista se deu na escola. Ele foi um dos articuladores da reunião na escola Lampião da Esquina, na Cidade Vermelha, e com ele também tivemos uma conversa inicial. Sua entrevista durou cerca de uma hora e vinte minutos e também utilizamos a Caixa Mediadora de Entrevista, sendo que ele selecionou mais de três imagens. Ele foi um dos que explanou bastante compreensão sobre homofobia e outras dificuldades no contexto escolar, bem como falou sobre as estratégias de atenção e auxílio aos jovens LGBTQI+ da escola. Tanto ele quanto Johan e outro participavam de muitas iniciativas artísticas no contexto escolar.

O jovem entrevistado em seguida foi Felipe, que tinha 17 anos, é branco, afeminado, cursava o terceiro ano no ensino médio, reside na Cidade Azul, estuda e fez a inscrição e conversa inicial na escola da Cidade Vermelha. Também utilizamos a Caixa Mediadora de Entrevista e o participante trouxe um panorama bastante complexo das situações de enfrentamento e dificuldades do jovem LGBTQI+. Também compõe o coletivo de jovens homossexuais da escola da Cidade Vermelha e foi um dos que articulou a reunião. A entrevista com Felipe durou 52 minutos e aconteceu na escola.

Em seguida, entrevistamos Loran, que reside e estuda na Cidade Vermelha, tem 15 anos, é negro, afeminado e cursa o primeiro ano do ensino médio. Fez a inscrição na escola, mas não tivemos conversa inicial. Esteve um pouco retraído durante a entrevista na escola onde ele estuda, mas é um dos jovens participantes das atividades artísticas da mesma. Durante a entrevista, que durou 52 minutos, trabalhamos com a Caixa da Entrevista, que ajudou a complementar a riqueza de informações sobre a homossexualidade na sua trajetória de vida na escola e junto a família.

Entrevistamos em seguida o estudante Daniel. Um pouco tímido, mas bastante participativo, tivemos uma conversa de 53 minutos, onde ele tratou sobre a homossexualidade na sua vida escolar com bastante detalhes, assim como trouxe elementos do contexto e família. Com 17 anos, cursava o segundo ano do ensino médio, estudava na escola da Cidade Vermelha, onde reside, é branco, afeminado, participou da reunião na escola com os demais

colegas, mas não tivemos conversa inicial. Ele nos trouxe muitos elementos a partir da Caixa Mediadora de Entrevista. A entrevista aconteceu em uma das praças da cidade.

O outro jovem homem homossexual entrevistado foi Cléber, que reside e estudou na cidade Amarela. Ele tem 20 anos, terminou o ensino médio no ano anterior, é branco, masculinizado, se inscreveu pela internet e tivemos uma conversa inicial. Como já dissemos, é namorado do participante Simon e por conta disso circula bastante na Cidade Verde. A entrevista, inclusive, foi na casa do namorado. Antes mesmo do uso da Caixa Mediadora de Entrevista, Cléber expressou muitos elementos sobre a sua vivência da homossexualidade na escola e no contexto do agreste alagoano. Sua entrevista teve duração de uma hora e vinte e dois minutos.

No mesmo dia entrevistamos o namorado dele, o jovem Simon, estudante do 2º período do EJA no Ensino Médio, residente na Cidade Verde, 20 anos, branco, um pouco afeminado, se inscreveu pela internet e tivemos conversa inicial. Sua entrevista foi em sua casa e durou 39 minutos com muitas informações, mesmo com a objetividade em alguns momentos. É um jovem bastante articulado com a luta LGBTQI+.

E o último entrevistado foi o jovem Carlos, que tem 20 anos, branco, afeminado, morador da Cidade Vermelha e que já havia concluído o ensino médio dois anos antes. Ele não se inscreveu pela internet, nem participou da reunião inicial na escola da mesma cidade. Mas participou da roda de conversa a convite dos demais colegas estudantes da mesma escola, e podemos dizer que sua participação, assim como a dos demais, foi muito importante porque trouxe muitos elementos de enfrentamento da homofobia no contexto escolar, na vivência do grupo de ajuda mútua na escola e nas atividades artísticas que reunia boa parte dos jovens homossexuais da escola. A entrevista ocorreu dias depois da roda, foi em uma das praças da cidade e durou cerca de uma hora e quinze minutos.

Outros dois participantes que estiveram na roda infelizmente não foram entrevistados pelos motivos já expostos anteriormente. Os dois residem na Cidade Vermelha. Um deles foi o participante Pablo, também ex-aluno que havia finalizado o ensino médio um ano antes, é branco, afeminado, tem 18 anos, e foi para a reunião na escola e para a roda de conversa a convite dos colegas. O outro foi Michel, estudante do segundo ano na mesma escola, tem 17 anos, é negro e afeminado. Tivemos uma conversa inicial com eles dois, na qual nos trouxeram bastante informações sobre a dinâmica escolar. E a participação deles na roda de conversa também foi muita rica em termos de expressividade e reflexão. Como a participação deles foi focada nos temas da roda de conversa, infelizmente não temos muitos elementos sobre suas singularidades, mas temos elementos muito importantes que serão brevemente

apresentados no próximo tópico, sobre a roda de conversa, e na seção 5, que tratará da análise das informações construídas. A seguir um quadro de apresentação resumida dos participantes da pesquisa, por onde de participação e contato:

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

Nome	Idade	Contexto Escolar	Homossexualidade	Família – vive com / relação:	Renda	Inscrição / Como soube da pesquisa	Local / Cidade	Cor
Gabriel	17	E. M. completo	Afeminado, vive publicamente. Foi “tirado do armário”	Mãe, pai faleceu quando era bebê. Mãe apoia, avó crê na heterossexualidade	Mãe recebe pensão	Internet / Ex-professora enviou	Verde	Branco
Johan	20	3º ano do E. M.	Masculinizado, família não sabe, escola e alguns amigos sabem	Pais e irmãos mais novos. Não sabem e são conservadores	Família de comerciantes	Internet / Através de grupo nas redes sociais	Vermelha	Negro
Lüc	18	3º ano do E. M.	Afeminado, vive publicamente, mas nunca falou	Mãe, irmãs e um sobrinho. Pai falecido. Poucos atritos. Irmãos e sobrinhos homofóbicos	Aposentadoria da mãe	Internet / Através de grupo nas redes sociais	Vermelha	Branco
Felipe	17	3º ano do E. M.	Afeminado, vive publicamente, alguns familiares sabem	Avó, irmão, tios e sobrinhos. Tem algum apoio e defesa	Recebe pensão, avó aposentadoria e agricultura	Na escola / Através de grupo nas redes sociais	Azul	Branco
Loran	15	1º ano do E. M.	Afeminado, vive publicamente, família sabe	Pai, madrasta e irmãos mais novos. Mãe em outro estado. Avós próximos e, assim como os pais, são religiosos.	Agricultura	Na escola / Através de grupo nas redes sociais	Vermelha	Negro
Daniel	17	2º ano do E. M.	Afeminado, vive publicamente, família sabe	Pai, mãe e irmão. Algum conflito com irmã fora do núcleo. Apoio dos pais	Serviços	Na escola / Através de grupo nas redes sociais	Vermelha	Branco
Cléber	20	E. M. completo	Masculinizado, família não sabe	Avó e irmã. Pais moram na mesma comunidade.	Agricultura e serviços	Internet / Através do namorado Simon	Amarela	Branco

Nome	Idade	Contexto Escolar	Homossexualidade	Família – vive com / relação:	Renda	Inscrição / Como soube da pesquisa	Local / Cidade	Cor
Simon	20	2º ano do EJA no E.M.	Afeminado, vive publicamente, família sabe	Mãe. Alguns atritos com familiares externos	Serviços	Internet / Enviado por colega	Verde	Branco
Carlos	20	E. M. completo	Afeminado, vive publicamente, família sabe	Avó. Alguns atritos com a mãe	Pensão	Roda de Conversa / Através dos colegas	Vermelha	Branco
Pablo	18	E. M. completo	Afeminado, vive publicamente, família sabe	Pai. Já teve conflitos com o pai	Agricultura	Roda de Conversa / Através dos colegas	Vermelha	Branco
Michel	17	2º ano do E. M.	Afeminado, vive publicamente	Vive só com a mãe.	-----	Roda de Conversa / Através dos colegas	Vermelha	Negro

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Diante do que apresentamos nesse tópico, avaliamos que todas as entrevistas foram muito ricas e que pudemos mediar esse momento, com alguma dificuldade, com base no contemplar comunal, no conversar alterativo e no reflexionar configurativo com os participantes nesse processo decolonizante de pesquisa. Reconhecemos as dificuldades quando evidenciamos que algumas narrativas dos participantes frustraram algumas expectativas nossas em termos de pressupostos, normas e padrões de relações e comportamento. Percebemos que em alguns momentos tivemos posturas que revelaram algum tipo de julgamento, quando demonstramos surpresa durante alguns diálogos. Outra postura nossa que destacamos nesses termos, foi o fato de termos tratado pouco sobre as nossas vivências de homossexualidade na nossa vida escolar e juventude, mesmo tendo sido em contexto e em épocas diferentes. Compreendemos que fomos o outro que não trouxe sua vivência, e que essa atitude nossa foi guiada sob o entendimento de que não devemos pautar a relação de pesquisa a partir de nossas questões, o que pode ser um equívoco, uma vez que não atuamos de forma neutra.

No entanto, passamos a compreender que a frustração e surpresa deveriam ser consideradas e deveriam nos pautar. Mesmo que pouco e timidamente, o pesquisador também trouxe alguns elementos seus durante algumas conversas. Passados os primeiros momentos de alguns incômodos do pesquisador, fomos fortemente marcados também pela contemplação

comunal diante da linda narrativa de todos os participantes, com suas vivências singulares, genuínas, potentes e corajosas. A maior parte dos momentos foi de contemplação e predomínio da escuta diante dos jovens. O conversar alterativo foi muito exercitado a partir do uso da Caixa Mediadora de Entrevista, porque consideramos que partimos de dispositivos estéticos que estavam atrelados a suas vivências e contextos levantados a partir das conversas iniciais. Foi possível mediar a construção de narrativas com abertura e confiança por parte deles, e passamos a ficar mais livres da postura julgadora investigativa para atuarmos enquanto mediadores e entendemos que construímos alguns pactos com eles.

Outros elementos que nos permitem avaliar que atuamos conforme o conversar alterativo são: considerar que planejamos previamente dispositivos para a Roda de Conversa com base nas narrativas desses jovens homens homossexuais do campo; entendemos que algumas entrevistas se tornaram, em boa parte do tempo, conversas mais informais com algumas trocas e/ou escuta compreensiva, sem julgamentos por parte do pesquisador, com acolhimento, proteção e cuidados diante do outro (OCAÑA; LÓPEZ, 2018). Tivemos alguns momentos que demandaram orientação de nossa parte, assim como tivemos momentos em que fomos tomados pela narrativa do participante, enredados por suas questões, conquistas, dificuldades, em uma conversa e escuta fluida, em que víamos no jovem o gosto em compartilhar a sua experiência.

Na seção de análise traremos mais elementos diretos sobre esse exercício de fazer decolonial vivenciado nos momentos de entrevista. No tópico seguinte, trataremos sobre como mediamos a roda de conversa, momento que consideramos que se construiu com afincado a decolonialidade e o enfrentamento à violência epistêmica.

4.2.4 Roda de Conversa: a composição e a vivência com as estações de pesquisa

Neste trecho, apresentaremos os elementos de organização e realização da roda de conversa. Algumas das informações construídas e expressadas pelos jovens participantes serão mais detalhadas na seção 5, sobre a análise das informações. O objetivo da roda de conversa foi debater questões mais gerais a respeito da homossexualidade vivenciada na escola, tratando das dificuldades, mas focando principalmente nas formas de resistência. Consideramos esse momento fundamental na construção das informações desse nosso processo decolonizante de pesquisa porque, nesse momento, os jovens puderam dialogar conosco, entre eles, além de criar e expressar suas afirmações de si, sem barreiras, com total abertura e apoio dos mediadores.

Na roda, teríamos como público-alvo os jovens homens homossexuais do campo participantes da pesquisa. Tínhamos a intenção de fazer uma roda com todos os jovens das quatro cidades, ou duas rodas juntando os estudantes em dois polos. Mas percebemos que não tínhamos estrutura para articular todos os 17 possíveis participantes das quatro cidades, considerando a totalidade de jovens que tivemos contato. Sendo assim, avaliamos que não teríamos condições de fazer a roda com os participantes da Cidade Verde e da Cidade Amarela, e priorizamos os estudantes do ensino médio da escola estadual que acabou se tornando parceira da pesquisa, localizada na Cidade Vermelha, no agreste alagoano, também com um participante da Cidade Azul.

O pesquisador e o estudante de Psicologia Richard Nunes, da UFAL em Palmeira dos Índios, foram os mediadores da roda. Como forma de preparação para este momento, e também como contrapartida pela atuação na pesquisa, Richard participou do curso de extensão “(Re)construindo Diálogos: Pesquisa-Intervenção em Psicologia e Metodologias Participativas com Jovens”, realizada pelo GEPCOL, na UFPE, em setembro de 2018. Um dos critérios de escolha e convite para esse mediador foi o fato de ele ser jovem, homossexual e também ter vivido no agreste, preferencialmente no campo. Richard viveu boa parte da infância e adolescência na zona rural da cidade que denominaremos de Lilás.

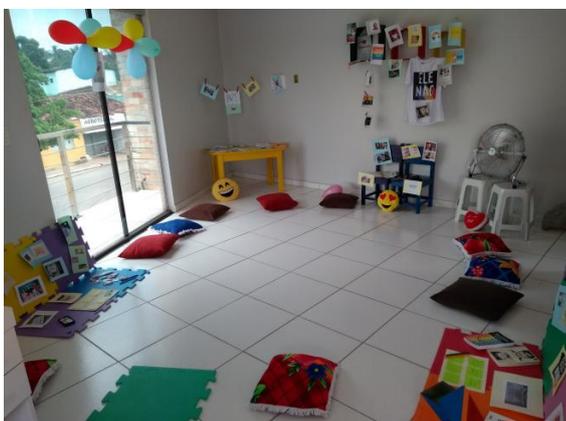
A roda, inicialmente, foi agendada para o final de novembro ou início de dezembro de 2018 junto ao principal gestor e com participantes da pesquisa para acontecer nas dependências da escola Lampião da Esquina, nossa parceira. Porém, uma repentina reforma na escola, iniciada pela Secretaria de Educação e informada pelo gestor principal em um dos nossos contatos, mudou bastante os planos praticamente na véspera da realização do encontro, marcado para o dia 5 de dezembro de 2018, uma quarta-feira, para o turno da tarde. Buscamos possíveis espaços na cidade, inclusive junto com ex-alunos e ex-alunas do pesquisador que moravam e trabalhavam na mesma localidade. E foi quando uma ex-aluna do pesquisador ofereceu seu consultório para realizarmos a roda. O pesquisador e o mediador Richard foram visitar o espaço e o aprovaram. Tivemos receio desse espaço clínico ser algum limitador da participação dos jovens, mas isso definitivamente não aconteceu. Era um espaço muito amplo e lúdico, que se mostrou bem adequado para a atividade.

Definimos que a roda de conversa seria também pautada por dispositivos e materiais que estariam no que nomeamos como Estações de Pesquisa. As estações foram criadas no sentido de termos polos de materialidades que instigassem os estudantes a produzirem informações e conhecimentos, situados fisicamente em quatro diferentes espaços, separados na sala onde se daria a roda, para que eles inicialmente circulassem e interagissem com todo o

material exposto. Definimos por quatro estações, com os seguintes temas relacionados a homossexualidade, juventude e resistência em seus contextos e nesse processo decolonizante de pesquisa: Estação da Escola, Estação do Campo, Estação da Resistência e Estação da Pesquisa.

Para a organização da roda e das estações, preparamos extenso material gráfico para ilustrar e compor as estações e a sala como um todo, com imagens, frases e diversos outros elementos estéticos. As imagens da ornamentação serão exibidas neste texto, logo após a apresentação de cada estação. Mas segue a imagem do panorama geral da sala organizada para a atividade:

Figura 6 - Organização das materialidades na sala onde foi realizada a roda de conversa



Fonte: foto do autor (2018)

Preparamos uma lista com músicas que se relacionassem às estações como forma de promover a sensibilização para a atividade e o debate. As músicas selecionadas e executadas no computador e caixa de som foram: As Bahias e a Cozinha Mineira – Apologia às Virgens Mães; Lia Clark – Trava Trava; Pablo Vittar – Problema Seu; Pablo Vittar e Mateus Carrilho - Corpo Sensual; Rico Dalasam – Fogo em Mim; Linn da Quebrada – (+Muito) Talento; Linn da Quebrada – Bixa Travesty; Glória Groove – Bumbum de Ouro; Glória Groove e Leo Santana – Arrasta; Liniker – Zero; Cássia Eller – Por Enquanto (executada duas vezes durante o momento quando os participantes foram orientados a circular nas Estações de Pesquisa); Johnny Hooker – Amor Marginal; Liniker – Zero; Pablo Vittar – Tara; e outra da Pablo Vittar, que infelizmente não identificamos o nome. Consideramos que as músicas foram bem adequadas para a roda, pois as letras, ritmos e a representatividade dos artistas ajudaram a criar o contexto de abertura para falas e vivências performáticas. Algumas foram comentadas a partir deles ou a partir de nós, alguns artistas e músicas foram apresentados a eles e a nós também, algumas músicas foram timidamente dançadas e cantadas e, em um dado momento,

algumas músicas foram solicitadas por eles para que fossem performadas. Avaliamos que as músicas proporcionaram trocas e construções de informações, pois implicaram em posicionamentos sobre normas entre nós mediadores e sobre questões relacionadas ao cotidiano e a sociedade. Discutiremos a riqueza dessa experiência na análise.

As contribuições do mediador Richard foram fundamentais na construção de todas essas materialidades, pois muitos dos elementos partiram de sua busca e foram extremamente adequados e felizes. Sobre a organização do espaço, a ideia foi organizar as cadeiras e almofadas em círculo para compor a estrutura da roda e permitir que todos se entreolhassem. Os equipamentos de registro foram preparados, ficaram em disposição adequada na sala, e os participantes foram questionados quanto à autorização para gravações de áudio e vídeo, ao que responderam positivamente.

Apresentaremos, de forma breve, alguns momentos junto aos jovens participantes na roda de conversa, com foco na organização e atitudes durante a atividade. Destacamos que detalhes, falas, posturas e ações específicas nossas e dos jovens participantes serão mais focadas na seção 5, da análise.

Inicialmente, nossa proposta era começar pedindo que circulassem pelas quatro estações, que interagissem com os objetos, imagens e sons. Foram colocados elementos guiados por algumas questões específicas em cada estação, materializadas em dispositivos que fossem disparadores da conversa a ser realizada.

Após preparação de todo o ambiente, abrimos a sala um pouco antes das 14h, horário marcado. Os participantes foram chegando e recebendo a orientação de que poderiam circular pelas estações e interagir com as materialidades. Richard também orientou para que eles fizessem vários *closes*, e os que já estavam presentes riram, adorando a referência. Iniciamos a execução das músicas (alguns deles dançaram e cantaram um pouco em alguns momentos), oferecemos também o lanche para todos, e ficamos interagindo enquanto aguardávamos a chegada de todos os que haviam confirmado presença, mostrando algumas imagens, sugerindo o uso do tablet e comentando algumas questões sobre política e a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que alguns haviam feito recentemente. Também pedimos autorização para as gravações em áudio e vídeo, e todos eles as autorizaram. Conversaram sobre a organização da sala, demonstrando terem gostado do que foi feito, e interessados por alguns dos materiais. Nesse momento estiveram presentes os jovens Lüc, Michel, Carlos, Felipe, Johan, Pablo e Daniel.

Após alguma espera, iniciamos pedindo que circulassem pelas estações de pesquisa, afirmando que muitas das materialidades presentes ali na sala remetiam ao que já havíamos

conversado nas entrevistas. Começamos falando sobre as estações. Em seguida, todos se apresentaram, principalmente porque o mediador Richard não era conhecido por todos. O colaborador se apresentou falando da sua homossexualidade e da sua vivência no campo durante a infância e juventude. Julgamos, como já dissemos anteriormente, que a apresentação nesses termos foi importante para gerar cumplicidade e compromisso mútuo a partir das subjetivações dos participantes marcadas por elementos em comum. Após essa apresentação, orientamos para que circulassem por todas as estações, o que foi feito novamente com a trilha sonora que estava sendo executada. Mas focamos a maior parte do tempo com a música “Por Enquanto” (2001), composta por Renato Russo, gravada pelo seu grupo Legião Urbana, e interpretada nessa roda de conversa em uma versão de Cássia Eller. Letra a seguir:

Mudaram as estações, nada mudou
 Mas eu sei que alguma coisa aconteceu
 'Tá tudo assim, tão diferente

Se lembra quando a gente
 Chegou um dia a acreditar
 Que tudo era pra sempre
 Sem saber que o pra sempre sempre acaba
 Mas nada vai conseguir mudar o que ficou
 Quando penso em alguém só penso em você
 E aí, então, estamos bem

Mesmo com tantos motivos
 Pra deixar tudo como está
 Nem desistir nem tentar, agora tanto faz
 Estamos indo de volta pra casa

Essa música foi selecionada, previamente, para esse momento porque avaliamos que sua letra trata, de forma geral, trata de modos de subjetivação, em decorrência de mudanças, relações e singularidades. Entendemos que diversos pontos da letra, bem como a interpretação dessa música, são marcadas pela introspecção, que consideramos apropriada para que eles se detivessem em cada frase, imagem e objetos das estações de pesquisa, procurando incentivar que estabelecessem possíveis relações com seus modos de ser e agir em torno da sua juventude, masculinidade e homossexualidade no campo.

Sobre a Estação da Escola, consideramos questionar sobre as delícias, dificuldades, resistências, com quem se pode contar, e o que eles têm feito para resistirem como homossexuais na escola. Nessa estação dispomos de: uma mesinha no canto da sala com materiais expostos; um varal com tarjetas e imagens penduradas; algumas imagens e tarjetas fixadas na parede; um cartaz em folha tamanho padrão exposto na mesa, com três notas adesivas com frases que remetessem a elementos das entrevistas sobre a homossexualidade na

escola, e com três notas adesivas vazias e canetas ao lado para que pudessem escrever algo; e uma almofada de *emoji* do *smile* “sorrindo”. A seguir, as imagens da organização da Estação da Escola:

Figura 7 – Estação da Escola: varal com imagens



Fonte: fotografia do autor (2018)

Figura 8 – Estação da Escola: visão geral



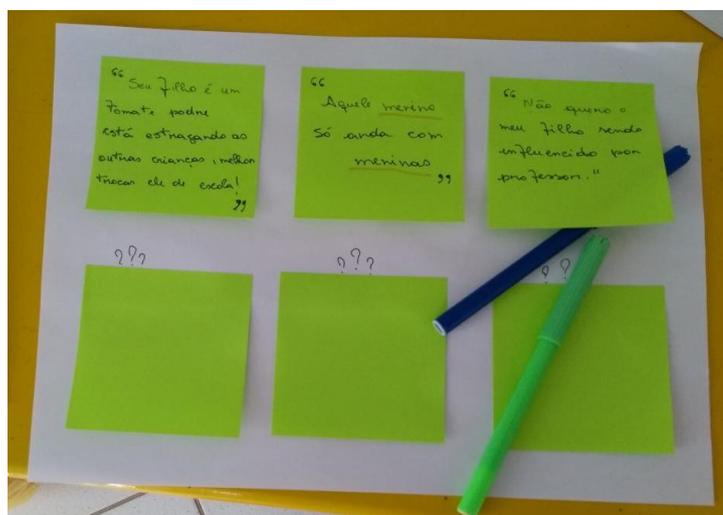
Fonte: fotografia do autor (2018)

Figura 9 – Estação da Escola: mesa com materiais



Fonte: fotografia do autor (2018)

Figura 10 – Estação da Escola: Notas adesivas com frases sobre a homossexualidade no cotidiano escolar



Fonte: fotografia do autor (2018)

Na Estação do Campo, trataríamos sobre as delícias, as dificuldades, as resistências, com quem se pode contar, e como é ser bicha/viado/homossexual/gay/poc no rural/no campo. Além das imagens e frases sobre LGBTQI+ no campo, colocamos: sachês de lubrificante íntimo; preservativos; bisnaga de lubrificante; tapetes de E.V.A. coloridos com alguns dos materiais expostos; um cartaz em folha tamanho padrão com 3 notas adesivas com frases que remetessem a elementos das entrevistas sobre a vivência da homossexualidade no campo, e com três notas adesivas vazias e canetas ao lado para que pudessem escrever algo; e um celular sem funcionamento, com imagens em alusão às redes sociais coladas no visor. Seguem imagens:

Figura 11 – Estação do Campo: Visão parcial, com imagens e objetos



Fonte: fotografia do autor (2018)

Figura 12 – Estação do Campo: Imagem de jovens LGBTQI+ no campo



Figura 13 – Estação do Campo: Imagem de jovens LGBTQI+ no campo



Fonte: Rafael Stédile (2018)

Figura 14 – Estação do Campo: Imagem de jovens LGBTQI+ no campo



Figura 15 – Estação do Campo: Imagem de jovens LGBTQI+ no campo



Fonte: Rafael Stédile (2018)

Figura 16 – Estação do Campo: Imagem de jovens LGBTQI+ no campo



Fonte: Rafael Stédile (2018)

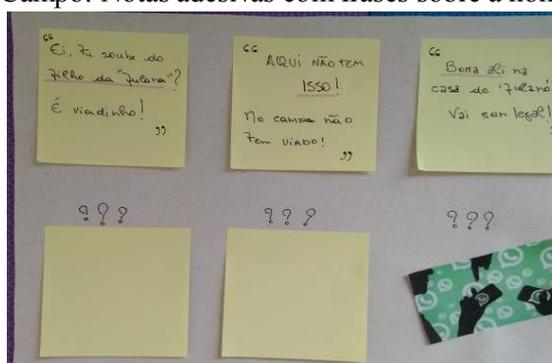
Figura 17 – Estação do Campo: Situação do painel com as fotos acima ao final da Roda de Conversa



Fonte: fotografia do autor (2018)

Na imagem a seguir, também da Estação do Campo, exibimos especificamente o cartaz com notas adesivas preenchidas previamente pelo mediador Richard, com frases que remetem a sua vivência da homossexualidade no contexto do campo, com os dizeres “tu soube do filho de fulana? É viadinho!”, “aqui não tem isso! No campo não tem viado” e “bora ali na casa de fulano? Vai ser legal!”. Também colocamos duas notas adesivas vazias para que os participantes pudessem interagir e uma imagem que remetesse a redes sociais, como forma de provocar alguma discussão a respeito.

Figura 18 – Estação do Campo: Notas adesivas com frases sobre a homossexualidade no campo



Fonte: fotografia do autor (2018)

No decorrer das atividades, duas questões relacionadas à Estação do Campo nos chamaram atenção. Uma delas foi uma conversa inicial, antes da mediação geral das atividades, sobre os lubrificantes e os preservativos, especificamente sobre a dificuldade de terem acesso ao lubrificante. E a outra questão foi o fato de nenhum deles ter utilizado as imagens sobre os LGBTQI+ no contexto rural/do campo. As imagens permaneceram intactas. Debateremos essa questão na análise.

A Estação da Resistência, que trataria sobre ser homossexual no atual contexto político pós-eleições de Jair Bolsonaro e, daqui para frente, foi pensada considerando alguns dos registros nas entrevistas com os jovens de todas as cidades, e também considerando as possíveis implicações desse contexto político para a população LGBTQI+ na escola e no campo. Essa estação foi guiada com as seguintes questões: como se afirmarão como homossexuais daqui pra frente? E quais as perspectivas dentro e fora da escola? Disparamos os seguintes materiais nessa estação: cadeirinhas infantis coloridas; módulos tipo estante na parede; imagens e frases coladas nas cadeirinhas, módulos e parede; uma camiseta com a estampa do “Ele Não”; uma almofada do *emoji* do *smile* com olhos de coração; um tablet com vídeos sobre militância gay nos anos 1970 e 1980; e o fone de ouvido para o Tablet. Seguem imagens:

Figura 19 – Estação da Resistência



Figura 20 – Estação da Resistência: Tablet no estojo de borboleta e fone de ouvido



Fontes: fotografias do autor (2018)

No tablet, inserimos os seguintes arquivos de vídeo: “Esse menino é gay – Vitor de Castro”²³, “LGBTs no Regime Militar – A primeira passeata”²⁴, “Memórias da Ditadura – LGBT 60 – Corpos que resistem”²⁵, “Pesquisador fala sobre homossexualidade na época da ditadura militar”²⁶ e “Travesti fala sobre a repressão da ditadura militar”²⁷. Os vídeos têm duração curta, entre quatro a seis minutos, foram baixados previamente, testados e puderam

23 https://www.youtube.com/watch?v=7-_iyePZuZw&t=1s

24 https://www.youtube.com/watch?v=vS8qi_oDkGE

25 <https://www.youtube.com/watch?v=Jt7PTq1D5RA>

26 https://www.youtube.com/watch?v=hAFcPp__yZI

27 <https://www.youtube.com/watch?v=VEWp4y13j5Q>

ser acessados, visualizados e ouvidos de forma individual, ou em dupla, no momento em que eles circulassem pelas estações.

E na Estação da Pesquisa partimos da seguinte questão: o que essa pesquisa provocou e/ou pode provocar? Colocamos os seguintes materiais: um livro do Richard Parker (“Abaixo do Equador”); um livro do João Nery (“Viagem Solitária”); um livro sobre Homossexualidades; um livro de Amanda Guimarães (Meu Nome é Amanda - #trans #mandycandy #youtube); tapetes de EVA coloridos; imagens e frases coladas em tarjetas e fixadas nos tapetes, tanto na posição horizontal quanto vertical; e um cartaz em folha A4 com três notas adesivas com frases que remetessem a elementos das entrevistas sobre a pesquisa, também com três notas adesivas vazias e canetas ao lado para que pudessem escrever algo. Os livros foram bastante folheados e comentados durante a roda de conversa. Alguns títulos serviram de base para o posicionamento de alguns deles na problematização.

Figura 21 – Estação da Pesquisa



Fonte: fotografia do autor (2018)

Figura 22 – Estação da Pesquisa: Notas adesivas com frases sobre homossexualidade na academia



Fonte: fotografias do autor (2018)

Em um dado momento, pediríamos que escolhessem dois materiais ou mais de cada estação para que falassem individualmente sobre como o material escolhido se relaciona com as resistências que eles empreendem, dentro de um tempo de 30 minutos. Em seguida eles seriam orientados para que construíssem algo que representasse a resistência no que toca ao tema de cada estação. Eles também seriam orientados para que definissem entre si a forma como desejariam expressar, a partir de uma produção coletiva, sobre as formas de resistência deles, dentro do tempo estipulado. Após a finalização da construção coletiva, pediríamos que eles socializassem o material produzido. Elencamos as seguintes sugestões de materiais, estratégias e/ou conteúdos: fanzines, cartazes, informativo, manifesto, vídeos, músicas, apresentação, teatro, fotos, poesias, relatos, notícias, histórias, vídeos, coreografias, roteiros de peças e vídeos, letras de músicas e outras possibilidades que eles quisessem fazer. No fechamento, entregaríamos blocos de anotações como agradecimento por terem participado da pesquisa, com a mensagem de que continuem narrando suas vidas com riqueza e força que já possuem, e para que expressassem uma mensagem sobre resistência e homossexualidade.

De forma geral, esses foram os recursos utilizados: músicas de artistas ou temas LGBTQI+, selecionadas para serem tocadas on-line ou em pastas no computador; caixa de som; vídeos selecionados para o tablet; o tablet; um computador para a filmagem da roda; um computador para execução das músicas selecionadas; um aparelho celular com aplicativo de gravação de áudio; cartolinas; canetas hidrocor; pincel atômico; papel A4 branco, azul, amarelo e reciclado; fita crepe; fita adesiva larga; pequenos cartazes com imagens e frases que remetiam a situações homofóbicas na escola, família, no rural/campo, sociedade, as eleições presidenciais de 2018, manchetes sobre “Kit Gay”, a bancada evangélica e outras correlatas (as imagens serão apresentadas no decorrer da análise); lanche com bolo de festa, suco, refrigerante, brigadeiro e coxinha; balões, copos, pratos, guardanapo, talheres descartáveis; e os blocos de anotações como lembrança de participação da pesquisa. Colocamos também a Caixa Mediadora de Entrevista, na Estação da Pesquisa, mas optamos por não colocar as imagens utilizadas nas entrevistas porque alguns dos participantes ainda seriam entrevistados.

O que vivenciamos nessa roda de conversa foi único e muito bonito, repleto de trocas intensas e singulares entre nós mediadores e cada jovem homem homossexual do campo presente. Foi um momento permeado por diversas contemplações comuns diante da riqueza e beleza que nos foi apresentada. Tivemos diversas conversas alternativas entre nós e entre eles, com diversos acolhimentos e posicionamentos mútuos que se deram de forma firme, afetuosa, direta e com o estabelecimento de pactos e evidenciação das relações de confiança e de poderosa autoafirmação de cada um deles. Tivemos ainda a oportunidade de agir sob o

reflexionar configurativo, com todos apresentando suas visões sobre homossexualidade e resistência na juventude, na escola e no campo, durante as quase três horas de atividade.

Tivemos um primeiro bloco de trocas após o momento em que circularam, observando as imagens e os materiais da estação de pesquisa, para em seguida serem orientados a escolherem entre dois a três elementos que quisessem levar para debater o que cada elemento representava para si. Esse momento da escolha se deu de forma muito rápida, até com alguma disputa de materiais entre eles. E, em seguida, puderam comentar e trazer suas diversas subjetivações a partir do que cada elemento suscitou, assim como estabeleceram diálogos a partir do que cada um foi apresentando. Agimos como mediadores, fazendo algumas questões, mas em boa parte da atividade a narrativa foi conduzida a partir dos enredos narrados por eles. Discutimos sobre a escola, família, comunidade, cotidiano, questões políticas, afetividade, sexualidade, perspectivas e muita resistência.

De forma geral, a discussão foi tranquila, com bastante entusiasmo e participação da maioria deles. Fomos, nós mediadores, espectadores e admiradores da potência que cada um apresentava. Aconteceram alguns momentos tensos, que transpareceram divergências pessoais, políticas e de afirmação de si, principalmente a partir dos posicionamentos bem firmes e “fechosos” das afeminadas. As imagens e objetos escolhidos e a discussões realizadas com eles serão debatidas, ou reflexionadas configurativamente, na seção 5, que abordará a análise das informações construídas.

Boa parte dessas informações também foram construídas de forma espetacular pelos participantes, no segundo momento da roda de conversa, no qual orientamos que todos formassem grupos para produzirem algo que expressasse o que eles sentem diante do momento político vivido no Brasil, a partir do fim do ano de 2018. Esse era o contexto histórico no qual essa roda se situou, e mediamos para que se colocassem sobre como resistiriam e lidariam com as implicações após resultados das eleições gerais de 2018, com a ameaça de uma série de perdas de direitos sociais, que envolveriam a nossa forma de existência, nossas subjetivações, mas especificamente a deles enquanto jovens homens homossexuais do campo. Demos o tempo de 20 minutos para que eles pensassem essa forma de expressar e se organizassem, e disponibilizamos todo e qualquer material que estivesse na sala de aula, bem como eles foram orientados para que também utilizassem seus corpos.

Esse momento foi único, pois cada ação produzida por eles foi intensa, densa, lúdica e performática. Daniel, Felipe, Carlos e Michel prepararam uma apresentação, sendo que Carlos e Michel apresentaram juntos sua performance, que foi gravada e durou um pouco mais de três

minutos. A apresentação teve como base a música “Indestrutível”²⁸, da Pablo Vittar (2017), escolhida por eles. A seguir apresentamos um trecho da letra:

(...) Tudo vai ficar bem
E as minhas lágrimas vão secar
Tudo vai ficar bem
E essas feridas vão se curar

Se recebo dor, te devolvo amor
Se recebo dor, te devolvo amor
E quanto mais dor recebo
Mais percebo que sou
Indestrutível

Entendemos que eles buscaram expressar afirmação de corpos e sujeitos, além da opressão e de apoio mútuo. A foto a seguir representa o que eles expressaram:

Figura 23 – Performance sobre resistência – 01



Fonte: fotografia do autor (2018)

Lüc preparou e apresentou sozinho a sua performance, mas envolveu todos os que estavam presentes, inclusive os mediadores. Na sua performance ele fica sentado em uma das pontas do semicírculo, olhando fixamente nos olhos de cada um. Pablo também filma. Lüc arranca violentamente as fitas e barbantes que amarram o seu corpo, e as enrola novamente, e movimenta bastante o corpo, quase numa dança coreografada. Carlos e Michel ficam contendo o riso. Em seguida, ele atou as mãos de cada um com uma fita larga de durex, e também as mãos dos mediadores, ligando todos os presentes com essa amarração. O primeiro a ser atado é Johan, que é deitado por Lüc no chão, empurrando com força, mas lentamente.

28 O videoclipe está disponível em: <http://bit.ly/2OAvWv5>. Letra completa em: <http://bit.ly/2Sb97A8>.

Os demais ele não deita, deixa-os sentados. Ao fim ele se senta, com a fita atada em si também, e baixa a cabeça. Carlos permanece de cabeça baixa também. Ao fim da música, ele levanta a cabeça e diz: “é isso”. E todos aplaudem. Ele inicia com a execução da música “Til It Happens To You”,²⁹ de Lady Gaga, composta por ela e Diane Warren (2015). Segue um trecho traduzido da letra e uma das imagens de sua performance:

[...] Você me diz para manter a cabeça erguida
 Levante a cabeça e seja forte
 Porque quando você cai, você tem que levantar
 Você tem que levantar, e seguir em frente
 Diga-me como é que você poderia falar, como você poderia falar?
 Porque até você andar por onde eu andei
 Isso não é brincadeira [...]

Figura 24 – Performance sobre resistência – 02



Fonte: fotografia do autor (2018)

O participante Pablo elaborou um cartaz, onde desenhou escudos que formavam a palavra Resistência. Segundo ele, sua expressão representa a necessidade de enfrentamento diante das falas e práticas de intolerância diante da população LGBTQI+ proferidas por diversos candidatos e políticos nas eleições gerais de 2018, entre eles o presidente eleito na época Jair Bolsonaro. Segue uma ilustração de sua produção:

²⁹ Videoclip com tradução disponível em: <http://bit.ly/375LHR6>. Letra completa e traduzida disponível em: <http://bit.ly/378H4G1>.

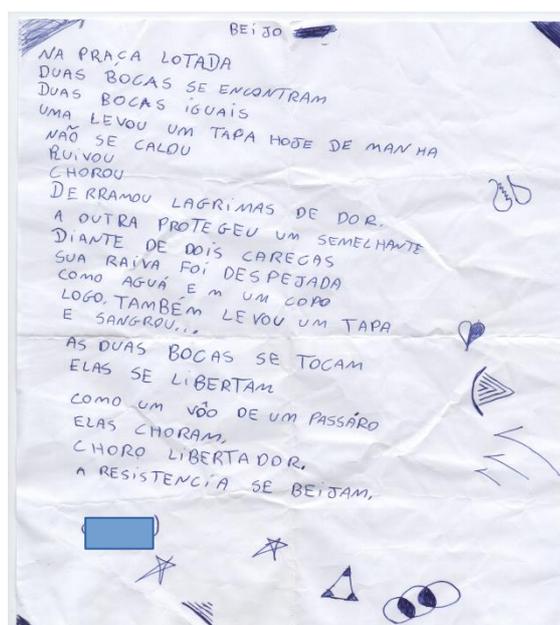
Figura 25 – Cartaz sobre resistência



Fonte: fotografia do autor (2018)

E a quarta apresentação performática deles foi feita por Johan, que escreveu um poema sobre o beijo. Ele nos relatou sobre uma vivência externa em que participou de uma peça teatral na escola e protagonizou uma cena de beijo junto a outro colega. E também nos disse que ficou inspirado, a partir do que visualizou em um dos vídeos com o relato de João Nery, no qual trata sobre a opressão e violência contra os LGBTQI+ e seus relacionamentos nos tempos da ditadura, iniciada em 1964, bem como sobre a dificuldade de manifestação de afeto entre esses pares. Segue a imagem de seu poema:

Figura 26 – Poema criado na roda de conversa



Fonte: imagem digitalizada pelo autor (2018)

Todas as apresentações geraram um debate sobre autoafirmação, resistência e necessidade de publicizar suas criações artísticas e literárias. A maior parte dos posicionamentos e falas de valorização mútua se deu entre eles. Consideramos que eles travaram momentos tanto de conversas alterativas, com acolhimento e amorosidade entre eles, quanto trocas de outros elementos estéticos a partir deles. Bem como também tivemos um interessante reflexionar configurativo, no qual eles apresentaram propostas de enfrentamento para serem construídas entre eles. Foi um momento de grande aprendizado e construção conjunta por parte do pesquisador.

No último momento da roda de conversa, entregamos blocos de anotações com imagens de unicórnio de presente a eles (que foram pegos rapidamente por todos), e pedimos que escrevessem uma mensagem, uma palavra ou frase que representasse o momento vivenciado na roda de conversa, atrelada à resistência, a partir de uma palavra sorteada por cada um deles, para ser entregue a nós mediadores. Eles criaram textos, frases e trouxeram trechos de músicas também. Deixamos-os à vontade para que falassem o que haviam escrito, e a maioria expressou seus textos.

No fechamento da atividade, agradecemos a parceria estabelecida com eles, a participação e o aceite do convite para terem participado da roda e de outros momentos da pesquisa. Nos colocamos à disposição para que pudessem entrar em contato para algo, apresentamos propostas de conversas futuras sobre as entrevistas e esses momentos, o que não aconteceu, infelizmente, por diversas dificuldades de logística e na criação e elaboração desse momento que é a escrita de tudo que foi vivenciado e de tudo que nos foi possível compreender a partir do que eles já haviam construído conosco em termos de informação e conhecimento nesse processo decolonizante de pesquisa. Fechamos com o lanche, que já estava sendo oferecidos, e fomos embora extasiados com a potência de tudo que vivenciamos nesse momento.

Avaliamos que o espaço diferente (uma clínica de Psicologia) não os intimidou. Eles ficaram bem à vontade para tratar de suas trajetórias na escola e também fora dela, na frente e entre todos os que estavam presentes. Ao menos boa parte parece ter se colocado dessa forma, sem muitas amarras, ou quase nenhuma. Um problema que tivemos foi o calor, que procuramos minimizar com o ventilador. Mas consideramos que essa questão não prejudicou a vivência da roda, porque consideramos que todos foram bem participativos.

Aqui neste texto, buscamos expor brevemente a vivência que tivemos nessa roda de conversa, que foi um momento bem marcante do processo decolonizante de pesquisa. Temos diversos outros elementos, imagens, posicionamentos e informações produzidas para

complementar e discutir na análise, a partir dos objetivos da pesquisa e também do que eles pautaram enquanto sujeitos que também determinam processos e relações a partir de suas atitudes decoloniais. Retomaremos esses e outros pontos na seção 5.

4.2.5 Questões éticas decoloniais

Neste trecho, abordaremos questões éticas que perpassaram o processo de pesquisa, quais são: o nosso compromisso ético-político; as demandas de sigilo; o possível uso de informações dos participantes nas redes sociais; a questão da devolutiva; e elementos em torno das normas éticas de pesquisa demandadas pela academia.

Algumas provocações na introdução desta tese, assim como a de Azeredo (2010), e nossos pressupostos feministas e decoloniais nos levaram a questionar quais seriam os parâmetros dos procedimentos e da escrita dessa pesquisa, e quais seriam suas implicações políticas. Essas indagações se somam a outra: que compromisso ético-político esse pesquisador tem construído como psicólogo homossexual, negro, servidor público e professor universitário no semiárido alagoano. Preocupamos-nos em constituir, com os participantes e todas e todos os envolvidos, uma pesquisa política em Psicologia.

Ao ter em conta a pesquisa de Ferreira (2006b), a qual relata relações sexuais entre homens no contexto rural (tratamos da mesma na seção 3), com os jovens também se fazendo presente, nos perguntamos sobre eventuais riscos de revelar itinerários. Assim como Ferreira (2006a; 2006b), definimos também por não revelar as identidades dos participantes, priorizando suas experiências em articulação com sua segurança. E, conforme veremos na seção da análise, optamos por não expor muitos elementos atrelados às intimidades dos jovens. Mas Ferreira também nos instigou para outra lógica, ao tratar da visibilidade e das afecções do corpo camponês, agora sexualizado, homossexualizado, inclusive. Compreendemos que devemos subverter os receios provocados por esse tipo de questão, e então decidimos que nossa narrativa se daria no sentido de mostrar o que os jovens quisessem, como forma de legitimar as vivências da homossexualidade. Não exibir suas questões incorreria em manter a reclusão dos sujeitos naquilo que se determina a partir da docilização de corpos. Procuramos anunciar essa sexualização do corpo do jovem homem rural homossexual, no sentido de potencializar esses corpos para o gozo e afirmação de suas vidas para além da reprodução, conforme prescrito pelo sistema de gênero moderno/colonial.

Diante disso, entendemos que os elementos da analética se associam diretamente com as situações e sujeitos dessa pesquisa. Lidamos com jovens em contextos de pobreza e de

negação históricas, que têm resistido direta ou indiretamente em seus cotidianos e que, neste sentido, têm questionado a negação da negação dentro da perspectiva da totalidade que limita e impede diálogo entre os outros e dos opressores com o povo (ORELLANO; GONZÁLEZ, 2015; ALCOFF, 2016). Focamos e potencializamos a subversão desses jovens, que em seus contextos inauguram ou validam outras narrativas, muito próprias e ricas, com evidente valor político. Conforme diz Aranguren (2018a) sobre a analética, buscamos conhecer a palavra do outro não no sentido de revelá-lo, e sim buscando apresentá-lo, dando crédito à sua narrativa. Isso implicou em construir uma relação na qual esses jovens imprimissem suas demandas e questões diante de seus e de nossos objetivos, de forma que nos afirmamos mutuamente, mostrando suas práxis, evocando seus saberes.

Outra questão quanto ao sigilo foi o fato de nos depararmos com informações geradas pelos participantes nas redes sociais durante e, principalmente, após o contato com eles nas entrevistas e na roda de conversa. A maioria deles tem perfis em redes sociais e tiveram vínculos diretos e indiretos com o pesquisador. Visualizamos diversas manifestações muito pertinentes dos mesmos, o que gerou interesse em lidar com suas informações postadas. Nos questionamos sobre como seria possível administrar eticamente essas informações secundárias advindas das redes sociais sobre trabalho, estudos, posicionamentos, afetos, as estratégias de uso deles das redes sociais e os contatos contínuos que alguns mantiveram. Avaliamos se alguns conteúdos extrapolariam ou não os cuidados éticos da pesquisa, se o que publicizaram configuraria risco de revelar itinerários, identidades e intimidades, e também se as informações poderiam ser reveladoras de resistências e subjetivações decoloniais. Porém, optamos por não lidar com esses conteúdos, por já termos grande volume de informações construídas durante o campo de pesquisa, bem como teríamos que constituir um outro tipo de procedimento que já não seria mais adequado em termos de tempo hábil para construir mais materialidades para análise. Ficamos com o desafio e compromisso de lidar com as manifestações em redes sociais em pesquisas futuras.

Tínhamos também o interesse em, antes da escrita do texto final da tese, socializar as informações construídas e narradas pelo pesquisador na forma de devolutiva junto aos jovens participantes. Porém, não tivemos condições objetivas de proceder nesses termos, tanto por questões de logística quanto por conta do volume de informações construídas a serem tratadas na análise. Conforme nos aponta Ribeiro *et al* (2016), seria de extrema relevância promover a devolutiva, processo que elas avaliam que ocorre ao final de uma pesquisa com os dados, ao contrário da restituição, que elas defendem que deve ocorrer durante a pesquisa junto aos participantes, como forma de promover reflexões sobre as informações construídas e os

procedimentos de pesquisa. Ainda conforme as autoras, essa restituição teria o papel de enunciar questões ao tomar em conta o diário de campo para que ele pudesse ser problematizado com os participantes.

No entanto, consideramos que constituímos a devolutiva, conforme os pressupostos da restituição, durante o processo de pesquisa em dois momentos: quando fizemos as entrevistas após a conversa inicial, com a construção e uso da Caixa Mediadora de Entrevistas repleta de elementos que já havíamos registrado em nosso diário de campo a partir desses contatos iniciais. O outro momento foi quando realizamos a roda de conversa, bastante balizados por informações construídas nas entrevistas. Mesmo que cada momento desse tenha tido o foco na construção de informações, avaliamos que boa parte delas só foi possível porque proporcionamos problematizações em torno de entendimentos e subjetivações já expostas anteriormente por eles. Ainda assim, vemos a necessidade de realizar uma restituição final, com o compromisso de continuar problematizando as diversas narrativas geradas com esta pesquisa. Mas, conforme retomaremos nas considerações finais desta tese, e com base na discussão de Pinho (2019) sobre devolutiva, nosso interesse maior está em não “devolver” algo para os jovens, e sim em valorizar tudo o que eles proclamaram em torno de suas homossexualidades.

Coadunamos com Jobim e Souza e Carvalho (2016) quando elas apontam a necessidade de construir a narrativa da pesquisa com os participantes. Sobre isso, reconhecemos os limites que tivemos, pois nem sempre foi possível alinhar os desejos ético-políticos do pesquisador com os desejos ético-políticos dos participantes. Mas, conforme o caráter decolonial que esta pesquisa assume, avaliamos que foi possível construir alguma narrativa de pesquisa com os participantes, mostrando suas trajetórias e subjetivações, escrevendo na perspectiva de “afirmação de algumas verdades em detrimento de outras” (JOBIM e SOUZA; CARVALHO, 2016, p. 108), em reconhecimento aos principais interlocutores da pesquisa, os jovens homens homossexuais do campo.

Inicialmente, definimos um limite de dez participantes. Pensamos que talvez não alcançássemos esse quantitativo, por acreditarmos previamente que haveria poucos jovens homens em escolarização que se assumissem homossexuais no contexto rural. No entanto, nos surpreendemos e tivemos 11 participantes diretos, além do contato com vários outros jovens que por questões de logística, receios, sigilo e outros critérios não puderam participar. Entendemos que a validade desta pesquisa não reside no quantitativo ou na totalidade de participantes, e sim na medida em que buscamos cumprir os objetivos estabelecidos.

Ainda no que toca a fidedignidade e validade de nossa pesquisa, consideramos a partir de Minayo (2012) que a salvaguarda desses aspectos se deu na medida em que buscamos “a fidedignidade aos vários pontos de vista [dos participantes, dos possíveis interlocutores e dos atos de resistência], garantindo a diversidade de sentidos expressos pelos interlocutores, fugindo a ideia de verdade única” (MINAYO, 2012, p. 625). Nesse sentido, acolhemos a heterogeneidade dos participantes de cada localidade do agreste alagoano.

Entendemos também que o rigor de uma pesquisa decolonial não opera conforme o que é demandado classicamente pela academia, fortemente marcada por epistemologias e métricas ocidentais que interdita, histórica e sistematicamente, os colonizados. Procuramos constituir um rigor na enunciação e construção de uma epistemologia decolonial, através do reconhecimento de formas particulares de saber. Investimos nossas atitudes em anunciar o que tem sido negado, buscando criar outra narrativa acadêmica para que outros seres humanos constantemente negados possam ocupá-la.

Para que fosse executada, esta pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco. E a atuação no campo de pesquisa se deu mediante permissão concedida pelos participantes através do termo de consentimento livre e esclarecido ou pelo termo de assentimento livre e esclarecido, com pais ou responsáveis assinando o termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal pelo menor de 18 anos. Quanto aos riscos e benefícios, os jovens participantes da pesquisa foram informados que poderiam deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem qualquer tipo de ônus, e nesse caso somente alguns não confirmaram inscrição ou não puderam participar, conforme já dito.

Avaliamos que não houve incômodo junto aos jovens participantes. Porém, um deles, após o contato inicial e tendo o entendimento de que poderia recorrer ao pesquisador caso tivesse alguma necessidade, entrou em contato diante de demandas outras, para além da pesquisa, procurando por atendimento psicológico junto à Clínica Escola do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, em Palmeira dos Índios-AL, que por anuência submetida ao CEP garantiu espaço para atendimento dos participantes da pesquisa, caso fosse necessário. Mesmo não havendo relação com demanda da pesquisa, viabilizamos o atendimento desejado pelo jovem participante. Durante sua entrevista ele nos agradeceu e relatou a importância de ter passado pelo processo terapêutico. Mesmo não havendo relação com demanda da pesquisa, viabilizamos o atendimento desejado pelo jovem participante. Durante sua entrevista ele nos agradeceu e relatou a importância de ter passado pelo processo terapêutico.

Nesse sentido, consideramos que a participação dos jovens nesta pesquisa resultou em benefícios, de forma geral, contribuindo para a proclamação de suas identidades e experiências homossexuais junto a comunidade escolar, de forma saudável e construtiva para todos e todas que se envolveram com esse processo de pesquisa e para aquelas e aqueles que tiveram acesso aos seus resultados, no sentido de decolonização do poder, do saber, do ser e de gênero.

A construção de informações só foi iniciada após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP e o cronograma foi cumprido. A execução do orçamento foi de inteira responsabilidade do pesquisador principal. E os dados coletados nessa pesquisa (as gravações, as transcrições e as materialidades criadas pelos participantes), estão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço cadastrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) da UFPE, pelo período de mínimo cinco anos.

5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS COM OS JOVENS HOMENS HOMOSSEXUAIS DO CAMPO

Nesta seção, faremos a analítica decolonial das informações construídas com os jovens homens homossexuais do campo no processo decolonizante de pesquisa. Iniciaremos discutindo alguns pressupostos epistemológicos sobre analítica decolonial. Em seguida, apresentaremos as categorias e trataremos sobre o seu processo de definição, para depois tecermos as análises. Entendemos que as informações construídas são conhecimentos elaborados e/ou reproduzidos pelos jovens e por nós durante todo o processo.

Nossa análise e as categorias definidas para tal foram pautadas pelo campo, pela relação com os jovens participantes e pelo objetivo geral dessa pesquisa, que foi compreender os processos emancipatórios de subjetivação sexual construídos pelos jovens homens homossexuais do campo, no contexto escolar, diante das formas de opressão e resistência contra a heteronormatividade e as colonialidades.

E também pelos objetivos específicos, quais foram: 1) Conhecer os modos de vida dos jovens homens homossexuais do e no campo; 2) Conhecer os regimes de poder que incidiram sobre os processos de subjetivação desses jovens homens homossexuais do campo no contexto escolar; 3) Compreender as estratégias de resistência que os jovens homens homossexuais do campo elaboraram para lidar com a dinâmica de poder que opera sobre os processos de subjetivação na escola, família e comunidade; e 4) Sistematizar as contribuições dos estudos decoloniais para a Psicologia em uma dimensão teórico-metodológica. Para cumprir os objetivos, estabelecemos parâmetros de análise, fundamentados pela analítica decolonial, que discutiremos a seguir.

5.1 ANALÍTICA DECOLONIAL DAS INFORMAÇÕES CONSTRUÍDAS

Que não é o que não pode ser que
 Não é o que não pode
 Ser que não é
 O que não pode ser que não
 É o que não
 Pode ser
 Que não
 É
 (O QUE, 1986)

A criação de narrativas decoloniais acontece através das nossas negações às imposições das narrativas das negações coloniais. Entendemos que nessa pesquisa estamos lidando com essa forma de conceber as possibilidades de enfrentamento de colonialidades,

negando a lógica colonizadora que está diretamente tomada pela tarefa de nos anular. A partir dessa epígrafe, queremos dizer que somos constantemente tomados pela lógica de que o “não é o que não pode ser”. Porém, essa mesma narrativa de Arnaldo Antunes se reconfigura na sua própria escrita e nos diz que “pode ser” e “é” estão no campo das possibilidades e ajudam a quebrar a lógica circular da negação, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 27 – Imagem que remete à música “O Que” da Banda Titãs



Fonte: Filmow (2020)

Essa lógica da negação, marcada pela circularidade, também está marcada por afirmações. Entendemos que só é negado aquilo que se afirma e se contrapõe. E nesta pesquisa é disso que estamos tratando. Estamos lidando com as diferenças coloniais e buscando evidenciar as afirmações de homossexualidades outras que se configuram como “possibilidades de ser” e que, nesse sentido e efetivamente, “são”.

Os jovens homens homossexuais do campo têm sido o que a matriz colonial de gênero diz que “não podem ser”. Mas, efetivamente, em seus cotidianos esses jovens “são”, e assim se constitui a lógica da negação da negação conforme a perspectiva analética, que também implica em compreender que devemos agir para além da totalidade que é imposta e colocada como limite, conforme já discutimos (ARANGUREN, 2018; ORELLANO; GONZÁLES, 2015). A analética consiste em “alcançar para além da dialética em direção ao ininteligível e incomensurável ou o que está além da totalidade” (ALCOFF, 2016, p. 130). Ela defende, a partir de Dussel que é necessário conferir autoridade epistemológica à perspectiva dos pobres, que de alguma forma ainda não transcenderam a marginalidade recorrente a partir da inteligibilidade da dialética.

Com essa definição, entendemos que nossa tarefa, neste momento de analítica decolonial, é elaborar, apresentar e descrever compreensões e sentidos de negação da negação colonial e de atuações para além da totalidade colonial. Nesse sentido, apresentaremos as práticas e discursos dos jovens homens homossexuais do campo como forma de afirmá-los, legitimando a palavra proclamada por eles e com eles (ARANGUREN, 2018).

Para tanto, nesta tese, assumimos que a atitude decolonial, conforme já tratamos a partir de Maldonado-Torres (2019), se estabelece quando sujeitos colonizados buscam pautar relações e processos a partir da perspectiva da criação, da estética, da escrita e do questionamento como forma de se contraporem às colonialidades de gênero, do ser, do saber e do poder. A atitude decolonial é um ato político possibilitado a partir do momento em que afirmamos as construções humanas que decolonizam gênero, ser, saber e poder. Pensar, criar e atuar nessa perspectiva também deve implicar em compreender que fazemos parte do processo decolonial inacabado.

Esses entendimentos são de suma importância para procedermos um fazer decolonial (OCAÑA e LÓPEZ, 2018) também na análise das informações, e não somente durante os contatos que tivemos com os jovens homens homossexuais do campo, como forma de mantermos coerência epistemológica. Objetivamos, nesta narrativa, considerar o *contemplar comunal* e o *conversar alterativo* que tivemos junto aos jovens, buscando expor as formas “outras” de sentir, viver, pensar, conhecer, aprender, atuar e ser, também evidenciando o diálogo e o pacto que construímos em comunhão.

Acreditamos que nesse momento de analítica decolonial devemos proceder com maior precisão o reflexionar configurativo, pois, mesmo a partir de uma escrita nossa neste documento, entendemos que essa narrativa é um outro momento do processo decolonizante de pesquisa. É neste momento que também buscaremos exercer o compromisso de mostrar e afirmar as formas “outras” vividas com e pelos jovens.

Nesse sentido, optamos por analisar, inspirados a partir da epistemologia decolonial, considerando parâmetros, éticos, estéticos e políticos. Conforme criticam Ocaña e López (2018) e Aranguren (2018), ao tratarem do fazer decolonial e da analítica, respectivamente, apostamos no exercício que evite a interpretação que faça o julgamento do outro, o que implicaria na manutenção da lógica colonial do saber, onde o pesquisador estaria ditando uma compreensão sobre esse outro. Aqui buscaremos elaborar uma interpretação que apresente e enuncie a palavra do “outro”, nesse caso, os jovens homens homossexuais do campo. Esses parâmetros analíticos decoloniais servirão para apresentar as informações construídas sob a organização de categorias analíticas, conforme trataremos a seguir.

5.2 AS CATEGORIAS: a homossexualidade, a escola, a resistência e a Psicologia Decolonial

Antes de apresentar as categorias da analítica decolonial aqui definidas, é importante dizer que as categorias e suas unidades temáticas foram inicialmente pensadas a partir dos

objetivos da pesquisa e pressupostos teóricos discutidos antes desta seção, bem como nos desdobramentos dessas categorias e unidades através do roteiro de entrevistas e da proposta da roda de conversa. No entanto, também fomos pautados pelo campo de pesquisa e pela relação com os participantes, pois algumas questões do roteiro de entrevistas foram mais exploradas por eles, outras nem tanto, e alguns dos objetivos da pesquisa foram modificados conforme lidamos com a construção das informações.

Nesse sentido, mais uma vez consideramos a necessidade de guiar nosso processo decolonizante de pesquisa conforme a palavra do outro a ser legitimado. Ou seja, contemplamos as questões em comum, considerando um plano de intencionalidade híbrida a partir do encontro, meu, deles e o nosso, evidenciando também a intencionalidade do outro, enunciada na nossa relação construída durante a pesquisa.

Foram definidas quatro grandes categorias, que consideramos como fundamentais nessa analítica decolonial: a *homossexualidade*, a *escola*, a *resistência* e a *Psicologia Decolonial*. Essa última categoria vem do interesse e necessidade de elencarmos elementos do processo de pesquisa que contribuam para a decolonização da Psicologia. Definimos que os elementos empíricos, e alguns elementos teóricos também, serão considerados nas unidades temáticas dessas quatro categorias. A seguir um quadro que as sintetiza:

Quadro 2 – Categorias e unidades temáticas de análise

Categorias	Unidades Temáticas
5.2.1 A homossexualidade dos jovens homens do e no campo	5.2.1.1 As afirmações da homossexualidade 5.2.1.2 Experiências afetivo-sexuais da homossexualidade 5.2.1.3 Ser homossexual e afeminada 5.2.1.4 Interloquções entre o rural, o campo e o urbano 5.2.1.5 Raça e homossexualidade 5.2.1.6 Discriminações, opressões e masculinidades
5.2.2 Os jovens homens homossexuais do campo na escola	5.2.2.1 Escola como lugar de vivências da homossexualidade 5.2.2.2 Discriminações e opressões na escola
5.2.3 A resistência dos jovens homens homossexuais do campo	5.2.3.1 Resistência na escola: apoios, coletividade, arte e performances 5.2.3.2 A resistência através dos engajamentos e das redes afetivas 5.2.3.3 Os desafios da resistência no cotidiano 5.2.3.4 A pesquisa como resistência
5.2.4 Encontros da Psicologia com a perspectiva decolonial: epistemologia e práxis	5.2.4.1 A pesquisa como dispositivo de atuação decolonial 5.2.4.2 Juventude homossexual do campo e decolonialidade 5.2.4.3 Psicologia escolar e educacional e decolonialidade

Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Conforme demandado com o campo de pesquisa, procuramos fazer sempre relação entre a escola e o cotidiano, como forma de compreender o que a escola proporciona em termos de dificuldades e de resistência, e também para apresentar questões do cotidiano que pautam a escola ou são pautadas por ela. Porém, nem todas as questões sobre o cotidiano foram diretamente relacionadas por eles com a escola, mas ainda assim serão expostas e discutidas, por considerarmos que são relevantes para compreender as informações construídas e suas subjetivações da homossexualidade.

Consideraremos junto às categorias e unidades temáticas: as diversas relações estabelecidas por eles; as questões de gênero, classe e raça; e questões sobre religiosidade, mídia, redes sociais e família. Acolhendo as indagações apontadas pelo campo e não esperadas diretamente pela pesquisa, também trataremos sobre a maneira como eles lidam com as redes sociais e aplicativos de relacionamento.

A seguir, nossa analítica decolonial dos jovens homens homossexuais do campo. Iniciamos tratando sobre a homossexualidade.

5.2.1 A homossexualidade dos jovens homens do e no campo

Se vem de não eu vou de sim
Afirmação até o fim
(VIREI..., 2019)

Nesta categoria trataremos sobre a homossexualidade como elemento constitutivo das identidades e das relações, com apontamentos para as subjetivações coloniais e decoloniais dos jovens participantes. Mesmo considerando que os elementos sobre homossexualidade se articulam com as demais categorias, trataremos aqui de algumas particularidades sobre como a concebem e vivenciam no cotidiano.

Iniciaremos com a unidade temática que trata das afirmações da homossexualidade. Em seguida focaremos as experiências afetivo-sexuais da homossexualidade. Depois discutiremos uma questão arrasadora demandada pelos participantes, que é sobre ser homossexual e afeminada. Outro debate no qual eles também nos pautaram bastante e que buscaremos apresentar foi sobre as composições do território e suas interlocuções entre o rural, o campo e o urbano. E fecharemos as unidades temáticas dessa categoria apresentando elementos que articulam raça e homossexualidade, e as discriminações e opressões considerando as diferentes masculinidades. Sempre que possível traremos as imagens escolhidas por eles próximas às suas falas.

5.2.1.1 As afirmações da homossexualidade

Nesta unidade temática, trataremos das formas de afirmação da homossexualidade empreendidas pelos jovens junto à família e também no cotidiano. Além de se constituir como resistência, conforme trataremos mais à frente, compreendemos que as afirmações de suas homossexualidades também se dão em atitudes que representam seus modos de ser e de viver, a partir das relações com os familiares e com outras pessoas e situações do cotidiano. Apesar de termos focado o contexto escolar nesta pesquisa, percebemos que o processo de “se assumir” ou se entender homossexual foi fortemente marcado por experiências que se deram também fora da escola, para a maioria deles.

Para iniciar essa análise, uma questão que nos chamou atenção foi a forma como alguns falaram sobre tornar-se ou perceber-se homossexual. Vamos apresentar a variedade de posições a respeito disso informadas pelos participantes Gabriel (17 anos, branco, afeminado, havia finalizado o ensino médio, Cidade Verde), Felipe (17 anos, branco, afeminado, estudante do 3º ano na Cidade Vermelha) e Lüc (18 anos, branco, afeminado, 3º ano do ensino médio, Cidade Vermelha).

Gabriel: “Eu me relacionei a primeira vez com um primo meu, eu era bem novo, tinha 12 anos, e é mais ou menos aquele negócio de se descobrir. **Se descobrir não, né**, que eu sempre soube o que eu era, **eu sempre soube que eu era gay.**” (grifo nosso)

Felipe: eu comecei a **descobrir** que eu era gay **quando eu começava a sentir atração por homens** e não pelas meninas. Não ficava em ambientes onde tinham muitos homens por que eram héteros e eu não me sentia à vontade. (grifo nosso)

Felipe: eu já senti atração porque eu acho que **você já nasce gay, né isso?!** Como quando começa a desenvolver o afeto, quando você já tá, tipo, na fase da puberdade que você começa a sentir atração, entendeu? (grifo nosso)

Lüc: (...) os meus sobrinhos, quando querem ofender um ao outro, eles falam “viado! Você é viado! **Não faça isso se não você vai virar viado**”. Certo. Ninguém vira... **Ninguém torna-se, né? Nasce**, na minha opinião. Então, eles já têm isso, desde criança. Por exemplo, tem uns sobrinhos de 3, 4 anos que vêm e falam de uma forma... Sabe?

Antonio: Sim.

Lüc: Eu **percebo que eles já nascem, já crescem na verdade** com esse preconceito. (grifo nosso)

Além deles, a maioria dos participantes apresentou posicionamentos parecidos, ora tratando a homossexualidade enquanto essência, ora afirmando a construção da homossexualidade, ora apresentando posições contraditórias. As palavras deles nos permitem

perceber a coexistência entre o “nascer” homossexual e o “tornar-se” homossexual, em seus discursos. Entendemos que a noção de nascer homossexual apresenta algumas armadilhas atreladas à imposição colonial de gênero, na medida em que pode levar a compreender a homossexualidade como essencialismo, que pode resultar no aprofundamento de discursos do determinismo biológico que pode ser interpretado como desvio, interpretação essa que é rechaçada historicamente por cientistas e/ou militantes LGBTQI+. Tanto Parker (2002) quanto Rios *et al* (2016) refletem sobre essa lógica, pois a homossexualidade foi pautada pelo âmbito científico e, em outros espaços, com o intuito de classificação para controle de corpos e das práticas sexuais.

Porém, os próprios jovens, na forma da contradição, apresentam falas onde prepondera o “tornar-se” homossexual, com termos que se aproximam da ideia de construção da homossexualidade, tais como “tornar-se”, “virar viado”, “crescem” e “descobrem”. Apesar do perigo de outro determinismo, o social (que pode levar a ideia de que se torna homossexual a partir de uma aprendizagem), notamos que a maior parte do que falam a respeito está relacionado a ideia de processualidade.

Diante da perspectiva decolonial, concebemos que o “tornar-se” pode ter a conotação de que há uma agência na diferença decolonial. Torna-se homossexual ao afirmar-se a partir do lócus fraturado, indo para além da heteronormatividade presente na colonialidade de gênero. E “torna-se” homossexual quando há resistência à imposição colonial, pois ela dita que não se deve ser homossexual por pressupor uma masculinidade não autorizada e não legitimada pela colonialidade de gênero. Não se é homem, só se é macho, e só se deve ser macho, nada além disso. Entendemos, a partir de Lugones (2014a) que o sujeito se torna homossexual ao ser-sendo e ser-sendo-em-relação, ao se afirmarem e/ou em conflito. Quanto a isso, a partir do entendimento de Alcoff (2016), podemos afirmar que esses jovens estão para além da dialética quando lidam com o processo conflitivo da contradição e partem para além da totalidade para se afirmarem enquanto homossexuais. Mais à frente teremos mais informações construídas passíveis de serem compreendidas nesses termos.

Os próximos excertos trarão mais elementos sobre como eles consideram mais a construção paulatina de suas homossexualidades do que o possível essencialismo delas. Por exemplo, muitos “se assumiram” ou se entenderam homossexuais no começo da adolescência ou desde a infância. Para ilustrar, segue trechos de Johan (20 anos, negro, masculinizado, 3º ano do ensino médio, Cidade Vermelha) e Cléber (20 anos, egresso do ensino médio, branco, masculinizado, morador da Cidade Verde):

Antonio: “(...) Eu perguntei pra você quando foi que você se identificou como gay. Você falou que teve dois momentos, né? Aos 10 anos...

Johan: Que foi quando eu tive a minha primeira relação (...). E aos 12 quando eu já tinha mentalidade pra me aceitar, quando eu mesmo me assumi e eu disse “é isso que eu quero ser”.

Cléber: (...) a primeira experiência que eu digo assim, que eu tive de me sentir atraído por outro (...) do mesmo sexo, aí gente... deixa eu ver... foi sabe... (risos). Foi amorzinho de... sabe quando você assiste algo, alguma coisa e você fica meio que, quando você é adolescente e você fica apaixonado por aquele ator?

Antonio: Hã!

Cléber: Eu acho que... (...) Que foi naquela novela lá, Da Cor do Pecado, que tinha o Reinaldo Gianechini (...) como protagonista. (...) Acho que a primeira vez que me senti atraído, (risos).

Antonio: É mesmo??

Cléber: Por uma pessoa do mesmo sexo. E foi com ela, meio que aquelas paizõeszinhas...

Antonio: Sim.

Cléber: ... de séries e filme e novelas e tal quando você é adolescente. Quer dizer, eu era criança ainda, né? Faz tempo, são... meu Deus.

A afirmação de suas homossexualidades, assim como de outros participantes, veio a partir de relações que indicavam para si mesmos, a partir do desejo compreendido e vivenciado, que eram homossexuais. Nessas relações, podemos ver que a heteronormatividade se apresentou como parâmetro da percepção da própria homossexualidade, como um elemento balizador para que eles entendessem que não cumpriam os critérios determinados pela matriz colonial de gênero, e que isso se constituía como fator definidor da homossexualidade. Porém, como parte do espaço que compõe a diferença colonial, a heteronormatividade se colocava como fator que também dificultava as compreensões autênticas de si, como podemos ver com os participantes Carlos (20 anos, branco, afeminado, egresso do ensino médio e morador da Cidade Vermelha), Loran (15 anos, negro, afeminado, estudando o 1º ano do ensino médio, morador da Cidade Vermelha), Daniel (17 anos, branco, afeminado, estudante do 2º ano do ensino médio, da Cidade Vermelha) e Cléber:

Carlos: Eu passei a perceber que eu **tinha uns gostos diferente dos outros meninos**, é... Enquanto uns amavam brincar com carros, com bonecos, eu adorava brincar com boneca, quando eu ia brincar eu sempre era a mãe, (risos). Eu sempre era a mãe, **ficava em casa brincando com as bonecas** que eram as filhas enquanto a mulher ia trabalhar, (risos). Então, **foi a partir daí que eu comecei a perceber que eu não era igual aos outros meninos**, que eu tinha alguma coisa de diferente. E a medida que o tempo foi passando, eu fui vendo que não só isso que era diferente mas também alguns gostos em relação à música, em relação à roupa, em relação a muitas outras coisas e principalmente a gosto, gosto sexual. E à medida disso foi que eu fui vendo, porém reprimindo muita das vezes até poder chegar assim e aceitar de boas. (grifo nosso)

Loran: O começo é quando eu estava, vamos dizer, me descobrindo como homossexual. Eu via que não tinha atrações por mulheres. No começo, até eu não me aceitava mesmo.

Daniel: Eu lembro que sempre, desde muito pequeno já, tipo, olhar pros meninos da escola. Só que eu sabia que eu não podia expressar porque eu era igual a ele, mas eu lembro que a idade que eu tinha quando eu cheguei e entendi que eu era diferente dos outros garotos, eu tinha doze anos. Eu entendi que eu era gay e o processo de aceitação eu acredito que foi fácil, assim. [Foi] rápido, eu não tive muitos problemas em me aceitar (...).

Cléber: Eu fiz essa situação de querer beijar meninas, (...) uma situação de que era hétero para os outros, foi [nessa situação] que eu percebi que eu não sentia nada, atração nenhuma por meninas. E... aí que eu acordei e falei “não... não é porque eu quero, não existe opção, se fosse isso eu já teria... Eu já teria conseguido mudar”. E aí eu abri minha mente e... Foi isso, não tem como, não tem mais jeito, é isso, eu sou isso, e foi assim que eu tive... que se concretizou que era gay, que não era bi, que não era hétero, que eu não era nenhuma outra orientação, que eu era gay e pronto.

Essa percepção da inadequação diante da heteronormatividade se deu a partir de diversos fatores e influências, como trataremos a seguir. Para alguns deles, por exemplo, as referências do mundo artístico pop na mídia se revelaram importantes na compreensão de suas homossexualidades, com ou sem mediação entre eles, conforme nos disseram Lüc (a partir da imagem escolhida por ele para debater na roda de conversa), Simon (20 anos, branco, 2º período no ensino médio da EJA, morador da Cidade Verde), Cléber, Loran e Daniel:

Figura 28 – Pablo Vittar: Estação da Resistência



Fonte: <http://bit.ly/39nRtii> (2018)

Lüc: Porque assim, eu adoro a Lady Gaga (...). E me sinto muito representado por ela, desde que eu a conheci que eu pude perceber o quanto ela é vista pelos LGBTQ, e é isso. Gosto demais.

Simon: Eu amava MTV, (...) Era uma emissora bem liberal, tinha essas coisas [sobre homossexualidade]. Aí, eu comecei a conhecer mais, teve até um dia que teve é... Para os gays na emissora lá, foi um dia só pra isso. E aí eu fui descobrindo.

Cléber: Questão de gosto musical: antes eu não... eu evitava ouvir pop.
Antonio: Hum.

Cléber: Porque se tem a imagem de que o pop, o pop tipo Lady Gaga e tal, é de gay, (risos). A partir que eu comecei a namorar ele [Simon, também participante da pesquisa], eu comecei [a escutar]. Eu já gostava, só que eu não me sentia seguro em ouvir, entendeu?

Loran: Também tem muito, assim, o pessoal que também já sofreu a mesma coisa que a pessoa. Por exemplo, o Pablo Vittar, que ele até mesmo trata em uma das músicas como é que foi a infância dele.

Antonio: Que música?

Loran: Indestrutível. Bem marcante quando eu vejo.

Daniel: Eu escolhi essa foto da **Pablo Vittar**. (...) Porque mesmo que ela seja... o talento dela seja questionado por conta da voz, eu sei que o papel dela não é só cantora. Ela tem uma representatividade e nos dá, com certeza, visibilidade. Porque ela vai muito além de uma cantora. (grifo nosso)

Vimos que a mídia pop teve papel importante e constatamos que ela apareceu como significativa referência para a maioria dos jovens. Retomaremos essa questão da expressão artística e da estética na categoria da escola, pois vimos que, além do consumo de arte, as criações mediadas pelos educadores da escola também foram fatores preponderantes de afirmação da homossexualidade. Carlos foi o único que apresentou referência do âmbito político, a partir da imagem de Jean Willis³⁰ selecionada por ele na roda de conversa, especificamente na Estação da Resistência. É importante notar que, mesmo sendo uma referência, no debate percebemos alguns prejuízos decorrentes dos discursos de ódio proferidos contra legisladores LGBTQI+.

Figura 29 – Dep. Fed. Jean Willys: Estação da Resistência



Fonte: Divulgação (2018)

Carlos: (...) Ele era bem polêmico na época quando eu comecei a me interessar mais pelas pessoas LGBT e tudo mais. E tipo, é... foi e é uma grande liderança tanto na questão da política, né. Que tanto lutou lá dentro pra fazer com que a gente não passasse por muita coisa aqui fora, pelos

30 Comunicador, jornalista, professor, escritor, ex-deputado federal por duas legislaturas, foi eleito novamente para o mesmo cargo em 2018, mas no início de 2019 saiu do país ameaça de morte por perseguição ao lidar com a pauta e enfrentamento diante das questões LGBTQI+. Fonte: <http://bit.ly/39mDUQu> e <http://bit.ly/2w4EwvF>.

menos pelo lado político, né? E, se eu não me engano, eu acho que ele não foi reeleito...

Antonio: Ele foi.

Carlos: Foi?

Richard: Foi.

Carlos: Foi reeleito?

Antonio: Então, rolou muita *fake news* no dia da eleição, um pouco depois, dizendo que ele não tinha sido eleito.

Carlos: Sim, eu fiquei bem preocupado com isso (risos).

Antonio: Não teve uma votação grande, mas [foi eleito] pelo quociente eleitoral (...), continua no congresso.

Carlos: Então, quando eu vi fiquei bastante preocupado, né? E justamente por isso, porque por ele ser uma pessoa forte lá dentro, entendeu? E a gente perder uma pessoa dessa lá dentro é complicado.

Nesse caso, foi necessário fazer um contraponto diante da informação equivocada que estava circulando. Vimos, nesse momento, o exercício do apagamento de uma referência outra para eles jovens, quando a Jean Willys é vedado esse lugar de poder no sistema-mundo moderno colonial, cristão, branco e heterossexual. Está presente nessa questão, a circulação das colonialidades de poder, saber, ser e de gênero, implicadas na negação de um representante político da população LGBTQI+, produtor de conhecimento, figura pública construída pela grande mídia e homem homossexual, respectivamente.

Nesse processo de afirmação das homossexualidades, percebemos que algumas referências de familiares homossexuais para alguns deles foi fundamental. Compreendemos que, segundo eles, essas referências familiares também poderão cumprir um papel em termos de perspectivas (conforme abordaremos na categoria da resistência). Para ilustrar as referências familiares, traremos a seguir falas de Felipe e Gabriel:

Felipe: Quanto ao apoio, eu tenho meu primo. Eu sinto ele como uma grande referência porque ele é o primeiro formando da família e é homossexual. Ele já conquistou várias coisas que nenhuma outra pessoa da família conseguiu. Tipo, sair do país... viajar...

Gabriel: Eu tenho um tio que ele é gay e ele é uma boa referência pra mim, porque ele cresceu trabalhando na roça e hoje ele não trabalha mais, né. Mas ele teve uma infância bem dura, tinha que estudar e trabalhar. Hoje ele é formado, é professor de geografia e é uma boa referência pra mim porque eu vejo como sendo... como... não é porque a gente é gay que não pode ter uma boa vida, sabe? Então, vejo como uma boa referência. Gente famosa não, nem tanto, mas... porque eu não acompanho muito. Mas ele eu vejo como boa referência.

Gabriel também relata que o tio tem mais ou menos 50 anos, é casado com outro homem e que esse casamento não é conversado entre os familiares, nem ele tem acesso e liberdade junto ao tio para conversar sobre homossexualidade. Essa questão nos chama

atenção para os silenciamentos em torno da homossexualidade no contexto do campo. Mas percebemos que, de alguma forma e com esses jovens, as famílias tiveram alguma atuação na afirmação da homossexualidade deles. Esse posicionamento do tio de Gabriel permite considerar dois elementos: há o exercício de uma subjetividade infrapolítica, à medida que ele vivencia um relacionamento para além da heteronormatividade sem aparentemente lançar mão do público para poder ser o que é; e que ele acaba por constituir referências que colocam em questão a colonialidade do saber, visto que de algum modo as informações sobre sua experiência são públicas, mesmo que também silenciadas. Entendemos que há alguma enunciação por parte dele no lócus fraturado, que permite alguma coalizão para ser influência para outras pessoas em termos de outra possibilidade de vida. Nessa lógica, a seguir trazemos falas que ilustram a forma como alguns familiares, quando sabem da homossexualidade do filho, têm se esforçado para apoiá-los e afirmá-los, mesmo que isso também tenha sido um processo difícil para muitos deles. Daniel, Simon, Gabriel e Carlos tiveram experiências nesse sentido:

Daniel: Eu não sei se você soube, mas uma aluna da escola ano passado se matou.

Antonio: Sim, eu fiquei sabendo.

Daniel: E ela era lésbica. Não sei se essa foi a razão, mas eu imagino que também. Mas ela [a mãe de Daniel] ficou assustada. Eu não saio muito e ela acha que isso é ruim. E é. Mas, enfim, após isso acontecer ela conversou comigo e disse que tinha medo e ficou me perguntando a razão pela qual eu não saía e que eu não era como as outras pessoas e ela foi... Eu entendi que ela, onde ela tava querendo chegar. E eu contei e ela disse que já sabia, e que esperava que eu me abrisse mais e me preparasse mais pro mundo, assim. Mas foi...

Antonio: Legal, né. Que bom que ela quis conversar assim.

Daniel: Graças a Deus.

Gabriel: Ela me aceitou super de boa, e hoje é muito bom, porque eu não preciso esconder nada, sabe? Ela me aceita muuito bem (...). O que eu faço eu conto pra ela sem medo de nada. Agora não tenho mais o que esconder, isso é muito melhor.

Carlos: Minha avó que me entendeu mais, que me entendeu super, me apoiou desde o primeiro momento em que eu falei, (...) Ficou do meu lado, disse que não importava o que eu era, o que eu gostava de ser, ou que eu gostasse da pessoa do mesmo sexo, (...) que ela me amava e que eu continuaria sendo o neto dela.

Carlos: Teve uma reunião de pais e mestres lá na escola (...), e meu pai foi (...). E quando chegou lá, falaram sobre essas questões de prestar mais atenção nos filhos, que observar o comportamento deles, ver como é essa questão da sexualidade e tudo mais. E meu pai (risos) levantou a mão e pediu pra falar e falou sobre mim, (risos).

Antonio: Ah é? E falou o quê??

Carlos: Falou que ele tinha um filho gay e que ele não se envergonhava de dizer isso, porque eu era uma pessoa maravilhosa, que eu era uma pessoa que lutava pelos meus objetivos e que a todo momento que eu precisasse da ajuda dele, ou que eu precisasse que ele tivesse do meu lado ele estaria, e que não aceitava que ninguém me ofendesse ou falasse nada comigo. Que acima de tudo eu era filho dele e que ele estaria sempre ali do meu lado. E quando eu soube disso eu fiquei superemocionado, né? Porque, apesar de eu nunca ter tido contato direto com ele pra falar sobre isso, você ficar sabendo que é, eu ficar sabendo que ele me apoia dessa forma tão generosa, né, tão grandiosa é bem revigorante, é bem... dá aquela força, dá aquele vigor pra você realmente enfrentar e saber que você tem mais pessoas que você não imaginava ter do seu lado.

Observamos que alguns têm, felizmente, a família como um ponto de apoio e aceitação. Alguns familiares, tanto as avós quanto mães e pais, atuaram na mediação da aceitação na própria família, na escola e ou na comunidade, contribuindo também para a afirmação da homossexualidade deles, além de dar força para os enfrentamentos.

Dentre as diversas informações construídas com esses jovens homens homossexuais do campo, tivemos muitos relatos de sofrimento no processo de autoaceitação, por dificuldades com família, religião, escola e, como vimos, há relatos de isolamento social. Mas esses mesmos jovens nos dizem que, após o sofrimento, veio a sensação e a experiência da liberdade também, a partir da força dos vínculos entre os pares LGBTQI+. Apresentaremos na categoria *Escola* diversos elementos que tratam disso, contudo é importante dizer que essa liberdade também pôde ser construída por alguns deles em outros contextos para além da escola. Cléber falou um pouco sobre isso, ao relatar a importância do apoio do namorado Simon, também participante da pesquisa, para a afirmação da sua homossexualidade:

Cléber: (...) a partir dele me deu confiança em tudo, em todos os sentidos. Em questão de... de música, de se sentir o que eu sou, de... de aceitação mesmo, entendeu? Acho que isso foi o que mais mudou pra mim, foi essa questão.

A roda de conversa também gerou informações a respeito da forma como as referências construídas entre eles, nos apoios mútuos, auxiliou nas resistências (que trataremos na categoria específica). Mas, sobretudo, auxiliou no processo de afirmação das homossexualidades. Segue o trecho da conversa entre Carlos e Pablo (da Cidade Vermelha, terminou o ensino médio, é branco, tem 18 anos e é afeminado):

Carlos: Eu fui sua tutora, (risos)[do Pablo].

Pablo: Ah, aí tá Carlos que foi minha mãe nessa época, num foi, Carlos?

Conforme outros relatos, Carlos e Pablo são amigos desde a escola, mas o apoio mútuo também se deu fora da escola, principalmente depois que os dois terminaram o ensino médio e continuam com outras atividades, juntos, fora da escola. Desse processo de apoio mútuo, também participou o jovem Michel (17 anos, negro, afeminado, cursa o 2º ano do ensino médio, reside na Cidade Vermelha), conforme aponta o momento da roda de conversa a seguir, mediado pelo pesquisador Richard:

Michel: Eu me assumi graças ao Pablo.

Pablo: Foi. Ele chegava lá na minha casa e falava “ó amigo, eu não sou... é que, não sei o quê...”, eu disse “olha viado, você é, mulher. Você sabe que você é viado” [alguns riem].

Richard: Vocês acabaram criando uma rede de apoio, né.

Pablo: Aí, teve um dia que ele chegou lá na minha casa e [disse] “ó amigo, eu me assumi”. Eu disse, “oxe!!!” [alguns riem].

Carlos: [encenando Pablo] “Já?? Como assim?”

Observamos até então relatos de afirmação da homossexualidade proporcionada com as famílias, nos apoios mútuos entre eles, a partir do vínculo de amizade que foi gerado entre alguns deles, e no relacionamento entre Cléber e Simon. Mesmo considerando que nem todos os participantes publicizaram para familiares e amigos que são homossexuais (questão que ainda será pormenorizada mais à frente), todos esses elementos significam, diante da perspectiva decolonial, que esses jovens tiveram, no âmbito da comunalidade, condições para vivenciarem processos conflitivos das contradições (ALCOFF, 2016), atuando de alguma forma sob a perspectiva do pensamento de fronteira (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016), pois várias falas indicam que eles têm conhecimento de suas subalternidades mas, ao mesmo tempo, buscam a autoafirmação com a enunciação de si e, como isso, se reconhecem como jovens homens homossexuais do campo, privilegiados epistemologicamente, quando reivindicarem o papel de referência entre eles. Ainda teremos mais elementos para corroborar esse entendimento.

Trataremos a seguir sobre as experiências afetivo-sexuais na homossexualidade, também como forma de compreender os modos de vida desses jovens homens homossexuais do campo e as diversas nuances que fazem parte desse processo.

5.2.1.2 Experiências afetivo-sexuais da homossexualidade

No decorrer da construção de informações, percebemos que a maior parte das experiências afetivo-sexuais relatadas pelos jovens aconteceram para além da escola e das relações do contexto escolar. Para fins de organização das informações, delimitamos três

subtemas que estarão segmentados nessa narrativa. Trataremos sobre os outros lugares de socialização que se mostraram significativos nos modos de ser e viver a homossexualidade, apresentaremos elementos sobre a dinâmica das relações e abordaremos os recursos e processos que perpassam suas experiências. Entre um segmento e outro, faremos uma breve síntese e o debate sobre as possíveis enunciações diante do que eles informaram.

Iniciando pelas socializações, focaremos primeiramente as experiências sexuais. Alguns deles tiveram suas relações sexuais e experiências correlatas com outros jovens homens, também do campo, no período que indicaria o início da adolescência:

Johan: Aos 10 anos, quando eu tive minha primeira relação, foi com uns meninos lá do sítio, (...). E outros são daqui de [nome da cidade] porque, tipo, depois que eu me aceitei, eu comecei a ter mais relações e mais e mais, com amigos de lá. Mas depois que eu vim pra cidade foi que eu tive relações com pessoas da cidade.

Felipe: [Foi com o jogo chamado] verdade e desafio, essas coisas, porque a gente se sente à vontade, entendeu?! Porque é uma coisa interna, pra ficar tudo lá. A gente começou, tirou... tirou desafio, tirava uma peça de roupa e coisa e tal...

Antonio: Era onde isso?

Felipe: Na casa de uma amiga.

Antonio: (...) E as primeiras experiências, foi a partir de que idade?

Felipe: Acho que treze anos, quatorze...

Como vimos, os locais de encontro para as experiências eram os mais variados: na casa de amigos, na própria casa, na de familiares, em praças mais escondidas. Sendo na casa de amigos, as experiências ocorriam com os amigos ou os amigos cediam seu espaço para os encontros, conforme combinação prévia. Felipe e Daniel trazem mais elementos sobre essas estratégias:

Felipe: Em casa mesmo, assim normalmente, como criança, assim normal como crianças heteras, a gente brincava de esconde, esconde, se escondia juntos, essas coisas...

Daniel: Acontecia na minha casa. Eles iam às vezes, meus primos, dormiam.

Loran: A gente sempre marcava alguma coisa na rua mesmo, em algum lugar que não seja tão em público. A gente se encontrava nesses locais. Em umas praças que têm mais escondidas aqui no bairro.

Os eventos sociais e políticos também se tornavam espaços para que jovens pudessem se conhecer e se relacionar afetivamente:

Loran: A gente se conheceu na escola [local do evento]. Eu tinha ido para uma conferência do município e a gente participou de um debate juntos, de um grupo de alunos. (...) Eu escolhi participar de um grupo da secretaria (...). Aí, a gente começou a se conhecer nesse grupo de jovens e namoramos.

Além da comunidade, praças, festas, das casas dos amigos e suas próprias residências, os outros espaços de encontro e sociabilidade que apareceram durante a construção das informações foram as festas entre colegas e a quadrilha junina, com seus ensaios constantes e as apresentações em si, além de outras relações e momentos atrelados. A quadrilha junina é um forte espaço de vivência afetivo-sexual homossexual para muitos jovens, assim como outros eventos sociais e festivos criados por eles também o são.

Gabriel: (...) Esse rapaz era de fora da escola. Eu dançava quadrilha e conheci ele dançando quadrilha.

Gabriel: Eu tava dançando quadrilha, me apresentando aqui. (...) Aí, ele foi ver a apresentação...

Antonio: Aí, começou a puxar conversa, assim...

Gabriel: Foi.

Antonio: Ah, legal.

Gabriel: Trocamos zap zap.

Johan: Os outros encontros foram na festa do meu amigo lá [diz o nome da cidade], foi lá que a gente se reuniu e tal (...). **Sempre tem festinha lá. (...)** E aí, vai gente de outra região, de outra cidade, outro...

Antonio: Que [a quantidade de participantes] chegaria a 10 ou 12 colegas, rapazes, né?

Johan: É... essa é a base, (...) Pode ser menos ou pode ser mais, eu não conto. E aí, acontece lá mesmo.

Antonio: Certo. Hum. E dormem lá e voltam no outro dia, né?

Johan: É, voltam no outro dia, fica até tarde.

Antonio: E também você falou nas festas... E também na casa de alguns que são mais velhos, né, que são assumidos e moram só.

Johan: [amigos que são] independentes, isso. (grifo nosso)

No que toca às socializações, onde eles vivenciam as experiências afetivo-sexuais, os jovens relataram ter tido suas experiências sexuais relativamente na adolescência, inclusive alguns em suas casas e casas de amigos. Eles também estabeleceram relações sexuais e afetivas em eventos sociais e políticos, festas de amigos e as quadrilhas juninas. Podemos entender, inclusive a partir da noção de espaços de subcultura sexual complexa em Parker (2002), que é possível visibilizar, sem revelar itinerários, que esses jovens têm estratégias próprias para subverter o controle de práticas sexuais inerentes às colonialidades de gênero, e poderem ter a vida sexual conforme os arranjos possíveis e também valorados por eles e entre eles, na comunalidade, a partir de jogos tipo verdade ou desafio, semelhante às experiências

relatadas por Parker (2002) e Ferreira (2006a). E que esses jogos também servem tanto para valorar as diversas masculinidades, bem como para vivenciar as descobertas do prazer e da identificação homossexual. Tratando agora sobre a dinâmica das relações, alguns deles relataram experiências que aconteceram com rapazes que se definiam ou ainda se definem publicamente como heterossexuais.

Daniel: (...) eu queria, tive a oportunidade, tava sozinho em casa e aí eu mandei mensagem. Eu falei que se ele quisesse, dava. Tipo, teria como. Só que aí ele começou a falar que era hétero e que não queria, e que não era o que ele gostava. E eu fiquei sem entender porque a pouco tempo aconteceu o que aconteceu e eu imagino que ele tenha ciência que eu não era uma mulher, (risos). Mas ele quis e eu imagino que ele tenha gostado, entendeu? Mas, depois dessa vez não aconteceu nada mais e eu também já mandei outras vezes mensagens, e ele continua falando a mesma coisa e então eu parei, entendeu?

Alguns relataram que ainda não tiveram relações sexuais. Outros disseram que já namoraram mulheres, já ficaram e beijaram, mas sem manter relações sexuais. Observamos que as relações com mulheres, para os poucos que tiveram, aconteceu como estratégia para evitar julgamentos públicos:

Cléber: (...) eu colocava na minha cabeça: “não, se eu sou bi então vou poder me relacionar (...) com uma pessoa de sexo diferente, uma mulher, e aí eu vou agradar a minha família. Eu pensava muito nisso, em não desapontar a família, em não desapontar as pessoas próximas, a amigos e conhecidos. E eu tinha esse pensamento. E foi muito ruim pra mim, porque eu meio que lutava contra isso e... foi complicado. Depois que eu falei “não, não dá, não sou bi, não sou hétero, eu sou gay e pronto”. Não tem como.

Carlos: porque na época eu forçava muito ser uma pessoa que eu não era, entendeu? E deixava até a imagem bem bastante hétero mesmo e, tipo, eu creio que por isso, né? Que eu forçava muito ser e de fato elas acreditavam que eu era hétero (risos).

Ainda tratando sobre a dinâmica das relações, percebemos que as afeminadas têm uma relevância muito grande no enfrentamento e resistência, conforme destacaremos na próxima unidade temática e nas categorias *Escola* e *Resistências*. Contudo, afetivamente e sexualmente, as afeminadas têm mais dificuldades de relacionamento. Percebemos que os homossexuais mais masculinizados as evitavam no cotidiano, e algumas delas evitam possíveis envolvimentos também por medo de discriminações:

Daniel: (...) nessa segunda [parte da imagem escolhida por ele na Roda de Conversa] ele fala “eu gosto de homem que seja macho, e não de bichinhas como você”. É a questão da heteronormatividade, que muitos caras não

querem namorar ou ter relacionamentos com gays afeminados. E é isso...
 (...)

 Carlos: Por isso que eu tô sozinho... (risos)

 Antonio: Oh, Carlos...

 Pablo: Quer, amigo, namorar comigo?

 Carlos: Vamos, amigo, namorar (risos)

 Lüc: A gente tá numa onda de solidão...

 Carlos: É...

Porém, mesmo diante dessas práticas discriminatórias, algumas das afeminadas relataram também que tiveram experiências com primos:

Daniel: (...) eu já tive com primos, desde... acho que acontece muito... desde crianças a gente brincava e aconteceu algumas coisas.

Antonio: (...) com seu primo, como é que era esse relacionamento...

Gabriel: A gente sempre foi muito, sempre foi muito próximo. E acabou acontecendo, a gente teve relação sexual...

Antonio: Ah, foi?

Gabriel: Foi. E até hoje a gente conversa, não fazemos mais nada, mas a gente conversa até hoje.

Entre os participantes está o já citado casal Simon e Cléber, que se inscreveram conjuntamente, mas só soubemos que formavam um casal durante as negociações de agendamento para a conversa inicial. Cléber nos afirma que seu namorado se tornou um grande apoiador para a afirmação da sua homossexualidade e para, entre outras questões, auxiliar também na forma como lida e aceita o corpo e suas performances:

Cléber: E até hoje ele me ajuda em questão de corpo, enfim, de tudo. (...) Como posso falar... por exemplo, esses dias a gente tava falando, que eu falo às vezes pra ele, que eu não gosto de ficar em casa sem blusa, que eu tenho vergonha de mostrar o corpo. E ele fica falando que não tem nada de errado, não sei o quê, enfim. E eu me sinto seguro com isso, eu me sinto bem, e isso me dá coragem de eu... fazer o que não fazia antes.

Sobre a dinâmica das relações, vimos que eles relataram sobre os encontros que tiveram com heterossexuais, os namoros e “ficadas” com mulheres sem manter relações sexuais, a dificuldade das afeminadas para terem relacionamentos, as experiências com primos e o apoio do namorado. Nesse âmbito, observamos que essas experiências afetivo-sexuais informadas por eles nos permitem dizer que houve o exercício de contraposição às colonialidades de gênero, sobretudo no âmbito da infrapolítica, quando vemos o investimento em serem diferentes do que o hegemônico os torna, mesmo com toda lógica de poder da matriz colonial. Vimos, por exemplo, que eles têm noção dos limites da subalternidade, ao verem que são preteridas de alguma forma por serem afeminadas (aprofundaremos a questão

na próxima unidade temática) e, ainda assim, se contrapõem diante de primos e outros jovens ditos heterossexuais que preferem ter experiências em segredo, como forma de manutenção de suas subjetivações ditas masculinas no âmbito da colonialidade, ao vetarem o feminino (in)desejado; ou quando compreendem a saturação de suas experiências públicas heterossexuais, por não atenderem as suas gritantes subjetivações da homossexualidade, conforme a lógica da coexistência presente na diferença colonial.

O terceiro subtema atrelado às experiências afetivo-sexuais dos jovens homens homossexuais do campo é a definição de recursos e processos que se relacionaram com suas experiências nesse âmbito. Aqui vimos que as manifestações de afeto e desejo também foram problematizadas por eles. Entre elas, a questão do beijo:

Figura 30 – Homens se beijando: Estação da Resistência



Fonte: Rodrigo Zaim (2018)

Johan: [escolhe, na roda de conversa, a imagem de] dois homens se beijando (ele e outros riem).

Lüc: Delícia (...). Gosto (ele e outros riem também).

Johan: Me chamou atenção e... eu acho também que é um modo deles, tipo, se libertarem, sabe? Deles beijarem quem eles quiserem, até porque é um beijo, não tem nada de anormal. Vejo tantas pessoas, tipo, se beijando por aí, e por que...

Antonio: Que pessoas você vê se beijando por aí?

Johan: É, héteros, um homem e uma mulher. E, é... um beijo normal, dois homens ou duas mulheres, entendeu? Então é bem interessante, eu gostei muito desse daqui.

Entre os processos relacionados às suas experiências, o medo, as inseguranças e a timidez atrapalham alguns possíveis contatos para relações de ficar ou de namorar.

Johan: Já perguntaram, “ah, por que você não namora, por que não se apaixonou?”. Aí, tipo... Porque nunca me apaixonei mesmo. E nunca namorei quando eu me aceitei mesmo, acho que por causa dos meus avós, porque eu não sabia se eles iam aceitar ou não iam.

Daniel: [a dificuldade] é [ser muito alto], e eu acho, eu também não sei, mas eu acho que essa é razão pela qual eu nunca tive relação com alguém, entendeu?

Loran: (...) no começo pensava, assim que a gente terminou [o namoro com outro rapaz], que eu não iria me envolver, que eu não iria achar outra pessoa como ele. Até agora não procuro me aproximar muito nessa parte de relacionamento. Procuro mais ser mais discreto, na verdade.

Um dos recursos utilizados foi a definição de critérios para terem parceiros elegíveis para namorar e/ou manter relações sexuais:

Felipe: (...) porque eu me considero seletivo, eu não posso escolher qualquer pessoa assim, eu seleciono. Aí, primeiro eu adquiero afeto, depois se vier atração, aí acontece o ato.

Felipe: (...) eu prefiro ficar sozinho

Antonio: E é? Por que?

Felipe: Porque eu tô cursando o terceiro ano de ENEM, eu procuro estudar. [Procuro] não me desestabilizar assim entendeu? No espaço acadêmico, pra mim não me relacionar com pessoas e me desviar dos estudos, entendeu?

Vimos que, entre os processos que vivenciam, o campo também é um lugar de dificuldade de empreender relações sexuais:

Antonio: (...) você participa de alguns espaços de pegação, assim?

Felipe: Não.

Antonio: Não?! Por que não?

Felipe: Porque pra gente que é gay e ainda mais da zona rural é mais difícil, entendeu? Até mesmo os aplicativos, porque a cidade é pequena, não tem opções.

Em todo o processo de construção de informações, somente Simon tratou de forma mais direta algo em torno da prevenção de ISTs, focando no lubrificante, a partir da imagem que estava presente na Caixa Mediadora de Entrevistas:

Figura 31 – Preservativo e lubrificante: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: <http://bit.ly/2Hatlnu> (2018)

Simon: [escolhi] essa daqui, rrsrsr.

Antonio: Do preservativo e lubrificante.

Simon: É, do preservativo, que eu tenho e que não são bom, nenhum dos dois.

Antonio: E é? Por que não é bom?

Simon: Porque tem uns melhores, só que é mais caro, quase quarenta reais.

Dias depois, Simon enviou por uma rede social a imagem do lubrificante³¹ que ele cita novamente, na mesma entrevista:

Figura 32 – Imagem de lubrificante sugerido pelo participante



Fonte: imagem cedida pelo participante Simon (2018)

Simon: (...) o preservativo até vai, mas o lubrificante tem uns melhores, feito realmente para os gays. Esse não é específico, tem uns que são próprios pra os gays.

Antonio: Ah é? Quais, assim?

Simon: Ah, eu não lembro o nome. Mas tem um que é um arco-íris, bem bonito... Aí não sente dor, essas coisas e tal.

Antonio: tem uma fórmula diferente.

Simon: É, uma fórmula diferente, só que é bem caro. É uns quarenta reais. Mulheres também usam, uma amiga queria uma indicação, indiquei ele.

Ninguém mais tratou diretamente ou indiretamente sobre estratégias de prevenção de ISTs nas entrevistas. Essa foi uma questão bem silenciada. Conforme percebemos isso nas entrevistas, na roda de conversa colocamos elementos em torno da prevenção de ISTs, na Estação do Campo. Porém, ninguém discutiu algo sobre isso, tiveram somente algumas risadinhas e alguns comentários também sobre acesso a camisinhas e lubrificantes, mas de forma geral:

Relato da Roda de Conversa: Felipe e Michel pegam o sachê de lubrificante íntimo que está na Estação do Campo, junto com alguns preservativos, se entreolham, riem um pouco, discretamente, e Felipe pergunta a Richard:

31 Trata-se do lubrificante Sete Sensações. Segundo o fabricante, “é um produto fantástico com sete atributos (sic) que traz uma experiência única para o sexo anal, tendo em sua formulação componentes que são capazes de inibir a dor sem retirar o prazer. Desenvolvido com ingredientes naturais, tem ação bactericida e germicida, proporciona segurança, confiança e mais satisfação”. Fonte: <http://bit.ly/39nSGWS>

Felipe: Esse lubrificante aqui eles dão em posto, né? Por que não dão nos daqui?

Johan: Interessante, mesmo. Nunca vi...

Felipe: Eu já vi em uma farmácia. Aqui na cidade não tem, não.

Com relação às redes sociais, os jovens relataram que elas ajudam alguns poucos a se conhecerem, mas auxilia muitos a se comunicarem. Uma informação construída que nos surpreendeu foi o fato dos aplicativos de paquera serem pouco ou quase nada utilizados por esses jovens. Entre os motivos, eles alegam a dificuldade de acesso à tecnologia, o receio da homofobia, ou pela timidez ou pela banalização do uso.

Figura 33 – Aplicativos de relacionamento e redes sociais: Estação do Campo



Fonte: montagem feita pelo autor (2018)

Daniel: (...) eu acho que é por isso que eu nunca me interessei em baixar um aplicativo e mandar mensagem pra alguém e eu não sei, eu não me sinto confortável, eu, assim, em público.

Carlos: É porque às vezes, principalmente hoje em dia, tá um pouco bem banalizado, entendeu? Porque hoje em dia, além de tipo... não só em relacionamentos héteros, mas como também no meio LGBT, o pessoal não quer mais saber de coisa séria, dificilmente você encontra alguém.

Gabriel: (...) uso o Grindr [aplicativo de relacionamentos gays], mas eu nunca me encontrei com ninguém.

Antonio: Não?

Gabriel: Já conversei com muitas pessoas, mas eu nunca tive a iniciativa de sair de onde eu moro pra encontrar com ninguém. (...) Tenho muito medo.

Antonio: E é?

Gabriel: Eu acho que é mais por medo, porque acontece muita coisa, e eu boto muito a cabeça, tenho medo.

Antonio: Mas você... já teve alguma... Já soube de alguma história que teve alguma coisa, tipo, violência? É assim nesse sentido que você tá falando?

Gabriel: Já. Assim... Não cheguei a conhecer pessoalmente alguém que sofreu com isso, mas eu já vi reportagens de internet de pessoas, de gays, de pessoas que marcaram com gays, [e] eram homofóbicas, marcando, se dizendo ser gay...

Antonio: Você já usou algum programa, algum aplicativo de paquera?

Loran: Não.

Antonio: Por que?

Loran: Porque eu acho isso uma forma não tão agradável.

Felipe: Já. Já utilizei, já conversei com muitas pessoas de outras cidades, só [que] eu [tenho] a desconfiança, sabe? De ir ao encontro de pessoas que eu nunca vi, por isso que eu não prolonguei.

Lüc: Uma coisa interessante sobre o Grindr é que no Egito ele tá sendo usado pra matar as gays (risos). A polícia do Egito³² usa o aplicativo, [Pablo e alguns riem também], marca encontros e as pessoas são penalizadas com 75 chibatas, eu acho. Os homossexuais (risos). Eita minha gente! [os demais riem também].

Antonio: (...) e esses outros [rapazes] que você conheceu que deu certo, que não deu certo... Eles eram de que locais? Eram da escola, eram...

Simon: Não, era de grupos de amigos que conheci no Tinder [aplicativo de relacionamentos], quando usava. Hoje, Deus me livre usar se eu tivesse solteiro, porque é um cardápio humano, é horrível.

Mesmo diante desses entraves relatados por eles com relação ao uso de aplicativos, compreendemos que as redes sociais têm um importante papel na sociabilidade juvenil contemporânea. Um exemplo que podemos trazer, a partir dos jovens participantes, foi construído com três deles na Cidade Verde. Segue trecho do relato sobre como Simon e Cléber se conheceram e conheceram outro rapaz que infelizmente não participou da pesquisa.

Diário de Campo das Conversas Iniciais: os três se conheceram pelo Tinder. Simon explicou que ele e muitos deles usam o aplicativo não só em busca de paqueras, mas também de amizades, e foi o que aconteceu com [o jovem que não participou da pesquisa]. Perguntei se ele e o namorado ainda estão no Tinder, e disseram que não mais.

O jovem que, infelizmente não participou da pesquisa, se tornou amigo dos dois. Simon e Cléber conheceram esse jovem pelo Tinder, mas os dois se tornaram namorados ao se conhecerem pelas redes sociais:

Antonio: Quando foi que vocês começaram a namorar?

Cléber: Ah, a gente (...) se conheceu através do Facebook³³.

Antonio: Hum.

Cléber: Foi, rede social. Aí, a gente começou a conversar, ficamos um mês e meio mais ou menos conversando só pelo Facebook mesmo. E aí, depois teve esse evento, né, o [nome do evento]. Aí, ele me chamou, me convidou pra vir pra cá, e dormir aqui [casa do namorado]. (...) Aí, no primeiro dia mesmo e tal, a gente se conheceu nesse dia... a gente, depois de um mês que começou a namorar, foi.

Para alguns deles as redes sociais são mais efetivas, tanto para conhecer quanto para aprofundar contatos que aconteceram de forma pessoal, inicialmente, mas também há restrições.

32 Mais informações em: <http://bit.ly/2OGXcIm>

33 Facebook: rede social por site e aplicativo de smartphone, que permite compartilhamento de mensagens, imagens, vídeos e voz.

Felipe: (...) a gente se conheceu nas redes sociais antes de pessoalmente, entendeu?

Antonio: Ahh, entendi...

Felipe: A gente começou a conversar e depois, depois a gente marcou um lugar público e aí a gente se viu. Aí, depois disso a gente continuou trocando mensagem, se desentendeu e aí não rolou mais nada.

Daniel: Não, aplicativo não. Mas já conversei, [pelo] Facebook e tal, mas pessoas de longe, assim, nunca, nunca marquei nada com ninguém assim.

Antonio: (...) De que forma você conhece esses rapazes para se relacionar, né? E aí você falou que já conheceu eles...

Johan: Tanto pessoalmente, na escola ou em festas, na festa do meu amigo, e nas redes sociais.

Antonio: Nas redes sociais. Instagram³⁴...

Johan: Instagram e Facebook. WhatsApp³⁵ só quando eu tenho um... mais um...

Antonio: Quando aprofunda o contato?

Johan: É, quando aprofundo o contato...

Antonio: E grupos de whatsapp? Tem assim? Se participa de algum grupo...

Felipe: Sim, mas não tem encontros. Só pra conversas mesmo... tipo, de conversar de músicas, séries, essas coisas que agradam a gente.

Os aplicativos de encontros sexuais e de relacionamento são utilizados por poucos e não tem um papel decisivo nas relações afetivo-sexuais. Alguns não gostam do aplicativo de paquera.

Antonio: Então, Johan, eu perguntei também se você chegou a conhecer através dos aplicativos de paquera e relacionamento.

Johan: (...) Nunca... Nunca eu pesquisei... Acho que pela iniciativa... Eu vou... Eu não sou, tipo, de procurar, sabe?

Antonio: Sim. Hum, certo.

Johan: Não sou de procurar. Então, eu nunca usei.

Antonio: Você já conheceu alguém por aplicativo?

Felipe: Já.

Antonio: E aí, como é que foi?

Felipe: Quer dizer, eu conheci, só que não cheguei a conhecer pessoalmente, entendeu?

Antonio: Ah, entendi.

Felipe: A gente só conversava, só que não rolou nada não

Antonio: Você já usou algum programa, algum aplicativo de paquera?

Loran: Não.

Antonio: Por que?

Loran: Porque eu acho isso uma forma não tão agradável.

34 Instagram: rede social de compartilhamento de fotos, mensagens de texto, mensagens por áudio e compartilhamento de vídeos, acessível por aplicativo em smartphone e também por site.

35 WhatsApp: é um aplicativo para smartphones para compartilhamento de mensagens instantâneas por texto, voz, imagens, vídeos e documentos PDF.

Por fim, neste segmento sobre recursos e processos que se articulam com as experiências afetivos-sexuais, observamos também que, para alguns, o fato da família não saber da homossexualidade é um elemento que dificulta estabelecer relações afetivas:

Johan: (...) porque se eu contasse [sobre a sua homossexualidade para a família] de imediato, eu acho que, não tenho certeza, mas eu acho que eles não iam aceitar, e com isso viria vários problemas. Então, primeiro, se eu tivesse com o meu cônjuge eu ia pensar logo em moradia, trabalho, renda, esse tipo de coisas, pra depois eu falar pra eles.

Antonio: Hum, entendi.

Johan: E aí, a gente ia, como posso dizer, aí eu ia primeiro amansar eles, e aí eu já tinha a minha base. Mas caso aconteça algum problema eu já tinha o meu apoio.

Nesse trecho, sobre as experiências afetivo-sexuais, que trouxe elementos sobre a definição dos recursos e processos articulados com suas experiências, eles construíram informações a respeito do não debate sobre prevenção de ISTs, o uso das redes sociais para manutenção de relações, a pouca utilização dos aplicativos de relacionamento, as manifestações de afeto e desejo, os medos, as inseguranças e a timidez, a administração do tempo e definição de prioridades como critérios para relações afetivo-sexuais, e a dificuldade em vivenciar relações sexuais e afetivas quando a família não sabe publicamente de sua homossexualidade. Diante desses elementos, avaliamos quatro questões. A primeira é que configuramos uma conversa alternativa quando vimos que aprendemos sobre particularidades quanto ao uso de lubrificantes para sexo anal, a partir da informação socializada por Simon.

Porém, a segunda questão é que essa foi uma posição isolada, pois vimos a necessidade de problematizar a dificuldade de acesso a preservativos e lubrificantes no âmbito dos direitos sexuais. Há implicações em termos de classe e território quando visualizamos que não há política pública efetiva de acesso gratuito a lubrificantes, e nem eles têm recursos para comprar, além do que, nem sempre há disponibilidade para compra de forma adequada em seus territórios. Com isso, vimos que a perspectiva do controle de corpos conforme a lógica do poder na imposição colonial extrapola o nível discursivo, é perceptível em termos práticos, e representa uma das limitações do alcance aos direitos sexuais.

A terceira questão é que também nos surpreendemos com fato deles terem restrições quanto ao uso de aplicativos. E aqui, nos autoavaliamos quanto à nossa possível reprodução de colonialidades de gênero, pois nossa visão estava impregnada pela perspectiva urbanocêntrica, na qual tem sido bastante difundida a utilização de aplicativos para relacionamentos afetivo-sexuais entre homens. Mas vimos que, com eles, o receio de discriminações, além das dificuldades estruturais de acesso, fazem com que eles signifiquem

os aplicativos como mais ameaçadores e, por isso, agem de forma mais restrita do que o uso das redes sociais, que se mostrou mais efetivo para diversos contatos, com prevalência da afetividade, detalhamento de encontros sexuais, amizades e outras socializações mais focadas na cumplicidade afetiva.

E a quarta questão é que, diante dos medos, da timidez, das restrições que eles mesmos estabelecem e das dificuldades de manifestarem afeto e desejo publicamente, atrelada a dificuldade de lidar com os segredos de sua homossexualidade perante suas famílias, vimos que ainda há um caminho a ser percorrido por alguns e/ou em alguns contextos para que possam efetivar suas relações com mais segurança diante da, ainda forte, prevalência da opressão colonial em seus contextos e relações. Nas unidades e categorias seguintes veremos que há uma prevalência maior da resistência e da afirmação de suas homossexualidades, como trataremos em alguns pontos da unidade a seguir.

5.2.1.3 Ser homossexual e afeminada

O entendimento sobre a sua própria homossexualidade, para a maioria deles, está associado à identificação com um corpo e com movimentos afeminados, em modos de ser e de viver, a partir de diversas performances cotidianas, desde a adolescência até a atualidade. Seja vivenciando e colocando o corpo para ser afeminado, seja evitando ou não conseguindo ser afeminado, ou seja, se relacionando com e entre eles; ser afeminado pauta a homossexualidade de todos os jovens participantes da pesquisa.

Percebemos que a maioria valoriza as afeminadas. Inclusive Johan, que se identifica como homossexual masculinizado, reconhece a importância das afeminadas.

Johan: Acho que a pessoa... Tipo... Um gay afeminado não é um gay afeminado porque quer parecer como mulher. Não. Acho que é por causa da liberdade mesmo. Quando a pessoa tem liberdade, aí que ela se solta, entendeu? Tipo... [inaudível...], acho que é tipo quando a pessoa se solta mesmo, entendeu? Essa é a questão.

Johan é um dos participantes que se identifica como homossexual masculinizado que, como já dissemos, também atribui um grande valor ao perfil afeminado, entre eles a liberdade em performar a homossexualidade, de forma que ele inclusive tentou fazer, mas teve dificuldades:

Johan: (...) como eu falei, na escola eu já tentei, tipo, ter esse perfil mais de afeminado, tipo, de me soltar mesmo, de “ah!”. Mas quando eu tentei me

soltar... as pessoas não aceitaram... Tipo, de uma maneira mais correta, entendeu?

Antonio: Você tentou por que? Por que você tentou ser mais afeminado?

Johan: Porque... Eu acho que... A pessoa ser gay e não poder se soltar, acho que a pessoa viveu como um passarinho na gaiola, sabe? “Ah, eu sou gay, mas eu só sou... gay, eu só me identifico, tipo, pra mim mesmo e fechado?”. Então eu tento me soltar mais um pouquinho, entendeu?

Antonio: Entendi.

Johan: Mas quando eu tentei, não deu. Aí, por isso que até hoje eu digo “eu sou”, mas eu tenho um perfil de hétero. Não porque eu quero. Vai dizer “ai, você fica com o perfil de machão porque é com medo”. Não. É mais pela convivência mesmo.

Antonio: (...) quando você tinha a sua vontade de ser mais afeminado, você tinha vontade de fazer o quê?

Johan: Acho que mais liberdade, era vontade de fazer tudo. Mas, tipo... não é... tudo que viesse a cabeça. É vontade de fazer tudo, é... de andar com meu parceiro de mão dada, ter... à vontade... falar, tipo, de certas coisas, falar do jeito que eu quero. É tanto que... quando eu tô com meus amigos em alguma festinha mais íntima, eu sempre fico fechado.

Entretanto, percebemos também que há dificuldades e discriminações entre alguns deles e nas suas relações diante das afeminadas. Contraditoriamente, Johan e Cléber tiveram posições de valorização, mas também evidenciaram aspectos que retratam a dificuldade em ser e em lidar com a afeminada:

Johan: Assim, é... tipo, comigo... quando a gente tá junto, que ele se solta mais um pouquinho, eu sempre tento... tipo, dizer “ó cara, não se solte muito, porque a gente tá, mas não é pra parecer pra todo mundo que a gente tá tendo... tá junto, entendeu?” Mas, se ele quiser ele pode ser afeminado, tranquilo. Isso eu não vou... eu não vou restringir. (...) Mas quando tá só eu e ela, pode... soltar mesmo.

Johan: (...) sempre alguém, uma pessoa que é afeminada vai falar comigo, eu sempre digo pra ela “ó, você seja, agora não mude. Tipo, não seja, tipo, muito elevado, porque se for muito elevado você vai chamar atenção e as pessoas vão... é... vão ter preconceito contra você” (...).

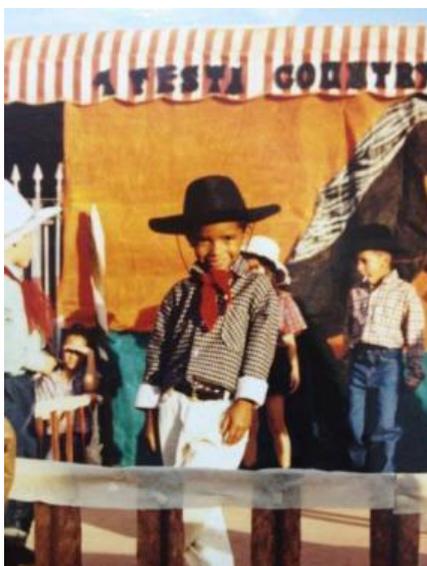
Cléber: Eu via também na escola uma realidade de outros que eram mais afeminados e sofriam muitos comentários homofóbicos, até violência... E aquilo me deu muito medo. E eu... e eu queria muito não ser [homossexual] naquela época. Eu lembro que lutava muito pra não ser, não sentir atração por um mesmo... Tanto que não foi de primeira que eu disse assim que eu era gay. No começo eu falava que eu era bi.

Cléber: (...) antes, eu me envergonho muito disso, eu achava, eu lembro bem que eu falava com outros colegas sobre homossexualidade, isso foi no ensino médio até, que eu falava que o problema da... ai... sério, é horrível eu falar disso, mas enfim, era uma realidade. [Eu achava] que o problema do preconceito, o problema das pessoas ser tão preconceituosa, era o fato dos homossexuais é... demonstrar esse... muito afeminado. Eu falava, eu tinha

esse pensamento [faz um som de tic com a boca]. (...) Infelizmente eu tinha esse pensamento, porque era isso que me passavam, era isso que eu via, era isso que eu... era essa a minha visão através das opiniões dos outros que conviviam comigo, (...) esse era o problema, o problema principal. (...) O que é horrível. Pelo amor de Deus, eu tenho até vergonha, eu falando aqui por causa da pesquisa e tal, fazer parte. Mas...

Mesmo diante das dificuldades e contradições atreladas às afeminadas, alguns relatam que eram afeminadas desde a infância:

Figura 34 – Criança com chapéu: Caixa Mediadora de Entrevista



Fonte: <https://criancaviada.tumblr.com/> (2018)

Antonio: Quando você diz assim que já sabiam [que ele era homossexual], o que é que você entende disso? Como é que já sabiam?

Daniel: Porque eu sempre fui muito afeminado.

Simon: Ah, essa [imagem escolhida na Caixa Mediadora de Entrevista] daqui de caubói, me lembrou muito eu quando era criança, dançando quadrilha.

Antonio: Ah é?

Simon: É, eu era muito afeminado dançando.

Gabriel: Como eu sou da zona rural eu tinha medo, eu sempre demonstrei porque eu sempre fui uma criança muito afeminada.

Há dificuldades em ser afeminada, pois há diversos mecanismos de repressão da postura afeminada, que as colocam à margem:

Figura 35 – Afeminada com barba: Caixa Mediadora de Entrevista



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Daniel: E esse [retrato da Caixa Mediadora de Entrevista] aqui a da poc, né?

Antonio: É.

Daniel: Eu não me visto assim, mas ah eu acho que eu iria adorar. Mas, né? É complicado.

Antonio: Por que é complicado?

Daniel: Porque as pessoas olham diferente e falam, né? Eu nunca vi na verdade assim, na real, pessoalmente. E eu imagino que se aqui tivesse alguma [bicha afeminada onde mora] assim, ia ser bem esculachado. Mas, ah, eu ia amar, ver pocs, *drags queens* e tal.

Antonio: Ah, você tem vontade de se vestir assim?

Daniel: Tenho.

Figura 36 – Afeminada com salto: Caixa Mediadora de Entrevista



Fonte: Instagram @brugaga (2018)

Felipe: A segunda é a... do salto alto. Por eu ser afeminado, porque o afeminado sofre mais de que o normal, né? O que se considera normal (...). Porque o gay afeminado é... não consegue muito espaço no mercado de trabalho, sofre mais por ser afeminado, tem suas características mais, é... mais fáceis assim de mostrar mais o seu lado gay. (...) Tem um certo preconceito até mesmo na tribo gay, entendeu? Porque o afeminado, só porque é afeminado, tem gente que diz que acha que é passivo, essas coisas, entendeu? Ficam rotulando.

Antonio: (...) o que seriam os normais para você? Por que normais?

Felipe: Porque na sociedade, assim no ambiente é como se fosse tratado como hétero, entendeu? Não se expõe assim, não é uma pessoa que mostre a sua sexualidade assim logo de vista, entendeu?

Figura 37 – Criança na escola: Caixa Mediadora de Entrevistas



Figura 38 – Criança com certificado: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: Fonte: <https://criancaviada.tumblr.com/> (2018)

Loran: Eu poderia dizer que eu sempre fui uma pessoa assim, me identificar com essas crianças. Sempre fui dessa forma.

Antonio: E como era ser dessa forma?

Loran: Sempre vinha aquela questão, do burburinho na escola. Já vinha com isso de casa, os pais já falavam que uma pessoa que se comporta assim diferente de um homem, fosse homossexual.

Em algumas situações públicas, as expressões da homossexualidade afeminada eram rechaçadas ou evitadas pelos familiares:

Figura 39 – Menino brinca de boneca?: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: <http://bit.ly/2UBOrD1> (2018)

Lüc: (...) eu tenho na memória que eu sempre fui essa pessoa aqui [se refere a imagem anterior, do menino segurando um papel], essa criança que era afeminada, essa criança que tinha seus trejeitos... “Menino brinca de boneca?” [se refere a imagem que selecionou na Caixa Mediadora de Entrevista]. (...) Esse questionamento ficou pra mim. Porque assim, remete à minha infância e remete à escola. Eu era assim na escola, eu era afeminado na escola, sempre fui. “E menino brinca de boneca?”, sempre brinquei de boneca, sempre brinquei de casinha, eu cho... eu chorei uma vez... a minha

mãe trabalha na feira livre, eu fui uma vez com ela, eu chorei pra que ela comprasse uma boneca pra mim. A partir daí, ela nunca mais me levou pra feira livre porque eu fiz vergonha a ela, de tá chorando pela boneca. Todo mundo ficou rindo dela e de mim mesmo.

De forma geral, os jovens construíram informações tratando de um certo conflito pessoal, ou contradição, entre ser ou não ser afeminado, tiveram o reconhecimento da potência do feminino, assim como evidenciaram a negação desse feminino, trouxeram questões sobre masculinidades, e trataram sobre as dificuldades em serem afeminadas e também em se relacionar com uma afeminada.

Ao considerarmos Rios *et al* (2016) em seus estudos sobre posições da homossexualidade, aqui também vemos as implicações subjetivas da posição de afeminada. Entendemos que, nessas relações, os jovens homossexuais mais masculinizados atuaram enquanto reprodutores da colonialidade de gênero ao evocaram, direta e indiretamente, a hierarquia sexual no contexto homossexual. E, conforme entendemos, a partir de Alcoff (2016), esses jovens não estabeleceram condições precisas para lidar com o processo conflitivo da contradição e, neste caso, sucumbem a ela publicamente, pois exercitam a interdição e atribuem às afeminadas um feminino a ser rechaçado.

No entanto, podemos identificar que Cléber também vivenciou a diferença colonial, quando, no exercício da contradição, aponta para ressignificação sobre a sujeição das afeminadas. Entre as implicações subjetivas delas, observamos que tanto há o pesar e o sofrimento quanto também, na diferença colonial, a enunciação de si, reconhecendo suas subalternidades e também valorizando suas estilísticas corporais e outras potencialidades no âmbito do feminino. Agindo assim, as jovens afeminadas homossexuais cumprem um papel fundamental na superação da hierarquia sexual marcada pela colonialidade em seus contextos homossexuais do campo. Na próxima unidade, discutiremos justamente elementos a respeito do contexto dessas jovens afeminadas, e também dos masculinizados.

5.2.1.4 Interloquções entre o rural, o campo e o urbano

Nesta unidade temática, trataremos informações sobre seus lugares de moradia, trabalho e estudo, considerando informações básicas sobre renda e abordando dois subtemas. O primeiro foco é nas relações familiares nesse contexto e o segundo é nas caracterizações do contexto em si, tecendo considerações sobre território, colonialidade, decolonialidade e as implicações para gênero e homossexualidade desses jovens.

Todas as famílias dos participantes compõem a classe pobre, de renda baixa. A maioria dos familiares dos nove jovens entrevistados vive de aposentadorias e pensões que suas mães, avós e alguns deles também recebem, sendo um total de seis famílias. Entre os participantes, duas famílias vivem exclusivamente de pensões. As demais famílias têm atuação no comércio ou prestação de serviços gerais na zona urbana ou rural. Das cinco famílias que atuam na agricultura, três núcleos familiares vivem diretamente da agricultura, sendo que somente uma família vive exclusivamente da agricultura. As demais são comerciantes, ou prestam serviços e/ou vivem também de pensões e aposentadorias. Johan e Cléber já trabalharam como agricultores, mas atualmente não exercem mais essa atividade. Felipe é o único participante que estuda e também trabalha no campo junto com a família.

Felipe: (...) a gente tem algumas funções que a gente não gosta de fazer, entendeu? A gente só gosta mais da parte da plantação que não é muito forçado (...) que é semear, só que a gente não gosta de limpar mato, roçar mato, que é algo mais pesado e por conta dos estudos também é muito cansativo... eu faço curso, à noite.

Johan: Sim, eu trabalho, (risos). Eu não sou muito (...) familiarizado com a roça, mas sim, eu já trabalhei. Não sou como os outros que trabalham muito e tal, porque sinceramente eu não me dou muito, rs. (...) Desde criança os meus pais meio que evitaram de eu ir pra roça.

Sobre as configurações familiares, destacamos o fato da maioria das famílias serem chefiadas por mulheres, entre mães e avós. Dentre os nove jovens entrevistados, ao todo cinco deles têm as mulheres como provedoras de suas famílias. Quanto aos homens, a maioria dos pais deles faleceu por questões de saúde ou violência, e muitos deles já migraram (e também retornaram) em busca de melhoria de renda ou não vivem mais com suas mães cuidadoras. Os homens morrem ou somem ou migram.

Gabriel: Meu pai faleceu quando eu ia fazer dois anos e ela [a mãe] teve que cuidar de mim sozinha.

Cléber: (...) [diz emocionado que] faltou um pouco deles, porque meu pai foi pra São Paulo e minha mãe foi junto, passaram 7 anos, foi basicamente a minha infância todinha, e parte da minha adolescência longe. E eu queria muito ter uma família que conversasse, que desse apoio, que tivesse uma visão diferente do mundo.

Lüc: Meu pai é falecido.

Antonio: Falecido?

Lüc: Isso. Ele faleceu quando eu tinha 2 anos.

Johan: Como eles moravam em Sergipe e tal, assim que eu nasci, tipo, diz a história da minha mãe com meu pai, eu nem sei mais ou menos... Eles

falaram que eles estavam muito apertado e disse “ó, vamo fazer assim: você [a avó paterna] vai ficar aqui com a criança um tempo, aí depois você vai e me entrega [de volta para os pais].”

Carlos: Meu pai, (...) a gente, eu e ele, a gente nunca teve tanto contato. (...) Desde pequeno. Na verdade a minha mãe separou pouco tempo depois que eu nasci, eles se separaram porque ela não gostava dele, porque naquela época ainda tinha aquela coisa de casamento arranjado por família e tudo mais e ela se separou. Aí, foi quando a gente foi morar com minha avó (...).

Antonio: (...) mora você e sua mãe...

Simon: E meu pai, que vem de vez em quando.

Antonio: Aí, você falou (...) na outra conversa que a gente teve que seu pai é...

Felipe: É falecido.

Antonio: É falecido né?! E sua mãe, você não tem contato [com ela].

Felipe: É, não tenho o contato. Desde recém-nascido, meu pai tinha largado a minha mãe, entendeu? Eles não queriam mais ter mais nenhum laço. Aí, minha mãe deixou a gente com meu pai e meu pai nos trouxe aqui no interior, pra Alagoas.

Antonio: (...) eles moravam em [diz o nome de outro estado]?

Felipe: Isso. Aí, ele não tinha algo fixo ainda. Aí, ele nos deixou com nossa avó e foi conseguir uma renda pra construir uma casa pra gente viver aqui. Só que nesse meio tempo ele foi assassinado e não aconteceu. E a gente desde bebê mora com nossa avó.

Sintetizando esse subtema das relações familiares no contexto do campo, destacamos algumas configurações que percebemos. Entre os 11 participantes da pesquisa, ao todo seis tiveram bastante tempo de convivência com as avós, ou sendo criados por elas, ou tendo participação direta e efetiva na criação. Na maioria das configurações, a ideia de homem provedor é substituída pelas mulheres, sobretudo as mais velhas, as avós. A ausência dos homens nas famílias é marcada pelas mortes por questões de saúde e por questões de violência. Há também nesse contexto o fato de muitos homens não assumirem a responsabilidade pelas suas famílias, seja porque não formam a família nuclear, seja porque se separam. Há ainda a continuidade da prática dos homens nordestinos do campo migrarem em busca de melhoria de renda, sendo que nessa questão também destacamos o fato das mulheres também acompanharem os maridos nessa migração e deixarem esses jovens, quando criança, sob o cuidado das avós, sejam maternas ou paternas. Há mulheres que abrem mão de cuidar dos filhos, migrando sozinhas, separadas de seus maridos, ou migrando com eles, e delegando, direta ou indiretamente, os cuidados ou para as avós maternas ou paternas, ou para os próprios pais, quando esses passam a configurar outras famílias. Dentre os poucos pais presentes, não há entre eles homens que criam os filhos sozinhos.

Esses relatos sobre as configurações familiares são relevantes porque evidenciam outras enunciações que podem ter implicações nas subjetivações das homossexualidades dos jovens participantes. Percebemos diversas especificidades no que toca a diferentes configurações de masculinidades que, tanto negadas quanto reafirmadas, se dão com algum sofrimento. O relato de tantas mortes e migrações é denunciador das condições hostis da vida no campo, marcada pelo sentido de patriarcado como poder restrito aos poucos dotados de masculinidades hegemônicas. O poder do patriarcado não está posto para os homens pobres do campo, categorizados como machos conforme as colonialidades que os subalternizam. Esse fator, de alguma forma, pode significar alguma liberdade na afirmação das homossexualidades desses jovens, na medida em que muitos homens adultos não estão presentes ou em condições de exercer algum patrulhamento sobre seus corpos.

Percebemos que o feminino também é bastante ressignificado. Muitas dessas mulheres relatadas nas mais diversas posições em relação a esses jovens desafiaram a colonialidade de gênero ao não corresponderem ao papel geralmente prescrito para elas. Por mais que em algumas famílias prevaleça a manutenção do sentido de masculinidade como figura detentora do poder que impõe todas as demais colonialidades diante desses jovens, de crianças e de mulheres, é possível afirmar que, na prática, essas masculinidades estão em questão. Como isso entendemos que há uma quebra na lógica colonial de manutenção do modelo nuclear de família. As mulheres provedoras ou que abriram mão da família subvertem a lógica de família nuclear. E podemos observar que esses papéis ou foram assumidos, ou impostos ou conquistados, cuja caracterização relatada por esses jovens, mesmo que em alguns momentos marcadas pela admiração que tem por algumas delas, impede que vejamos essas mudanças de forma romantizada.

Neste segundo bloco temático, abordaremos as caracterizações do contexto. A definição de rural para eles foi muito difusa, com diversas interlocuções com trabalho, moradia e o urbano também.

Daniel: É um lugar pequeno, as pessoas não têm tanta informação, não têm a mente tão aberta pra questões é... complicadas que no geral já é mas no contexto rural assim é mais complicado ainda e...

Antonio: (...) pra você o que é o contexto rural? O que é o rural pra você? Como é que você definiria?

Felipe: Sítio

Antonio: Sítio?

Felipe: Assim um sítio que não é da zona urbana que não tem muito acesso, entendeu? É... Você acaba se isolando da sociedade, porque mora na zona

rural, não tem acesso a muitas coisas, prioridades que os da zona urbana têm...

Antonio: Entendi.

Felipe: Você não tem uma vida social comparada com a do... Da zona urbana, você tem que ficar em casa. Já o da zona urbana tem acesso a ir ao shopping, sair e tem mais amigos porque você na zona rural não tem muitos amigos, entendeu? E ainda mais da mesma tribo, são mais heterossexuais e a própria família, aí, na zona urbana eu acho que você tem mais acesso a muitas coisas, até de se relacionar com outras pessoas.

Gabriel: (...) pra mim rural é aquele que é mais distante, é... Do centro, não tem muitas oportunidades, entendeu? É mais ou menos isso pelo menos do jeito que eu penso.

Cléber: Eu entendo por ru... eu assim... (...) morar na parte rural é legal. (...) É legal por que? Em certos pontos, porque estar em meio ao natural, ao... a natureza, a algo mais distante dessa bagunça que é cidade grande, de uma cidade normal, e essa é uma parte boa. Por outro lado, no meu caso, no caso que é a região que eu vivo, eu sofro muito com a ignorância das pessoas ali, entendeu?

Ao apresentarem suas definições de rural, muitos deles estabeleceram diversas características para esse território, focando principalmente nas dificuldades estruturais, culturais e também morais.

Johan: É, assim... ser do campo? Acho que é ser mais... ser tradicional, sabe? Ter aquele jeito mais tradicional, tipo, da valorização da família e tal. (...) Tipo, mas não tem aquela base de informação. Tipo, não tem aquele estudo avançado. Então, é aquele pessoal mais tradicional, e para os gays tipo rurais também... Um pouco difícil, tipo, de socializar (...), tanto com outros gays da cidade quanto no campo mesmo. Porque fica muito restringido e, tipo, a família por ser tradicional, tipo muito tradicional, eles ficam se restringindo.

Lüc: Eu acho que é um contexto muito machista, é... além de tudo, preconceituoso. A gente tem preconceito de todos os tipos, xenofobia, racismo, homofobia e preconceito com tudo. A gente vive numa região onde, pelo menos eu, nesse contexto do rural... você se prende ao padrão heteronormativo e você não pode agir de uma forma diferente, porque tanto você é ridicularizado como marginalizado. É... as pessoas vão rir de você, e vão passar a ver você como uma ameaça, querendo ou não.

Antonio: (...) como é que os homens têm se desenvolvido nesses espaços, né? E como é que vocês lidam também nos diversos lugares com os homens machistas?

Lüc: É porque pra entender o preconceito e combater tem que buscar a fonte, sabe? O preconceito tá enraizado na sociedade, principalmente numa sociedade rural, onde não há conhecimento, porque a gente sabe que o preconceito é o estranhamento. Quando você não conhece você geralmente tende a criar um conceito antes de ter um aprofundamento, né? [aponta para Carlos, que balança a cabeça concordando]. E um contato. Então, quando você não conhece, você geralmente é preconceituoso. E a falta de conhecimento no meio rural eu acho que ocasiona bastante isso.

Lüc: (...) há uma desconfiança, cria-se um estigma... em torno do homossexual, no contexto rural, de que ele não... não é bem, não faz bem pra sociedade, não é bom pro meio, não é... não é boa influência pras crianças, por exemplo, porque alguns dos meus sobrinhos, eles pararam de me dar atenção. Isso por influência dos pais.

O campo foi, direta ou indiretaente, marcado por eles como periferia. Inclusive Lüc nomeou nesses termos. A figura do filme *Moonlight* na Caixa Mediadora de Entrevista possibilitou uma relação com a perspectiva de periferia atrelada ao campo. Trata-se de um filme que conta a história do jovem negro Chiron em três fases – infância, adolescência e juventude –, abordando sobre masculinidades e homossexualidades negras (informações em: <http://bit.ly/2UFz7FA>):

Figura 40 – Filme *Moonlight*: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: <http://bit.ly/37eiDaa> (2018)

Lüc: Eu também escolhi *Moonlight* porque eu goooosto, acho muito legal, sabe? A gente vê no filme uma realidade que eu acho parecida com a daqui. Por... A gente vê uma parte periférica, violent (...) e preconceituosa. Aqui não é diferente. A zona rural meio que parece... me parece a periferia das cidades, porque é a parte isolada, é a parte que não tem acesso a algumas coisas.

Alguns atrelam o campo à subalternidade. Mesmo considerando que o posicionamento ao todo não está objetivo, Loran traz de forma bem direta a subalternidade da homossexualidade no contexto do campo, ao definir o que para ele seria esse contexto:

Loran: Eu acho que seria mais aquela parte do pessoal que mora em sítio, povoado. Porque sempre são obrigados a fazer coisas que não querem. Os homossexuais são obrigados a fazer coisas que não querem. É... Acho que seria isso, estudar mais o pessoal... Não sei dizer.

O campo também é visto como espaço da ausência de indústria e de urbanização.

Antonio: De que forma você entende que esse lugar é rural, também?

Lúc: Pela ausência de indústria. (...) Não tem. E pela prática agropecuária, da agricultura e tal. (...) Então, como a gente não tem é... urbanização também por lá, as estradas não são asfaltadas, então acho que isso caracteriza como área rural.

Felipe comentou as imagens de pessoas LGBTQI+ no campo que colocamos na Estação do Campo, na Roda de Conversa, (figuras 12 e 13, que foram apresentadas na p.69). Perguntou se fomos nós que as fizemos, e dissemos que são do fotógrafo Rafael Stédile, que fotografou pessoas LGBTQI+ que fazem parte de acampamentos e assentamentos do MST pelo Brasil. Chama-nos atenção o fato de nenhum deles comentar e/ou retirar essas imagens sobre os LGBTQI+ rurais/do campo para o momento de debate. As imagens permaneceram intactas, do início ao fim. Sobre isso, nos perguntamos porque essas imagens foram ignoradas, questão que problematizaremos mais à frente ainda nesta unidade.

Considerando o que eles falaram, mas também o que não falaram (como foi o caso das imagens relatadas acima), os jovens apresentaram diversas caracterizações de rural ou campo. Trataram como um conceito bem misto, inclusive situando geograficamente no urbano que é distante para a maioria da Cidade Verde, por exemplo. Estruturalmente, relataram que é um lugar marcado pelo precário, atraso, distância, falta de infraestrutura, poucas oportunidades, dificuldade de transporte, pouco acesso à escola (limitado ao ensino fundamental), migração, existência de sítio e precaridade da moradia.

Em termos morais, foram bastante presentes as ideias de violência patriarcal, intolerância, de que “são obrigados a fazer coisas que não querem” em termos de trabalho, pelo medo do machismo, o assédio dos homens nas calçadas dos bares e dos jovens mais velhos na agricultura, a proteção da família, lugar de experiências sexuais para alguns, lugar de falta de conhecimento, preconceitos e ignorância. Nesse sentido, vemos que a multiplicidade de compreensões sobre o território onde vivem e estudam também influenciou a nossa forma de abordá-los e compreendê-los.

Diante dessas informações construídas, há necessidade de discutirmos a diferença entre informação e escolarização, fator que eles argumentam que muitas pessoas do campo não tem, e que esse seria o motivo de tantas posturas e práticas preconceituosas diante dos homossexuais, marcando esse contexto como lugar de restrições à homossexualidade. Consideramos que seus posicionamentos refletem os problemas decorrentes, principalmente, das colonialidades do saber e do poder. A força da ideia de que o campo é um lugar de atraso

perpassa a vida de todos eles, que passam a subjugar o território onde vivem, refletindo a reprodução de colonialidades responsáveis pela depreciação desse espaço.

Parece ter prevalecido a ideia de rural como arcaico, subalterno e precário, relacionando esse contexto a limitações de desenvolvimento, conforme a perspectiva de desenvolvimento colonial que perpassou boa parte dos posicionamentos. Com isso, fica patente a colonialidade do poder exercida na perspectiva do julgamento moral e das relações opressoras que compõem esse território. No entanto, a atribuição de periférico também atrelou ao campo características urbanocêntricas, mesmo quando na maior parte das conceituações prevaleceu a matriz colonial.

E, diferentemente do que esperávamos ao propormos esta pesquisa, o conceito de campo não apareceu nos moldes da perspectiva de luta pela terra. Apresentamos as imagens de Rafael Stédile (figuras 12 e 13 da p. 69) como forma de gerar uma possível identificação entre as imagens e suas experiências, mas se isso ocorreu, eles não explicitaram. O fato é que nenhum jovem assumiu publicamente a perspectiva da luta pela terra, embora alguns deles atuem como militantes em outras frentes. Diante disso, temos duas compreensões: estamos lidando com um público que tem se relacionado com o trabalho do campo de forma apartada das organizações de luta do campo, presentes em nosso estado; diferentemente de nossa intenção inicial, atingimos muito pouco um público homossexual que atue como produtor do campo. Diante disso, e como nos é sabido a partir de relatos do cotidiano, ainda teremos um caminho a seguir na promoção do encontro com esse público mais específico. De toda forma, estamos lidando com jovens homens homossexuais do campo, porque assim eles enunciaram e se assumiram diante do nosso processo de pesquisa. A seguir, discutiremos outro elemento que remete a colonialidade do poder e também de gênero.

5.2.1.5 Raça e homossexualidade

A questão racial não compôs os objetivos iniciais desta pesquisa. No entanto, tanto o pesquisador quanto alguns participantes, tiveram iniciativas e pautaram de diversas formas as questões raciais em torno da homossexualidade desses jovens. Fomos previamente tocados e interpelados por algumas questões em torno do racismo nas conversas iniciais, tanto pelos jovens negros quanto pelos brancos, e resolvemos abordar as questões de raça e homossexualidade durante as entrevistas e a roda de conversa.

Johan nos trouxe um debate onde observamos que os jovens homossexuais negros sofrem duplamente no contexto escolar:

Figura 41 – *Bullying*: Estação da Escola

Fonte: <http://bit.ly/377waQI> (2018)

Johan: Escolhi essa imagem [na Estação da Escola, na Roda de Conversa], porque provavelmente ele tá **sofrendo bullying** por ser **homossexual**, mas também nota-se que o garoto que tá sendo agredido é **negro também**. (grifo nosso)

Johan: Então... é muito duro também **pra eles** também, tipo, se sentirem à vontade. Porque é um preconceito duplo, podemos falar assim, né? Sofre racismo, por ser negro, e sofre homofobia por ser gay. (grifo nosso)

Atrelada a essa discussão racial, alguns deles trouxeram a questão dos padrões de beleza e corporais impostos a homossexuais. Continuando na mesma linha de posicionamento de Johan, Michel, que é negro e afeminado, complementa e instiga um debate, que envolve Carlos, Pablo, Lüc e Felipe, que são brancos e afeminados:

Michel: E se for feio é pior (alguns riem).

Antonio: Como assim se for feio?

Michel: Eu não sei... (todos ficam rindo).

Carlos: Miga, (risos), fica quieta.

Felipe: Não, assim, eu acho que...

Pablo: Acho que beleza tá...

Carlos: É relativo.

Felipe: Mas acontece isso, por questão de estética, que é padrão.

Pablo: É, estética, padrão.

Carlos: Porque nem sempre aquele malhadinho, aquele jeitoso...

Lüc: Mais bonito...

Carlos: Aquele que tem o cabelinho claro...

Pablo: O da pele de pêssego...

Carlos: Pele bonitinha, barba bem...

Felipe: E as pessoas acham que só porque é gay tem que se cuidar, tem que se depilar, tudo certinho, entendeu? Um padrão pro gay.

Antonio: Sim, sim.

Carlos: E não é bem assim. Cada um tem o seu padrão de beleza. Cada um é... se cuida da forma que pode e acha melhor.

Pablo: E se fosse igual ia perder a graça, né? Se todos fossem iguais.

Percebemos que alguns deles vivenciaram discriminação racial ao se relacionarem afetivamente com outros jovens:

Johan: Tipo... Tipo, não teve nenhum conflito assim direto, sabe? Mas eu sempre via (...) com as outras pessoas que sempre tinha essa restrição, sabe?

Entendemos que o racismo também foi atravessado pelas questões de classe e pelas definições de campo e território:

Johan: Aí, se caso eu fosse oficializar [um namoro], ia ter o conflito com certeza. Porque tipo iria ser...

Antonio: Se fosse ter um relacionamento sério...

Johan: Isso. Ia ser um riquinho branco com o... com o menino negro da roça.

Antonio: Entendi.

Johan: Entendeu? Então ia ter essa questão, mas, tipo, nunca chegou a acontecer, porque a gente sempre fazia nas escondidas, entendeu?

Participantes brancos também apresentaram uma leitura sobre o racismo em articulação com a homossexualidade, a partir das experiências afetivo-sexuais interracialis:

Felipe: E aqui [na imagem escolhida na Caixa Mediadora da Entrevista] (...) um casal homossexual de etnias diferentes. Porque eles já rotulam você pela sua sexualidade e ainda tem o acontecimento do racismo, quando você é gay e tem a etnia escura, tom de pele escuro, você sofre mais ainda.

Antonio: Você já se relacionou com alguém negro?

Felipe: Já.

Antonio: E como é que foi?

Felipe: Pra mim foi normal, porque eu não busco a aparência, eu busco conteúdo, algo interno na pessoa, entendeu?

Antonio: E pra ele como é que foi?

Felipe: Acho que normal também.

Figura 42 – Preto e gay: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: <http://bit.ly/37d1RYI> (2018)

Simon: Essa daqui, eu peguei porque como eu tinha, conversado sobre os aplicativos LGBT de paquera, tem muitos preconceitos principalmente com pessoas negras (...). Aí, me lembrou muito isso. Sofre mais preconceito que os gays brancos, muito mais.

Antonio: O que você já viu sobre isso? Pessoalmente, já viu alguma coisa?
 Simon: [já vi] muito, de LGBTs [dizendo] “olha, não gosto de...”. É o que mais vejo de amigos, de alguns amigos entre aspas, entendeu? [eles dizendo] “ah, não gosto de pessoas negras e tal, de ficar...”. Eu vejo muito isso, e dizem assim: “ah, não é preconceito”. Como não é preconceito, né?

E voltamos com outro posicionamento de Johan, que articula sua homossexualidade com sua raça, também a partir da figura 42:

Johan: Só esse último [retrato que ele selecionou na Caixa Mediadora de Entrevistas], que foi o que me tocou mais, por eu ser negro. Ela... a... a questão de ser negro e ainda por cima ser gay, o que é que isso tem a ver? Eu fico imaginando... Pow... cadê... é mais preconceito mesmo. Cara, eu... eu posso ser o que eu quiser. Ou gay, ou... ou tudo. E... As pessoas que são negras, elas sofrem tanto com o... tipo, preconceito racial, e por ser gay também, entendeu? Aí... eu sempre tento ajudar, também.

De forma geral, eles nos trouxeram relatos de situações de racismo no contexto escolar, atrelado aos padrões de beleza, o posicionamento dos brancos sobre o racismo, o racismo nas relações interracialis e também em articulação com a homossexualidade. Percebemos que para os jovens, sejam eles negros ou brancos, a subjetivação da questão racial está marcada pela homossexualidade, pelo contexto do campo e também pela classe. Em nossa análise inicial, é importante destacar que o fato do pesquisador ser negro e homossexual pode ter sido um elemento de privilégio epistemológico que possibilitou, a partir da enunciação do reconhecimento da subalternidade da sua negritude e homossexualidade – sobretudo ao atuar como pesquisador e dizer essas questões abertamente nas conversas iniciais –, abrir possibilidades de que esses jovens fizessem uso de seu lócus fraturado em nossas diferenças coloniais vivenciadas na comunalidade desse processo decolonizante de pesquisa.

Dentre os três jovens negros participantes, dois deles se posicionaram de alguma forma sobre o racismo, e somente um deles problematizou mais a questão. Observamos que é patente o silenciamento e a invisibilidade desses jovens homens negros, evidenciando o pouco privilégio epistemológico da enunciação, por parte deles, ao menos nessa questão de forma mais direta. Veremos mais à frente que, de alguma forma, eles têm tido atitudes decoloniais e de resistência em torno de suas negritudes.

Contudo, avaliamos que o silenciamento diante da questão do racismo evidencia a dificuldade de operar a superação da lógica da contradição. Isso se dá tanto entre os jovens negros quanto com os brancos que se posicionaram sobre o tema. Esses tiveram posicionamentos bastante críticos, denunciadores das situações de racismo e provavelmente

apontando para a construção de uma subjetividade branca (GUIMARÃES, 2017) consciente do seu lugar de privilégio e do papel, no debate e na desconstrução das relações de opressão, na medida em que racializaram a questão, mesmo se posicionando de forma indireta, principalmente durante a roda de conversa, conforme relato apresentado.

5.2.1.6 Discriminações e opressões nas masculinidades

Nesta unidade, discutiremos sobre a forma como esses jovens vivenciaram situações diversas de opressão e de discriminação partindo das representações de masculinidades na família e no cotidiano. Conforme vimos na seção 3, abordaremos essas situações diante das homossexualidades não atrelando diretamente ao conceito de homofobia, embora consideremos sua relevância e utilização na atualidade, inclusive pelos jovens participantes. Para melhor organizar os relatos, nesta unidade temática, definimos como campos de subtemas o *gênero* e o *saber*.

O primeiro relato desta unidade expõe que alguns deles viveram situações de assédio sexual por parte de outros jovens mais velhos nas comunidades do campo.

Felipe: Mas a gente sofre assédio.

Antonio: Hum, onde é que vocês sofrem assédio?

Felipe: Até mesmo em casa quando tem os trabalhadores, são bêbados, aí começa a tocar.

Antonio: Ah, é?

Felipe: É. Mas a gente corta isso e não rola mais nada.

Antonio: E esses trabalhadores têm que idade, mais ou menos?

Felipe: Eu acho que uma estimativa de vinte e cinco anos, trinta.

Antonio: E o que você percebe assim desses trabalhadores assim? O que é que...

Felipe: É porque eles são pessoas que não se cuidam, entendeu? E não tem (...) certa desenvoltura na sociedade pra conseguir relação com outras pessoas, entendeu? Aí, quando bebem ficam assim, forçando coisas, entendeu?

As afeminadas são as que se sentem mais ameaçadas, tanto na escola quanto nos demais espaços do território, seja urbano, seja no campo.

Gabriel: (...) eu tinha medo de sofrer algum tipo de preconceito, apesar de não sofrer nada, é... Nenhuma agressão física, como já falei, nem sofri verbal, mas eu tenho medo de demonstrar e acabar sofrendo alguma agressão física, mas nunca sofri. (...). Mas como os gays da zona urbana, eles já não têm tanto medo assim, pelo que eu percebi. Já eu, sendo da zona rural, tinha um pouco de medo.

Antonio: É, né... Você já sofreu *bullying*, já viu *bullying*, nesse sentido?

Felipe: Já.

Carlos: (risos) também uma princesinha dessas (risos)[apontando para Felipe, que ri um pouquinho, escondendo o sorriso por trás do cartaz].

Pablo: *Bullying* [direcionando fala e olhar pra Carlos].

Felipe: Uma boneca [apontando pra si e sorrindo].

Antonio: As princesas, as princesinhas, sofrem mais *bullying* de quem não é princesa?

Pablo: Hamham.

Felipe: Sim, porque são mais expostas, né.

Michel: Tem uma reflexão pra fazer, essa frase aqui é “tire seu preconceito do meu caminho que eu quero passar com meu amor” [frase que está em um marcador de livro de um dos livros das Estações de Pesquisa]. É que quando uma bicha passando pelo meio... [todos começam a rir, não é possível compreender o que Michel e alguns falam].

Antonio: Minha gente, deixa ele falar.

Michel: Quando uma bicha passa pelo lugar e vê um grupinho de héteros, ela fica com vergonha de passar por ali, com medo de eles brincar e tal... [fica o burburinho, não é possível ouvir todos direito].

Carlos: Eu passo linda!

Michel: Não, antigamente [ele não passava]. Agora não [deu a entender que agora passa].

Antonio: Então, você já viveu uma situação assim?

Michel: Sim.

Pablo: Todo dia, né poca?

Carlos: (...) já, já fui confundido com mulher dançando e já quiseram meio que tirar proveito e depois que viram que eu era homem aí começaram a rir. Só que, em momento nenhum, eu dei importância, dei valor, nenhum.

Um dos jovens participantes da cidade Verde, o Gabriel, foi “retirado do armário” pela comunidade onde mora, quando pessoas disseram para sua mãe que ele namorava um rapaz. Mas, ao contrário do que ele temia, teve apoio da família.

Gabriel: Foi muito tranquilo, é... Eu tinha muito medo antes de eu não ser assumido, né, de andar com ela, passar por um grupo de pessoas e as pessoas me tacharem de alguma coisa, porque era muito vergonhoso quando a... quando a minha mãe não sabia, era muito vergonhoso. E depois que me tiraram do armário, né, que ela ficou sabendo, ela... a gente ficou estranho uns 3 dias, mas foi bem tranquilo depois, ela me tra... Ela me aceitou super de boa, e hoje é muito bom, porque eu não preciso esconder nada, sabe? Ela me aceita muuito bem.

Antonio: Entendi.

Gabriel: O que eu faço eu conto pra ela sem medo de nada. Agora não tenho mais o que esconder, isso é muito melhor.

Loran e outros relatam que os familiares rechaçam práticas e gestos mais afeminados desde a infância de alguns deles:

Loran: eles não apoiavam muito essa questão de eu ficar dançando, me expondo. Nesse período que eles ficaram me... como que eu posso dizer... desrespeitando e com o preconceito.

Alguns deles relataram situações de opressão de suas homossexualidades no contexto familiar a partir da violência verbal e da violência física.

Loran: O meu avô é desse pessoal bem religioso. Antes, ele não aceitava [a homossexualidade] de forma alguma, mas teve uma época que, por ele não aceitar, ele se descontrolou. Chegou até me bater.

Também observamos que a religiosidade tem sido utilizada como instrumento opressor e discriminatório a partir dos próprios familiares. A religiosidade pauta as relações e os discursos nesse contexto.

Daniel: Eu contei pro meu irmão mais velho, eu tinha dezesseis anos, ano passado, tinha acabado de completar dezesseis, [esse irmão] foi o primeiro da casa [a saber da homossexualidade de Daniel]. E ele foi muito tranquilo, eles já sabiam e tal. A única da minha família assim que é bem chata é a minha irmã, porque ela é evangélica e tal... É bem complicado. E agora nesse período de eleição e tal, ela declarou voto a Bolsonaro e a gente meio que tá brigando muito.

Loran: (...) antes, no começo, (...) era mais com preconceito, porque eles são muito religiosos e eles não aceitavam. Hoje, eles não aceitam. Não é questão de aceitar e sim de respeitar. Antes, o convívio era muito, vamos dizer, chato porque tinha aquelas coisas de provocações, entre outras coisas. Com o passar dos anos, passou um tempo e eles foram me aceitando do jeito que eu sou. Mas ainda assim existe aquela implicância, não da parte dos meus pais, mais da minha família um pouco mais longe. Meus tios. A minha avó, ela é muito religiosa e não apoia isso, mas também ela procura a maneira mais certa de me respeitar. Para ela, cada um tem a sua vida, vive do jeito que quer.

A religiosidade, quando não se traduz em violência direta, se traduz em interdições:

Johan: Ah, eu vejo como um problema, entendeu? Mais uma barreira. Porque se eu falar, como eles são muito religiosos, muito tradicionais, eu acho que eles não vão aceitar por conta da religião.

Johan: (...) sempre que ele [o pai evangélico], tipo, relaciona um gay na sua conversa, é mais pra dizer que é uma abominação, que eles não vão pro céu e tal. Aí, eu fico pensando, tipo, se eu falar [que é homossexual] eu acho que eles vão dizer as mesmas coisas.

Felipe: Essas coisas, provérbios que inventam. Tipo, dormir pelado, diz que o anjo da guarda não fica com você, você fica três dias sem anjo da guarda, entendeu?! Então, ela [a avó que o cria] acredita muito na fé dela. Ela tem uma fé muito forte.

Antonio: E ela já disse isso a você? É... esses provérbios?

Felipe: Já! Chega a ser engraçado. (...) Ela até me proíbe de dormir pelado porque ela não quer eu fique sem anjo da guarda, coisa e tal.

Carlos: (...) é uma situação muito chata, chata de verdade, e bem constrangedora porque, antes de eu assumir minha sexualidade eu era evangélico, eu era da Assembleia de Deus, eu passei três anos, quase quatro anos na igreja, e nesses três anos eu vivia um... numa loucura, porque eu tentava me forçar a fazer coisas que eu não queria, por tanto ouvir que era pecado, que eu não ia pro céu, isso era de Satanás, um monte de baboseira, um monte de idiotice. E eu, por ser muito jovem e inexperiente, não ter ainda o auxílio de pessoas que pudessem me orientar de fato, acabava ouvindo muito isso, e me torturava bastante. Chegava a chorar desesperado...

No âmbito religioso também se destacam algumas incongruências e contradições diante da homossexualidade desses jovens.

Lüc: eu acho importante falar sobre isso da religião porque aqui na cidade há uma repressão enorme, porque a gente vê muito as gays da igreja dando em cima da pessoa... (alguns começam a rir, mas nem todos). (...) Você chega fica no enquadre, chocada, chocada!

Antonio: Em cima da pessoa... (?)

Lüc: [de] nós, as gays daqui. Conta aí Carlos, as suas experiências (alguns riem)

Pablo: [homens da igreja evangélica] mandando foto de lingerie...

Carlos: (risos) mandando foto de calcinha e sutiã. Quando olha assim, (risos), quando passa na rua, hahahaha, tão santo!

Lüc: De família, pai de família.

Diante desses relatos, agruparemos nosso posicionamento sob a perspectiva da colonialidade de gênero. Aqui, tivemos relatos sobre discriminações e opressões de suas homossexualidades no cotidiano, nas comunidades onde moram e com a família, pautadas pela religiosidade, diante dos afeminados, em situações diversas de assédio, de violências e também contraditórias. Nesse sentido, consideramos que haveriam atitudes coloniais decadentes (MALDONADO-TORRES, 2019) presentes no âmago das masculinidades opressoras e heteronormativas diante dos jovens homens homossexuais do campo.

No ato em que pessoas da comunidade “tiram” Gabriel do armário, temos o exercício dessa imposição colonial, onde os agentes da colonialidade não admitem a coexistência de prática afetivo-sexuais que não correspondam a heteronormatividade. Porém, observamos que tanto o jovem quanto seus familiares subvertem essa lógica opressora ao se contraporem, na diferença colonial, a essa imposição e constroem uma coalizão que admite a sua relação e sua humanidade. Observamos na matriz religiosa, a maior parte cristã, a reprodução dessas masculinidades sob a perspectiva da colonialidade do poder e de gênero, como também percebemos o investimento no controle das práticas sociais, sexuais e afetivas desses jovens. Com isso, vimos que há implicações nas subjetivações e modos de vida deles quando

observamos que o medo da dita homofobia pauta algumas de suas decisões e relações. Há reflexos também no sofrimento psíquico, conforme foi relatado por alguns deles.

Partindo para o subtema do saber, percebemos que a falta de conhecimento e/ou de estudos pelos familiares é considerada, por alguns deles, como fator de constituição das formas de opressão:

Lüc: (...) porque toda minha família, a minha família em massa, assim, quase toda é... ou... ou pouco estudou ou nada estudou. Então a falta do conhecimento eu acho que é o fator principal pra eles tenham a mente tão fechada.

A palavra “viado”, embora ressignificada e empoderada na atualidade, ainda é xingamento em alguns contextos, tratada de forma pejorativa nas famílias do campo.

Loran: Quando ela [a avó] conversou com o meu pai [sobre sua homossexualidade], dizendo que eu precisava contar uma coisa para ele, ela meio que adiantou também a questão, que era do que eu gostava. Porque eles não falam homossexuais, falam viado.

Lüc: Por exemplo, quando você quer ofender uma pessoa você chama ela de viado, é um termo arcaico na minha opinião, já devia ter se extinguido, né. E assim, ele é usado de uma forma muito pejorativa aqui. Por isso que as crianças já crescem com aquela cabeça de que se... é... de que se você é viado você não presta.

Além da forma pejorativa como alguns familiares concebem a homossexualidade, o poderio masculino e a opressão estão presentes nos xingamentos homofóbicos de homens dos povoados, nos espaços de cultivo e também nos trajetos do campo no cotidiano deles.

Felipe: Porque como é zona rural, aí tem trabalhadores rurais. Aí, a gente paga pra eles trabalharem na mão de obra. Como são homens, tem um certo machismo entre eles. Aí começam a ser homofóbicos, comentar, [fazer] alguns comentários. E meu irmão questionou, entendeu? Me defendeu.

Antonio: Ah, eles foram homofóbicos com você?

Felipe: Não. Numa forma indireta, entendeu?

Antonio: Entendi

Loran: Ah, tipo, muitos pais, por não aceitarem, forçam os filhos a trabalhar na roça. Eu já vi casos de amigos meus que sempre sofreram com isso e saíram de casa por causa disso. Muitos levam eles obrigados aos ditos cabarés para ter relação com uma mulher, porque eles não aceitam o filho daquela forma. É aquela coisa do passado, não é? Antes, era muito comum, mas hoje essas coisas ainda ocorrem. Os meus amigos mesmo sofreram muito com isso já e saíram até da cidade.

Pablo: (...) todos os dias eu coloco um fone porque, se caso eu passo e eu ouvir alguma conversinha eu já volto pra brigar (...).

Richard: Você já ouviu alguma coisa?

Pablo: Já! Principalmente que lá tem um barzinho, né. Que eu odeio aquele barzinho, se eu pudesse jogar um meteoro em cima.

Pablo: Porque de toda forma é um olhar estranho, é preconceito do mesmo jeito, né isso? Só que todos os dias quando a gente passa lá tem uns... é, um engraçadinho que fica com... com esse tipo de piadinha.

Michel: Aí, o Pablo volta e só não bate nele porque eu não deixo. Quase isso.

Pablo: Não, eu não bato, não. Eu fico assim discutindo, elegante.

Carlos: Horrores! É, horrores.

Alguns tratam da violência praticada por outros homens como exercício da heteronormatividade. Apresentaram ótima compreensão sobre o tamanho da problemática, discutindo as relações de gênero no contexto rural.

Figura 43 – Família tradicional: Estação do Campo



Fonte: Instagram @centraldiversidade (2018)

Lúc: Eu também escolhi essa foto que mostra o pai, né, como o centro da família, e tapando os olhos e a boca do resto, das mulheres [com o bigode]. A gente sabe que a sociedade é patriarcal e machista, ainda mais aqui no meio rural, onde as mulheres elas têm o papel social de donas de casa, a maioria. A gente sabe que pouquíssimas conseguem entrar numa universidade, emancipar-se financeiramente dos maridos, da família (...). Esse é um dos problemas que eu observo aqui que mais me incomoda, porque são pessoas que vivem submissas, que não conseguem nada sem a ajuda do marido, sem tá ali como se tivesse no cabresto (...)

Felipe: Não se arrumam... Aí, não tem uma vida assim, relacionamentos ativos, essas coisas, entendeu?

Antonio: Entendi. E com relação à sexualidade dessas pessoas, o que é que você...

Felipe: Se dizem héteros só que... eu acho que sim, são héteros. Só que são assediadores e... eu acho que isso.

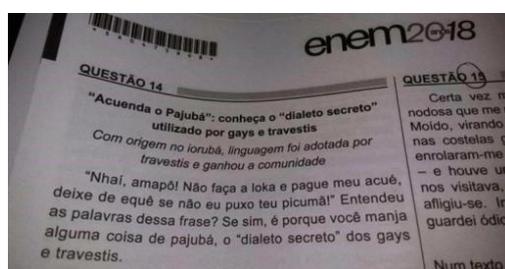
Johan: E uma coisa interessante também nessa foto é as duas crianças (...) tapando os ouvidos também [inaudível], aí você vê é... como essa influência de ter um pai machista em casa pode ocasionar o surgimento de novos machistas e tudo. Acho que a influência vem... É interessante essa parte.

A homossexualidade não é tida pelos familiares como própria do campo:

Lüc: Eu acho que a homossexualidade... Ela... É ignorada porque ela é estranha, porque as pessoas não conhecem. E não é uma coisa tão comum por aqui. Tipo, por exemplo, tem muitas pessoas que são homossexuais, mas que são casadas com mulheres porque a sociedade oprime, eles são obrigados a esconder isso pra não causar uma decepção maior pra família.

A heteronormatividade é sempre reforçada no campo, no cotidiano e nos contextos familiares, inclusive na regulação das práticas sexuais por parte deles. Para tanto, alguns familiares atrelam a homossexualidade a prostituição, indecência, imoralidade e promiscuidade.

Figura 44 – Pajubá no Enem: Estação da Escola



Fonte: <http://bit.ly/2S9YHRk> (2018)

Antonio: Você fez o ENEM?

Carlos: Não. Não fiz, mas quando soube que tinha essa questão fiquei arrependido, só pela questão, (risos. Alguns riem também).

Carlos: E tipo, eu vi um vídeo do... presidente [eleito], né? Ele falando e ele repudiando o fato do MEC ter colocado essa questão, dizendo que não era algo que era preciso aprender, não é... a gente não tinha... não tinha obrigação de saber qual é o dialeto usado.

Pablo: ... de saber o que é aquêndar.

Lüc: Pajubá.

Carlos: e isso me incomodou bastante porque, tipo, quanto tempo e quantas vezes a gente não teve que aprender, tipo, a fala machista, a fala dos homens e tudo mais, e teve que agir igual eles e fazer igual eles. Então, porque eles não podem ao menos ouvir como a gente se comporta, ouvir a nossa fala? Então, é totalmente desnecessário. E até no vídeo ele falava que nesses próximos anos de ENEM ele ia ficar bem firme em relação às questões que fossem postas na prova, não sei o quê. Mas tipo, isso é realmente de se indignar, de você ficar totalmente... sei lá, tipo, revoltado, porque são coisas simples, não tem nada de diferente nisso. Não tem nada de dizer assim "nossa, que horrível. Não, não quero ouvir". Não, são coisas normais.

Loran: Ele [o pai] me aconselhou viver de uma forma que não preciso me mostrar para todo mundo para que não acontecesse quando eu passar: ó o viado! Que eu fosse da forma mais discreta possível, para eu me controlar nos momentos, como eu posso dizer... é isso! E como eu já disse, manter a ética, tanto moral.

Antonio: E o que seria isso? Manter a ética?

Loran: Como eu poderia citar... até a profissão de se prostituir. Que é isso que eles não apoiam também nos homossexuais.

Antonio: E ele falou isso diretamente?

Loran: Sim, meu pai costuma ser bem direto e vai direto ao assunto.

Embora não tenha sido muito debatido por e entre eles, alguns trataram dos preconceitos dentro do meio LGBTQI+.

Daniel: Como, acho que o Lüc falou, o preconceito tá enraizado, até no meio LGBT...

Nesta parte organizamos as informações focando elementos sobre o saber, destacando relatos sobre conhecimentos equivocados ou enviesados sobre homossexualidade, conhecimentos deles sobre opressão, resistência e heteronormatividade, o sentido de homossexualidade no campo segundo as famílias, os significados dos xingamentos recebidos, e as discriminações perpetradas pelas masculinidades através de dispositivos relacionados ao conhecimento.

Avaliamos que a perspectiva epistemológica universalista perpassa territórios e busca impor uma moral heterossexual diante desses jovens, através de disputa de saberes sobre homossexualidade, vivida entre os agentes das colonialidades e eles. Vimos, por exemplo, que os familiares tentam impor padrões de relações e comportamentos como forma de evitar a homossexualidade dos filhos, ou como forma de masculinizar os filhos, a partir de uma perspectiva heteronormativa quando se diz o que pode e o que não pode se fazer na subjetivação de sua homossexualidade. Entendemos que o poder vai incidir na geração, na orientação sexual e na questão territorial, pela via dos saberes reguladores que fundamentam masculinidades opressoras que vão marcando, qualificando e desqualificando esses corpos. Mas, felizmente, constatamos que nessa disputa eles estão armados para fazerem a enunciação de suas homossexualidades, rompendo silêncios e atuando com propriedade diante de seus privilégios epistemológicos.

Diante disso, na próxima categoria, abordaremos os processos de afirmação da homossexualidade na escola, *locus* de enunciação e legitimação de saberes e poderes que tem provocado abalos no (pretenso) patriarcado da região.

5.2.2 Os jovens homens homossexuais do campo na escola

Nunca arreguei
Quando tropecei sempre me ergui
Já quebrei a cara
Enfrentei as feras, nunca me rendi
(VIREI..., 2019)

Nesta categoria vamos apresentar as informações construídas sobre os modos de vida na escola, com unidade temáticas tratando dela como lugar de vivências da homossexualidade e as discriminações e opressões nesse contexto.

5.2.2.1 Escola como lugar de vivências da homossexualidade

Nesta unidade temática, trataremos dos aspectos afetivo-sexuais, das iniciativas do contexto em lidar com a homossexualidade e das relações com os colegas. Queremos iniciar falando dos silenciamentos nas escolas onde divulgamos a pesquisa. Nenhum jovem dessas escolas nos abordou, com exceção de um grupo de meninas da única escola de ensino fundamental que visitamos, e ainda assim para tratar de outro colega que não estava presente. Nenhum jovem homem homossexual, do campo ou não, nos abordou nas escolas visitadas.

Na esteira dessa consideração, mas agora focando no modo de vida deles no contexto escolar, vimos que a escola se mostra como espaço onde as experiências afetivo-sexuais são poucos vividas ou mediadas, embora seja um espaço onde as amizades e as identificações entre os LGBTQI+ seja bem forte. Muitos deles também acreditam que a escola deveria ser um espaço em que a manifestação da afetividade deveria ser mais aceita, principalmente para os jovens da Cidade Vermelha. Felipe, Simon e Loran apresentam os seguintes posicionamentos, a partir das imagens que eles selecionaram na Caixa Mediadora de Entrevista, neste caso, realizada na própria escola:

Figura 45 – De mãos dadas: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: <http://bit.ly/31EqJHT> (2018)

Felipe: Aqui é de um casal gay de mãos dadas. Eu acho que é aceitação também do ambiente escolar de novas, novas formas de amor, aceitação quando você se sente livre, entendeu? No ambiente que pode tocar na mão, demonstrar afeto pela pessoa sem sentir opressão do público.

Simon: Isso aqui [remetendo a foto escolhida] era o que eu queria quando eu estudava, quando eu sofri preconceito, tipo, andar de mãos dadas e tal, ser bem livre, mas eu não posso, até hoje não.

Figura 46 – Hoje Eu Quero Voltar Sozinho: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: <http://bit.ly/37d6mmi> (2018)

Antonio: (...) o que te chamou a atenção?

Loran: Da forma que eles estão inseguros, estão se descobrindo homossexuais. Eu estou vendo um de uma forma, podemos dizer, atirado e o outro um pouco mais fechado, [como se] tivesse descobrindo ainda como ele é, se conhecendo melhor.

Antonio: E aqui na escola, como é isso para você?

Loran: Aqui na escola mesmo, eu acho que não teve nenhum caso não. Pelo que eu vejo aqui, o pessoal procura mais se manter.

Antonio: Se manter como?

Loran: Se manter fechado. Se tiver algum relacionamento, procura ser de uma forma mais discreta porque pode rolar uma pessoa que se revolte, para não criar até problemas para a escola.

A escola não tem se configurado como esse espaço possível de demonstração do afeto e do desejo, como reivindica Felipe. Há dificuldades, mas alguns deles também buscam estratégias para lidar com essas dificuldades, e essas estratégias extrapolam o contexto escolar:

Antonio: (...) na escola você já se relacionou com alguém?

Johan: Já.

Antonio: Já?

Johan: Com alguns amigos. Sim, já.

Antonio: E hoje em dia é tranquilo, conforme você já falou, assim, ou chegou a ter algum problema, assim, com alguém da escola?

Johan: Não.

Antonio: Não?

Johan: Não. A gente sempre... É coisa mais nossa, tudo que acontece entre a gente fica entre a gente.

Felipe: A única paquera que rola é quando a gente faz joguinhos, entendeu? Esses joguinhos de verdade ou desafio.

Antonio: Vocês já fizeram entre vocês?

Felipe: Já.

Antonio: E como é que foi?

Felipe: Foi... normal, cumprir desafios, se negar você tinha que ficar com aquela pessoa, essas coisas.

Antonio: Sim... e isso acontecia em que contexto? Em que lugares, assim?

Felipe: A gente fazia até na escola mesmo. Quando só estávamos a gente na sala, a gente se juntava.

Antonio: Entendi.

Felipe: Até mesmo em festas também porque têm festas na cidade, né? A gente fica entre si, conversando, mas a gente não se pega mesmo. É tipo selinho, essas coisas, entendeu? Acho eu, [que] é coisa mais de amizade.

Há experiências afetivas dentro da escola, mas vimos que muitas delas acontecem mais em outros espaços fora da escola. Eles também relatam que há dificuldades em manifestar e vivenciar a afetividade entre eles na escola:

Felipe: (...) a escola assim é um lugar assim liberal, mas você ainda sente alguns receios das pessoas. Olhares, comentários assim que não são diretos pra você.

Em alguns relatos, a escola é o lugar onde acontece alguns interesses afetivos, mas que não avançam, nem dentro nem fora da escola.

Antonio: E rola paquera entre vocês?

Felipe: Não

Antonio: Na escola assim?

Felipe: Não

Antonio: E é?

Felipe: Amizade.

Mas alguns da Cidade Vermelha já ficaram e namoraram com rapazes da escola:

Loran: Tem muitos meninos, até aqui na escola também tem, que me interessam (...).

Antonio: Você já chegou ficar com alguém da escola? De onde eram esses rapazes [com quem ele relatou que já ficou]?

Loran: Da escola mesmo.

Porém, ao lidarmos com relatos sobre as iniciativas de apoio no contexto escolar, vimos que ela foi um espaço decisivo para a vivência da homossexualidade para a maioria deles na Cidade Vermelha e Azul.

Carlos: Porque na época, na escola, eu era o único que já era assumido, escancarado. E eu dava a cara a tapa mesmo.

Pablo: Que andava até de salto lá, né. Viado, eu sentia uma inveja dele...

Richard: Você andava de salto lá?

Carlos: Andava de salto na escola.

Pablo: Eu sentia uma inveja...

Carlos: Em quase tudo que eu ia fazer qualquer coisa eu colocava o salto e ia pra escola.

Richard: Sério?? E como era?

Carlos: Era maravilhoso a sensação, né! Hahahaha. Subi e descer aquelas escadas e os bofe tudo olhando pra minha cara, hahahaha. E eu lá toda empoderada. E nessa época, eu era o único que tava assim mesmo, é... já tava forte, que eu já tinha passado por um processo difícil, né? Já tava recuperado. Então eu busquei aquela parte difícil pra ajudar as pessoas, pra ajudar quem tivesse ao meu redor. Aí, apareceu o Lüc, o Pablo, foi aparecendo e eu fui ajudando.

Porém, a relação com colegas homens heterossexuais na escola também foi fator para conflito diante da homossexualidade, conflito esse pautado pela heteronormatividade:

Loran: (...) no começo eu tinha nojo de mim mesmo, porque eu via que eu não me interessava por mulheres e via que os outros meninos se interessavam.

Mas a escola não foi decisiva para os jovens das cidades Verde e Amarela:

Cléber: A escola? Num fazia nada... não lidava com nada, até porque alguma, algum dos que sofriam com isso nem dedurava por medo. Porque ia pra sala do diretor, conversava e pronto. Ou no caso maior, é... era expulso por três dias, sei lá. Mas a cidade é pequena, não tinha muito essa visão, a partir do momento que saia, pisava fora da escola, aquela pessoa estaria totalmente desprotegida. Eles não davam proteção nenhuma (...).

Figura 47 – Punho cerrado: Caixa Mediadora de Entrevista



Fonte: <http://bit.ly/2UOs3GX> (2018)

Simon: Isso aqui me lembra muito na escola [imagem do punho cerrado e alguém agachado se protegendo], sendo agredido, eu sofri muito preconceito, foi um dos motivos também que me fez ir pra terapia.

Antonio: De que forma eles [escola] abordavam, de forma geral, essa a questão da homossexualidade?

Gabriel: Na sala de aula?

Antonio: Na sala de aula.

Gabriel: Normalmente, eles não abordavam, rrsrs (risos). (...) Eram bem... Não falavam muito sobre isso, não. E quando falavam era pra tentar conscientizar a turma, pra alguns que tinha a mente mais fechada em relação a isso. Mas, normalmente não falavam.

Alguns afirmam que seus professores não abordavam sobre a homossexualidade no cotidiano. Praticamente, todos os participantes, inclusive os estudantes da escola Lampião da

Esquina, afirmaram que a questão da homossexualidade e das opressões e discriminações não eram tratadas especificamente na sala de aula. No caso dos jovens dessa escola da Cidade Vermelha, a questão da homossexualidade era trabalhada a partir de alguns gestores e educadores. Para os jovens Carlos e Pablo a atuação na escola foi decisiva para se assumirem:

Carlos: (...) na época meu professor (...) me chamou pra conversar e perguntar (risos), ele foi até bem irônico, pra perguntar se eu sabia que eu era gay, (risos).

Antonio: Ah, ele perguntou assim?

Carlos: (rindo) “você sabia que você é gay?”. “Ai, eu sou não! (risos) Sou nada, rapaz.”

Antonio: Como foi na hora você ouvir isso, assim?

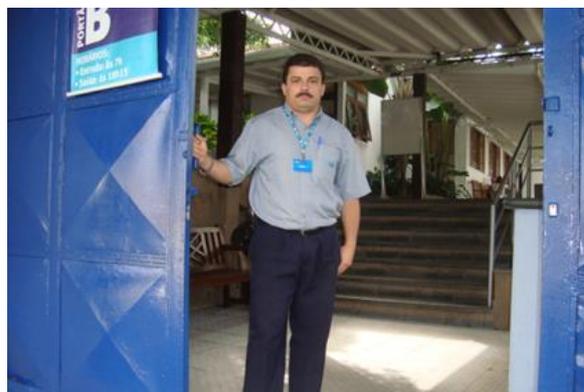
Carlos: Eu fiquei bem constrangido. Eu já sabia, porém não queria falar né? Aí, eu fiquei bem constrangido, comecei a rir, comecei a mudar de assunto e tal (risos) e depois daquele, na verdade foi essa fala que me ajudou a não sentir medo de falar pras pessoas quem eu era. O fato dele ter me perguntado e tipo, eu ter visto que a forma que ele perguntou foi com uma forma de querer ajudar me incentivou a não sentir vergonha. E daí, pronto, eu comecei totalmente a ter aceitação total de quem eu era e passei a me sentir mais livre, a partir daí não namorei mais nenhuma menina, já só deixava os meus relacionamentos homoafetivos acontecerem mais e pronto. Daí então, foi só isso, mas foi justamente isso, foi ele ter me chamado pra conversar que me incentivou e pouco tempo depois eu fui contei pros meus amigos

Figura 48 – Diretor de escola LGBT:
Estação da Escola



Fonte: Luciana Bonadio/G1 (2018)

Figura 49 – Porteiro de escola:
Estação da Escola



Fonte: <http://bit.ly/2OHyLup> (2018)

Pablo: (...) eu também peguei essas imagens, que mostra a minha escola, que foi onde eu me assumi, que eu tive toda a liberdade de mostrar quem eu sou de verdade [as duas imagens aleatórias abaixo e mais a imagem da fachada da escola, durante a Roda de Conversa].

Vimos que quando a escola tratou sobre a homossexualidade trouxe algumas deturpações:

Loran: Os professores começaram a falar também sobre os homossexuais que não era bem uma escolha, não eram eles que decidiam e que isso acontecia desde a gestação por conta de alguma coisa que interferia. Foi uma parte que eu comecei a me analisar porque eu também não era igual, mas também não era diferente das outras pessoas, dos outros meninos. Aí, eu comecei a me aceitar mais dessa forma.

Antonio: O que você acha disso que os professores falavam?

Loran: Antes, eu achava meio que desinteressante saber disso, eu até me ofendia. Teve umas usa vezes que passaram algumas aulas falando sobre homossexuais e que eu não gostei. Não gostava de falar sobre isso e eu saía da sala, mas depois eu fui encarando mais.

A maior parte das escolas não atuou com projetos ou políticas específicas para tratar da diversidade sexual. Alguns dos jovens esperavam compreensão dos professores diante dos dilemas e das dificuldades em torno da homossexualidade, inclusive vivenciados no âmbito familiar. Mas são poucos os professores que tem essa escuta e compreensão, e que as tinha por atitudes engajadas com a causa LGBTQI+, entre poucos colegas, criando também estratégias de enfrentamento a partir da escola.

Lüc: Ela [professora citada por ele] me apoia em tudo assim, sabe? Ela me aconselha, desde o meu primeiro ano. Ela e o [diretor da escola] foram os dois que me apoiaram na escola, e me fizeram... sabe? Me sentir adequado, me sentir encaixado no meio, me sentir importante. Já o... a grande maioria dos professores não... (...)

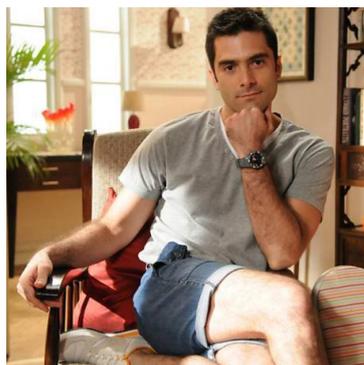
Johan: [o diretor da escola] é uma pessoa que sempre tá comigo, eu sempre tô me abrindo com ele, ele sempre apoia também minhas decisões. (...) Acho que ele é a minha referência.

Definitivamente, a escola da Cidade Vermelha é o grande espaço de aceitação e de afirmação da homossexualidade para todos os participantes vindos daquela, a partir de ações de apoio e acolhimento.

Johan: (...) nas gestões anteriores eles davam espaço, só que não davam muito, entendeu? Tipo, não tinha muito projeto. Tipo, não dava. Agora que a escola é comandada por um gay e ele identifica, ele ajuda, ele sempre tá [apoiando], foi aí que começou a fluir isso. Ele tá dando espaço, ele já... já criou projetos. Então... Então eu acho, assim, que a **escola tem total apoio**, tem total obrigação de apoiar. **Mas na questão da influência, eu acho que não influencia** [a ser homossexual}. (grifo nosso)

Ao comentar a imagem seguinte, Felipe a relaciona com um educador homossexual que expõe a sua maturidade, e complementa:

Figura 50 – Afeminada sentada: Caixa Mediadora de Entrevistas



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Felipe: (...) como se fosse de autoaceitação, de determinação, entendeu?

Antonio: E o que é que da escola pra você se relaciona com isso?

Felipe: Com professores?

Antonio: Com professores ou vocês também, como aluno.

Felipe: Justamente isso, esse é o espaço que a gente conquista, entendeu? Pra mostrar no ensino que sexualidade não define educação e QI, essas coisas, entendeu?

A maior proximidade com as colegas e amigas meninas na escola é bem evidente para alguns deles por toda a escolarização.

Daniel: [tenho] mais [proximidade] com meninas. É o grupo de amigas que eu tinha quando eu era criança, são as mesmas que eu tenho hoje, a gente é amigo até hoje. E é isso, eu nunca, por mais que tenham um ou dois meninos, eu nunca me senti totalmente confortável [com os meninos], até porque os assuntos que eu falo que a gente costuma falar não interessa a eles. Futebol, essas coisas, eu não gosto, então meio eu não tenho como ter uma amizade assim, eu acho né?! Mas foi normal assim, amigas até hoje, as mesmas.

Porém, alguns relatam que têm proximidade tanto com as colegas quanto com os colegas homossexuais:

Antonio: E com relação aos outros colegas que são gays assim, como é que é no cotidiano?

Felipe: É bom. Agente forma o nosso grupo, a gente conversa sempre, coisas de gay, a gente se abre entre si. É algo legal.

Lüc: (...) Eu me alio a pessoas, eu tenho amigos. Se eu for atacado, eles vão me defender, mas eu sei me defender também.

Para alguns da Cidade Verde, a escola é um espaço de socialização, mas não se constitui como um espaço agregador entre os homossexuais, principalmente diante da ausência de iniciativas das escolas. Porém, havia atitudes por parte deles para se afirmarem:

Antonio: Na escola agora, seus colegas sabem que você namora outro rapaz?

Simon: Sabem, não escondo de ninguém mais, de ninguém.

Antonio: E com os colegas?

Simon: Tranquilo, eles são de boa.

Para os participantes, principalmente os das cidades Amarela e Verde, a escola não se configurou como lugar de encontro entre colegas homossexuais. Embora tenhamos registro, durante a divulgação, que em outros contextos a escola é o único lugar de encontro, por constituírem alguma abertura para manifestações de afeto entre homens. Entre os participantes, alguns identificavam colegas homossexuais na escola, mas não chegavam a namorar. Mesmo havendo interesse, a maior parte deles só era amigo.

Simon: Mas aí, realmente, eu descobri que gostava de garoto foi quando eu comecei a gostar de um menino na escola, aí eu fui percebendo isso.

Antonio: (...) [e] na escola? Chegou a rolar alguma paquera?

Gabriel: Não, nunca arrumei nenhuma paquera na escola.

Antonio: Não?

Gabriel: Porque, porque normalmente os gays que eu conhecia acabavam virando meu amigo, e nunca foi além disso de amizade.

Antonio: Hum... Mas assim, você chegou a se interessar por alguém na escola?

Gabriel: Já me interessei por alguns gays que hoje são meus amigos.

Nesta unidade temática, temos a seguinte síntese dos relatos: praticamente nenhum jovem nos abordou nas escolas durante a divulgação; há poucas manifestações afetivo-sexuais no contexto escolar; a escola da Cidade Vermelha teve um papel decisivo na afirmação da homossexualidade de seus estudantes, com ações de acolhimento, de apoio e programáticas; as escolas da cidade Verde e Amarela não tinham qualquer ação de afirmação das homossexualidades, nem se configuravam como espaços agregadores desses jovens, embora tenham sido também um espaço de socialização; em nenhuma circunstância a homossexualidade é discutida de forma afirmativa em sala de aula, e quando ocorre há deturpações; e as socializações são mais comuns com as colegas do que com os colegas heterossexuais, embora elas também ocorram e sejam positivas para alguns.

É importante notar que, de alguma forma, nas relações do cotidiano, ainda há impedimentos para manifestações de afetos e desejos outros que extrapolem o controle das práticas sexuais-afetivas do âmbito da colonialidade de gênero. Contudo, ficamos bastante satisfeitos com muitas questões que vivenciamos com os jovens da escola da Cidade Vermelha. Podemos notar que nela há a potência da comunalidade em favor da afirmação de outros corpos, atuando para que eles sejam sujeitos epistemologicamente privilegiados. E

tudo isso em contraposição à colonialidade de gênero. Vimos ela atuar contra a colonialidade do saber investindo contra a universalidade do conhecimento reprodutor da opressão, afirmando os sujeitos de seu contexto, possibilitando que eles tivessem o entendimento de suas subalternidades, mas também possibilitando que eles fossem-sendo e fossem-sendo-em-relação.

Além disso, uma coalizão-em-processo foi construída entre o gestor, os alunos homossexuais e alguns professores, processo que subverteu o apagamento promovido pela imposição colonial. Enfim, nesse espaço vimos muitos empreendimentos em busca da superação da catástrofe metafísica para que os jovens homens homossexuais do campo pudessem construir outras ideias positivadas de si.

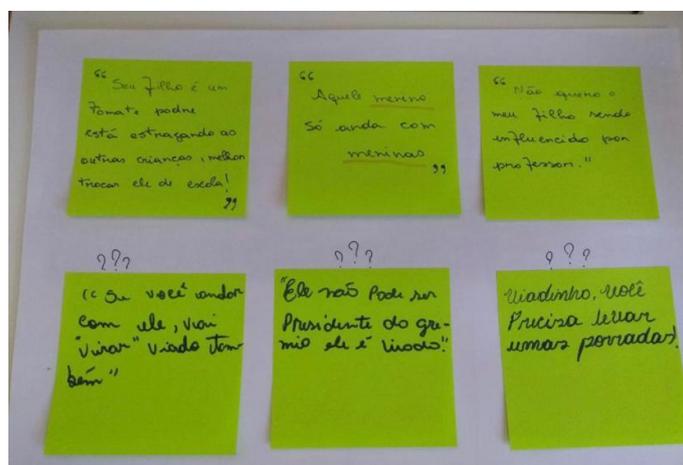
5.2.2.2 Discriminações e opressões na escola

Ao consideramos a escola como espaço opressor, observamos que ela é tida, também, como um lugar de hostilidade, o que é decepcionante segundo o jovem Lüc.

Lüc: (...) eu agradeço por tá saindo da escola, porque a escola se tornou um ambiente... um ambiente hostil pra mim, pelo menos. E eu não vejo a escola como eu via antes. A gente não tem mais tanta liberdade, a gente é privado de bastante coisa agora.

Um deles relatou que foi discriminado por ser homossexual na eleição do grêmio estudantil, mas que teve apoio dos docentes. O estudante Carlos verbalizou essa situação, a partir da escrita que ele fez junto ao material na Estação da Escola, na Roda de Conversa, conforme destacado na imagem a seguir (que evidencia outras questões em torno da opressão de estudantes homossexuais):

Figura 51 – Notas adesivas com frases sobre a homossexualidade na escola: Estação da Escola



Fonte: fotografia do autor (2018)

Carlos: Foi um dos momentos, assim, graças a Deus até agora passei por poucos momentos assim. Mas foi um dos momentos em que eu mais fiquei superchateado com a situação. Na época que eu estudava, eu fazia o terceiro ano, e concorri à presidência do grêmio, e eu ganhei. Aí tinha um menino que...

Pablo: Da minha sala.

Carlos: Foi. Ele começou a gritar dentro da sala que a minha chapa não podia... eu já tinha ganhado, e a minha chapa não podia assumir porque eu sou gay.

Pablo: E isso sendo que ele é o mais gay do universo [alguns riem].

Antonio: Mas assim, ele é assumido?

Carlos: Não.

Alguns deles vivenciaram ameaças dos colegas, o que gerou medos e inseguranças.

Lüc: (...) [houve] um episódio que aconteceu aqui na escola, onde um dos meninos ameaçou... ameaçou o [diz o nome do colega], um menino que inclusive é eleitor do Bolsonaro, preconceituoso, ameaçou o [colega] na sala e tal, falou mal, disse que na escola só tinha viado, que o diretor era viado, que isso e que aquilo... (...). Pra mim é violência, (...) muitas vezes já fui ameaçado na escola, mas eu não deixo barato.

Antonio: Que tipo de ameaça?

Lüc: Sobre espancamento, das pessoas dizerem que iriam me bater, e eu dizer por cima “bata, mas você apanha”. Porque eu nunca fui... Desde o meu fundamental eu nunca fui a pessoa que apanhou, calado, pelo menos.

Gabriel: (...) eu percebia que normalmente os [colegas da escola] gays da zona urbana eles já eram... Não escondiam é... tanto como a gente, eles já demonstravam, não tinha tanto medo como a gente, entendeu, de mostrar o que era, o que é.

O banheiro é tido como lugar de opressão e violência, um espaço temido no contexto escolar:

Michel: (...) quando eu estudava lá [nome da outra escola] eu já passei por isso, principalmente pra ir ao banheiro. Ficava com medo de ir ao banheiro e do menino bater na porta, (risos).

Pablo: Mas a gente todo dia passa por isso, né Michel? Você sabe muito bem [fazem burburinho, comentando a afirmação de Pablo].

Carlos: Principalmente aqui, né.

Pablo: Não, é... Todos os dias.

Daniel: (...) [na escola onde eles estudam] não muito, mas [cita o nome de outra escola, de ensino fundamental] eu sofria muito. Até ir no banheiro, como o Michel falou, às vezes eu não ia e chegava em casa, (risos. Alguns riem também), correndo. Por conta disso, eu tinha medo e já aconteceu de abrirem a porta e ficarem empurrando ou ficar fazendo coisas parecidas com isso aqui.

Antonio: Caramba.

Richard: Então rolava muito no banheiro lá.

Daniel: Sim, no banheiro principalmente.

As piadinhas na escola são recorrentes, e algumas vezes também banalizadas por eles.

Felipe: Nunca sofri agressão, o máximo é alguns comentários ridículos, mas não agressão nunca, nunca nem sofri e nunca ouvi relatos de algum gay que já tenha sofrido.

Felipe: Até mesmo dos amigos da escola mesmo, ficam fazendo comentários, assim escrotos...

Antonio: Que comentários?

Felipe: Os escrotos são perguntando “você é o passivo, ativo”? Essas coisas escrotas que eu acho que é de modo pessoal seu, você não precisa tá expondo.

Gabriel: Cresci na zona rural, né, estudei em escola pública, e... foi bem tranquilo assim, em relação a escola, porque comparado com alguns gays, sofrem bem mais do que eu, eu não sofri tanto. Passava por alguns caras mais... não era aquele negócio bem... Xi... Era chatinho porque às vezes eu passava por um grupo, aí falavam “ai, o viado”, num sei o quê... mas eu nunca fui de ligar, nunca sofri nenhuma agressão física, só verbal mesmo, mas eu nunca liguei. E assim fui crescendo, passava pelas pessoas, uns falavam piadinhas, mas eu nunca liguei muito pra isso.

Algo que nos chamou atenção foi o fato de que as situações de preconceito e opressão nas escolas de ensino fundamental no campo, relatadas por eles, parecem ser mais intensas e sofridas do que as experiências que eles têm nas escolas de ensino médio.

Daniel: Eu sofria muito *bullying* e até então eu não sabia por que, assim, a real. Aí, com essa idade [12 anos] eu entendi que é porque eu era muito afeminado e tal. E aí, eu entendi o porquê. (...) Eu entendi que eu sou gay

Daniel: Sim, apesar que nunca mais aconteceu isso. Eu acho que o ano que aconteceu mais foi no nono ano, com os meninos do oitavo, foi bem tenso. Mas do primeiro ano pra cá nunca teve assim, não que eu ouvi, que eu ouvi ou vi, entendeu?

Simon: (...) eu era muito afeminado dançando.

Antonio: Ah, e aí, como era assim?

Simon: Muito preconceito dos meninos, assim, mais novo, da minha idade. Aí, assim, sempre fui chamado de viadinho.

Alguns relatam que professores homossexuais têm práticas reguladoras diante da homossexualidade dos alunos. Alguns apontam dificuldades e conflitos nos relacionamentos com os professores e educadores, inclusive com professores tidos por eles como homossexuais. Pablo relatou na Roda de Conversa uma situação em que foi rechaçado pelo educador em sala de aula por estar utilizando batom, na qual ele acionou a gestão da escola:

Pablo: Aí eu saí [da sala de aula], né, lindamente de batom, [ampliei] o batom, e fiquei esperando até a aula acabar.

Lüc: Ficou abalado, chorando...

Pablo: Abalado não. É lógico que a pessoa fica revoltado com uma situação dessa. Eu nunca pensei, né, que a lady [se refere ao professor] ia passar por uma situação dessa.

Richard: Você tava de batom no horário que ele falou?

Pablo: Humrum. Aí, eu saí da sala, né, eu chorei ainda. Aí, depois teve uma reunião. Aí, eu peguei e falei...

Antonio: Por conta disso a reunião?

Pablo: Sim. Por conta que eu fui reclamar, né, lá.

Antonio: Hum.

Pablo: Toda triste, chorando, dizendo que tava revoltadíssimo.

Alguns educadores e funcionários também apresentaram práticas discriminatórias:

Pablo: Aí, ia passando a filha das gay tudo pra entrar na escola. (...) Eu era o último...

Richard: Vocês faziam desfile pra entrar, é?

Carlos: Hahaha, lógico. Um fashion week, (risos, alguns riem também).

Pablo: Era eu, tu, [diz o nome de um colega], Carlos, [diz o nome de outro colega], aí eu fui o último. Aí, ele [funcionário da escola] pegou e (...) falou: “rapaz, aqui nessa escola tem viado, viu?”. Aí, eu voltei e disse “tem viado e vai chegar mais”. Aí, foi uma briga, foi uma briga da gota. Aí, [um gestor] chamou pra conversar. Aí, ele [o funcionário] pegou e falou que é mentira.

Algumas escolas não se posicionam diante das opressões, ou buscam enfrentá-las de forma simplória, só repreendendo os ataques verbais, sem nenhum enfrentamento mais sistemático. Muitos deles afirmaram que não têm apoio dos docentes. De forma geral, destaca-se o silenciamento por parte de professoras e professores nessas situações. Nas escolas sem apoio sistemático aos homossexuais, também não há enfrentamento sistemático junto aos pares homossexuais. Podemos afirmar isso diante das falas dos jovens da Cidade Amarela e da Cidade Verde. Praticamente todos os participantes afirmam que a questão da homossexualidade e homofobia não é tratada dentro da sala de aula. Percebemos um grande silenciamento das escolas diante da homossexualidade, nos corredores, na sala de aula e também pedagogicamente.

Antonio: (...) na escola tinha algum trabalho com relação aos homossexuais, as lésbicas, os alunos...

Gabriel: Não, eu nunca participei de nenhum.

Antonio: Mas... Também porque não teve.

Gabriel: Não teve.

Antonio: E eles [educadores] conversam alguma coisa sobre homossexualidade?

Simon: Já, um professor que falou sobre isso, que é o professor de português (...). Aí, ele falou sobre isso, (...), na escola, na sala de aula. Ele tava falando sobre a questão de crianças, deixa eu pegar essa imagem, sobre isso assim, essa questão do...

Antonio: Ah, da imagem de uma capa de livro, né? Menino brinca com boneca.

Simon: Essas questões assim, ele disse que não é certo. Aí, eu tava conversando sobre isso...

Antonio: O quê que não é certo?

Simon: Ele falou que não era certo um menino brincar de boneca, uma menina querer brincar com brinquedo de menino

Antonio: E aí, como é que foi isso na hora?

Simon: Não, foi tranquilo, eu ouvi, depois conversei com ele e tal.

Antonio: Conversou na aula? Durante a aula?

Simon: Não, depois.

Antonio: Pessoalmente?

Simon: Ele disse que tinha uma amiga dele que também é professora e aí ela deixa o filho dela brincar de boneca... Uma conversa tranquila, não chegou a partir pra agressão, a discutir não, acho que não vale a pena, mesmo a pessoa sendo preconceituosa, tem que ter a calma.

Antonio: Entendi. E já teve algum projeto na escola que discute isso, a questão da homossexualidade?

Simon: Não, até porque nunca vai ter, eu acho (...).

Vimos que, diferente dos jovens homossexuais masculinizados, as afeminadas teceram reflexões e problematizações sobre discriminações que sofrem no cotidiano escolar:

Felipe: A afeminada sofre mais. Na verdade a gay normal, o gay normal não sofre tanto, mas a/o afeminado ele já confunde a sexualidade com identidade de gênero, que ainda há esse questionamento porque...

Antonio: Quem confunde?

Felipe: As próprias pessoas, alunos, até mesmo os professores, eles já levam, já pensam como se fosse aberração.

De forma geral, aqui nesta unidade temática, eles relataram sobre: a opressão combatida com o apoio institucional em alguns momentos, porque prevalece um enfrentamento deficiente das situações de opressão na escola, destacando-se os silenciamentos; recebimento de ameaças de colegas; o banheiro como lugar de opressão e violência; a banalização das piadinhas discriminatórias; a diferença entre as situações de opressão no ensino fundamental (mais violentas) e ensino médio (menos violentas); professores e funcionários com práticas reguladoras e discriminatórias; a opressão diante das afeminadas; além de os masculinizados não relatarem opressão na escola.

Uma das primeiras analíticas decoloniais que podemos propor é afirmar que o ato homofóbico colocou em questão a ocupação dos espaços de poder e representatividade por um estudante homossexual, evidenciando a dificuldade de viver a homossexualidade nesses espaços, e publicamente. Evidenciando também a colonialidade de gênero por quem executa o ato homofóbico. Quanto às situações vividas no banheiro, entendemos que elas se dão em local de intimidade, do privado e da individualidade (embora também seja um local público e

de socialização) e representam atitudes coloniais decadentes, com fins de fazer valer os lugares de gênero estabelecidos pelo sistema-mundo moderno colonial. Outra analítica se dá quando observamos que a banalização das piadinhas discriminatórias indica que ouvintes ainda necessitam de condições para, a partir da sua subalternidade, lidar com processo conflitivo da contradição, buscando ir além do que está posto no ato normatizador presente na piada.

Quanto à diferença entre as situações de opressão no ensino fundamental e ensino médio, podemos afirmar, considerando a posição do estudante mais jovem, que tanto o opressor quanto o oprimido teria cada vez mais condições de construir enunciações mais pautadas pelo pensamento de fronteira, tendo mais força nas afirmações de si e nas situações de enfrentamento. Mas é importante salientar que é impossível generalizar essa compreensão. Quanto à postura de educadores e funcionários, podemos lembrar que as pedagogias da sexualidade pendem para dois caminhos e, no caso vivenciado, há uma opção pelo apagamento sistemática da possibilidade de prevalecer o saber afirmador de sujeitos. Porém, é um alento ver que entre as informações construídas pelos jovens há a prevalência das subjetivações infrapolíticas por esses sujeitos decoloniais, demonstrando atuações significativas do diretor e dos professores apoiadores, como poderemos ver com mais detalhes, entre outras decolonialidades, na próxima categoria de *Resistência*.

5.2.3 A Resistência dos jovens homens homossexuais do campo

Não descarrega sua arma em mim
A sua raiva não vai me abater
Você é não. Sou um milhão de sins
Tenho meu povo pra me proteger
(VIREL..., 2019)

Aqui, elencaremos as formas de resistência exercidas pelos jovens participantes na escola, a partir das redes de apoio formadas pela família e outras pessoas e instituições no cotidiano, em articulação com os desafios da resistência no cotidiano do campo, e elementos para que possamos afirmar nossa pesquisa enquanto resistência.

5.2.3.1 Resistência na escola: apoios, coletividade, arte e performances

Como vimos, as escolas das cidades Verde e Amarela não se configuraram como espaços de resistência. No entanto, a escola da Cidade Vermelha é um grande espaço de resistência e de apoio direto aos estudantes da pesquisa e todos os LGBTQI+, a partir da arte,

do apoio da gestão, de professoras, e também da discussão de alguns conteúdos em sala de aula que ajudaram a desmitificar e tornar a homossexualidade de alguns algo possível de ser vivido. Mas nem tudo são flores e, portanto, há necessidade de empreender resistências diante de ameaças internas e externas.

Lüc: Eu acho que a gente já vive uma segregação, assim como houve nos Estados Unidos a segregação racial, há bastante tempo. Teve uma luta importante pra que a gente não tivesse mais isso. E agora no Brasil eu acho que é essa luta que se trava. Porque cada vez mais as pessoas querem dividir homossexuais, heterossexuais (...) e colocar, taxar os homossexuais, os LGBTs como a parte ruim da história, que a gente sabe que não é. E acho que programas como a Escola sem Partido só serviriam mais pra isso, porque você imagina, eu só tive conhecimento através dos professores da escola, da fala dos professores, das aulas mais dinâmicas. Como eu teria conhecimento, eu eu... poderia saber que eu sou homossexual sem essas falas importantes? Então, eu acho que é isso.

Ter aliados na escola é uma estratégia de resistência, para lidar com as situações de ataques, para que possam também serem defendidos pelo coletivo.

Daniel: Sim, no nono ano foi o período que eu mais sofri *bullying*. (...) Eu tava tendo reações e algumas professoras, umas duas, perceberam e conversaram comigo, tipo, fora da aula. Vieram conversar comigo e tentar fazer com que eu entendesse que o problema não era eu e isso me ajudou muito, elas me ajudaram muito. Minhas amigas também, e isso foi à razão pela qual eu mudei de horário, porque eu sinto que o pessoal da tarde é mais, é mais... entendeu? Complicado.

Lüc: Pra mim tem sido tranquilo, porque eu me alio a pessoas, eu tenho amigos. Se eu for atacado, eles vão me defender, mas eu sei me defender também (...)

Alguns desses educadores aliados são inspiradores, embora apresentem formas singulares, ou mais contidas, de manifestação da homossexualidade:

Antonio: Alguém que te inspira de alguma forma?

Loran: Alguns professores que dá para ver que eles são homossexuais, da forma como eles procuram se manter de uma forma não exagerada, mas procuram se manter de uma forma melhor.

O principal gestor da escola da Cidade Vermelha é uma grande referência de homossexualidade e resistência para os participantes. Eles tecem elogios à escola diante da ação da gestão mediante situações de opressão e discriminação.

Carlos: (...) ele [um colega da escola] ficou bem revoltado no dia [em que Carlos ganhou a eleição para grêmio estudantil] e falou um monte de coisa, disse que eu não podia assumir porque eu era viado, que não sei o quê, não

sei o quê... Aí tipo, eu fiquei com muita raiva, ia meter a mão na cara dele. Mas eu não meti, mantive a paciência e fui, chamei (...) [os gestores] e fui conversar. E disse “ó, tá acontecendo isso, isso e isso, se vocês não resolverem eu vou resolver sozinho, meto a mão na cara dele”.

Antonio: E como é que foi essa resolução?

Carlos: Aí, a escola chamou ele, deu uma pressão nele, né, falou um monte de coisa, disse que se ele não parasse ele ia deixar pra mim resolver, se eu quisesse processar e tudo o mais. Aí, ele foi, veio me pedir desculpa, disse que tava errado e não sei o quê, e que não ia se repetir. Eu disse “tá certo”. Aí, eu acabei deixando pra lá.

Antonio: Que bom que a escola entrevistou, né? Assim, que não ficou só...

Carlos: Sim. Ah, mas a escola é maravilhosa.

O apoio institucional da escola, acionando o conselho tutelar, em casos de violência física, foi decisivo para a mudança de relações e aceitação da homossexualidade por parte da família.

Loran: Eu cheguei na escola e estava com umas marcas, então, a direção me chamou para conversar e eu não quis dizer diretamente. Aí, eles chamaram o conselho tutelar e foram lá para a casa. Conversaram com ele [o avô] e explicaram como funcionava o homossexualismo.

Antonio: E depois disso? Aconteceu mais alguma coisa?

Loran: Não. Tem melhorado muito ele também. Ele era muito coração de pedra, não se comovia com nada. Mas, depois de certas coisas, disse que Deus manda essas pessoas para mudar o coração das pessoas.

Antonio: Ele fala isso?

Loran: Ele chega a falar isso também. Porque ele não se importava com as pessoas. Quando ele vê programa de televisão ajudando outras pessoas, ele começa a chorar. Ele mudou bastante.

A arte tem se configurado como elemento de promoção da resistência, seja pelos filmes que assistiram e relataram pela Caixa de Entrevista, seja pelas performances e expressões na roda de conversa, seja pelas experiências artísticas que eles tem na escola, como a dança, a escrita e o teatro, principalmente.

Lüc: Eu escolhi essas outras [imagens] porque são filmes que eu gosto muito.

Antonio: Do “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”, né, e do *Moonlight*.

Lüc: Primeiro o “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”, porque mostra que um pouco mais... você... sabe? A história é muito bonita pra mim. Como você sabe, o menino é cego. Por mais que ele tenha uma dificuldade, que ele já nasceu com ela e... Ele é um cego homossexual, o que já vai dificultar a vida dele, digamos que o dobro, né? Assim, porque imagina que você já é homossexual e é muito difícil, e um cego homossexual?

Antonio: É.

Lüc: Mas ele consegue encontrar uma pessoa, e essa pessoa faz ele, sabe, conseguir acreditar no amor. A primeira pessoa que ele encontra e tal. E pra mim isso se associa a escola porque... é... foi no período no qual eu estudava que eu encontrei a primeira pessoa, assim, que eu tive um contato e tal, e foi assim, sabe...

Johan: Isso, que foi o próprio [diretor da escola], que abriu, que viu que eu tinha capacidade pra isso [para o teatro], e foi aí que a gente começou a ter essa amizade.

Carlos: (...) porque tipo, quando eu tô dançando, eu tô ali eu tô empoderado, eu não tô ligando pra nada. Tipo, o mundo pode cair, eu não tô nem aí, pode acontecer o que for, eu tô ali dançando e pronto, é isso que importa.

Antonio: Na escola você dançava?

Carlos: Sim, muito! Todos os dias (risos).

Em outros relatos, que possuem elementos que não poderão ser evidenciados aqui, porque trazem especificidades que podem revelar identidades que estão sob sigilo, Johan relata que faz parte da companhia de teatro da escola.

Loran: Eu gosto assim da parte da música, me identifico bastante, do teatro, da dança. Gosto muito também do pessoal do circo, muito interessante também.

Johan: Então eu criei [uma poesia durante a Roda de Conversa], é... se chama Beijo. E eu fiquei muito centrado nessa história de beijo, beijo, beijo, beijo... fiquei muito... muito focado nisso. Talvez seria um tema, depois eu vou tentar escrever.

Antonio: Certo.

Johan: É... começa assim: “na praça lotada duas bocas se encontram. Duas bocas iguais. Levei foi um tapa hoje de manhã. Se calou. Não se falou. Ruivou, chorou. Derramou lágrima (?). A outra protegeu o semelhante dentre dois carecas. Sua carne foi despejada, como água em um copo. Logo, também levou um tapa. E sangrou. As duas bocas se tocam, também se libertam. Como foi o passo. Elas choram. O choro é libertador. **A resistência se beija.**”

Tipo, eu fiquei muito centrado nisso aqui, nessa história... [todos batem palmas]. (grifo nosso)

Lüc: Quero colocar uma música [durante a Roda de Conversa].

Antonio: Ah, que música?

Lüc: é só uma parte da música, é “Nada Será Mais Como Era Antes”, do Silva. Um trecho que me define, que é lindo.

Antonio: Ah sim!

Lüc: [executa o trecho da música “Nada Será Como Era Antes” no seu celular] “Quem foi que falou que é uma questão de fé? E quem foi que falou que é Jesus Maomé? Quem foi que falou. Não falou e não disse nada. E quem nunca beijou uma boca qualquer? Uma boca de gente, de homem e mulher. Quem nunca amou, é melhor que não fale nada”

Lüc: é essa a parte. (...) É maravilhosa (...).

A resistência também se faz no cotidiano escolar: uso de salto, do deboche, da arte e cultura, da estética e a da performance corporal.

Daniel: (...) “ah, me chamou de viado”. [ele responde] “sim, mas eu sou viado. Vai me ofender com isso?”

Lüc: Porque assim: tem os eleitores de Bolsonaro lá na escola. O que eu faço? Debocho da cara deles, claro (risos).

Antonio: Como é esse deboche?

Lüc: Tombando eles (risos).

Pablo: Sendo cada vez mais viado.

Lüc: As bicha vêm debater assim: “ah não, o Bolsonaro é o salvador”. Eu... [faz cara de desdem], “ô mulher, procure o seu lugar, desista” [trecho confuso, muitos riem ao mesmo tempo, alguns não riem]. Aí... quando eu vejo um grupo de eleitores do Bolsonaro eu coloco o celular assim de lado, coloco Lady Gaga pra tocar... [ele faz a pose e desfila pela sala até próximo de Johan, alguns riem, menos Johan]. Aí, por isso que eles dizem “que gay é essa”.

Pablo: eu fiquei com a palavra **Resistência** e eu fiz assim (...): “não serei somente resistência. Serei deboche também, que fique bem claro. Meu armário está vazio, se quiser entre nele”. (grifo nosso)

Johan: [nome da escola], minha escola. Tipo, “a escola [nome da escola] tá assim [com atuações em apoio aos estudantes LGBTQI+]. Você apoia isso?”. Aí, eu fico meio passível, sabe? Porque se eu falar que eu apoio eles vão tipo, jogar direto e tal, e eu fico muito triste. Então eu, nas vezes que eu tô meio triste assim, eu acabo criando. Isso é um modo de libertação pra mim.

Para Johan a poesia, estimulada na escola, é um processo que canaliza a dor e sofrimento diante do preconceito familiar. A poesia se torna uma válvula de escape.

Quanto às afeminadas, elas são as que mais têm resistência, são vítimas mas não se vitimizam. Enfrentam mais as questões. Há resistências a partir das autoafirmações:

Daniel: (...) eu sinto que eu já me aceitei, eu não chego nas pessoas pra falar eu sou gay. Mas se me perguntarem eu não vou negar e antes, quando ficavam me chamando de viado, aí, eu [respondia] “não sou”. Falavam muito, e depois que eu falei “eu sou”, quando começaram a falar eu [respondia] “sou sim”, eles pararam.

Antonio: (...) como é a convivência com seus colegas aqui na escola?

Loran: Antes era aquela coisa do pessoal não aceitar.

Antonio: Antes quando?

Loran: Antes de eu ter me assumido gay. Agora sempre tem aquela conscientização [sobre os] dos homossexuais e o pessoal já sabe como é.

Lüc: No ensino fundamental, até era um pouco difícil porque eu era uma pessoa que não tinha conhecimento (...). Eu não me reconhecia como LGBT.

Richard: Hum.

Lüc: Já no ensino médio, quando eu entrei em contato com a escola, aqui é conhecido... entrou no [nome da escola] pras pessoas daqui já vai virar gay, virar entre aspas né? [fez aspas com os dedos]. Então quando eu cheguei [nome da escola] eu tive um pouco mais de liberdade, conheci o que eu era e tive consciência disso. Passei a só ignorar as pessoas, ou debater com elas sobre, porque eu acho muito importante quando você tem um argumento você consegue dobrar a pessoa. E também dar muito close, fazer mesmo deboche, e é isso. Altos ba-ba-dos (risos de todos).

Carlos: E eu, recentemente, sou bem prova, porque, tipo, eu sou... eu danço, eu danço em fanfarra, e recentemente eu me via muito, queria muito tipo, ser coreógrafo, criar coreografias. E eu achava que eu não tinha essa capacidade, e que eu dançava bem mais, que eu não tinha capacidade de criar nada. E agora recente me colocaram como coreógrafo da fanfarra... e eu pude perceber o quanto eu estava errado em não acreditar em mim mesmo.

Ao sintetizar os relatos de resistências dos jovens participantes, temos os seguintes destaques, a maioria em referência à escola Lampião da Esquina, na Cidade Vermelha: relatos das ameaças internas e externas, entre elas o Escola sem Partido; o fato de terem aliados na escola para lidar com os ataques; educadores e gestor serem referências de resistência e também de homossexualidade; apoio institucional da escola, inclusive atuando em rede; a arte promovida pela escola é um grande instrumento de resistência; a resistência no cotidiano escolar a partir do deboche; e a resistência das afeminadas na escola.

De início, vimos que Lüc estabelece uma articulação entre a forma como a escola está proporcionando autoafirmações, a partir dos conhecimentos construídos sobre a homossexualidade, considerando também as experiências artísticas, inclusive proporcionando subjetivações sobre a homossexualidade. Percebemos que ele apresenta compreensão ampla sobre a homofobia e de questões da desigualdade social de forma interligada, em sintonia com a macropolítica, o racismo e a degenerescência. Esse e outros elementos nos permitem afirmar que a Escola Lampião da Esquina possibilita uma experiência positiva de compreensão desses fatores que possibilitam a resistência e que também dão sustentação a forma como afirmam a homossexualidade e estabelecem suas estratégias no cotidiano.

Entre as experiências que a escola promove está a arte. Percebemos, nesse sentido, a arte sendo considerada como política, a partir da oportunidade pelos educadores e do engajamento em grupos artísticos junto aos estudantes. A arte permite que os recursos artísticos sejam usados para a expressão de si. Permite ainda que jovens afirmem sua homossexualidade, a seus corpos afeminados ou não, e que questionem as proibições de manifestações de afeto.

Diante disso, podemos identificar diversos enfrentamentos situados na diferença colonial proporcionados por esse contexto. Podemos ver que ela faz o enfrentamento da colonialidade do saber, também em forte articulação com a colonialidade de gênero, bem como as demais. A resistência também se faz na coletividade e comunalidade, tanto quando ela busca atuar em rede, quanto na criação e multiplicação de coalizões nas relações entre eles, nas relações professor-aluno e também a partir da construção de atitudes decoloniais que possibilitam que eles sejam sendo em coalizões. Ela opera na lógica das alianças, o que nos

ajuda a compreender o fato do diretor ser uma grande e importante referência desses jovens. Nesse sentido, percebemos que os enfrentamentos em comunalidade questionam a lógica da colonialidade do poder e também de gênero, extrapolando os benefícios para além da escola.

Considerando que as resistências e as constantes afirmações de si na escola proporcionam relevantes subjetivações da homossexualidade, não é a toa que vemos as afeminadas se afirmando de forma muito forte. Compreendemos que ser afeminada por si só se torna uma grande forma de resistência. A maioria das afeminadas são assumidas publicamente no contexto escolar. Quanto a isso, os mais masculinizados ainda não alcançam esse privilégio epistemêmico e não se assumem homossexuais publicamente.

As vivências e experiências no ensino médio ajudaram alguns dos jovens a lidar com as situações de conflito e opressão. Contribuí bastante para isso o exercício da arte como resistência na comunalidade e também na emergência do condenado, ou seja, a elevação do jovem homossexual estudante como pensador, acadêmico e/ou artista. A enunciação a partir da arte, passando pela valorização da estilística corporal, sejam elas afeminadas o não, e o deboche, podem ser configurados como elementos fundamentais na diferença colonial. Eles se identificam como subalternos, constituem as bases de suas ações a partir disso e estabelecem muitos motivos para se afirmar, quer queiramos ou não.

5.2.3.2 A resistência através dos engajamentos e das redes afetivas

Nesta unidade temática, focaremos na resistência a partir de outra rede afetiva para além da escola, que envolve família, amigos, namorados e outras instâncias de engajamento.

Carlos e Pablo se confirmam como as *bixas* que são referências, assim como Simon, que também se torna apoio e referência para o namorado Cléber:

Cléber: (...) caso eu consiga entrar na faculdade, a [mãe do Simon], a mãe dele, que a partir do momento que eu conseguir, se eu for entrar na faculdade, posso ficar e ficar aqui [na casa do namorado e da sogra].

Felipe: É a referência na cidade, blogueira [apontando para Pablo].

Antonio: Ah, é referência, é Pablo? [me dirijo a ele]

Felipe: Influencer.

Lúc: É blogueiro (...). Blogueríssima!

Carlos: Eu fui sua tutora, rsrs

Antonio: Que o quê?

Carlos: Eu fui sua tutora (risos)[se dirigindo a Pablo].

Pablo: Ah, aí tá. Carlos que foi minha mãe nessa época, num foi, Carlos? [Carlos ri].

Pablo: [dizendo que Carlos construirá] um castelo enorme pra...
 Carlos: Pra trazer as princesinhas da fazenda [todos rindo].
 Felipe: Super Drags [em alusão ao desenho animado do canal Netflix].
 Antonio: Agora tem o Daniel [indicando que seria o próximo a falar].
 Daniel: [comentando sobre Carlos] faz umas portas para os mais altos...
 [comenta isso em referência à sua altura. Todos riem].

Carlos tem posicionamentos interessantes sobre sua experiência de autoaceitação e autovalorização:

Carlos: (...) no momento que eu vi que realmente não podia mais lutar contra isso foi libertador. Eu me senti totalmente bem, eu... é como se eu tivesse muito preso, forçado, e do nada assim eu tivesse bem, mais tranquilo, tivesse em paz.
 Lüc: Saiu do armário cantando *Let It Go*.

Os acolhimentos dos mais velhos e os incentivos mútuos entre eles na roda e relatados por eles nas rodas e nas entrevistas evidenciam as formas de lidar com o sofrimento psíquico, o isolamento social e o medo da solidão

Carlos: (...) só que o que me deu mais força foi quando eu contei, porque além de eu me surpreender com a reação, eu me senti mais forte, eu me senti mais empoderado, por não ter vergonha, por não me reter, simplesmente falar. E quando eu falei, caramba... foi muito bom porque eles [educadores da escola] me apoiaram bastante, tanto que eu saí daquele estado que eu tava de me dopar, de fazer besteira, justamente porque eles ficavam no meu pé, pra cuidar de mim.

Há famílias que acolhem e os defendem publicamente:

Cléber: (...) ficamos um mês e meio mais ou menos conversando só pelo Facebook mesmo. E aí depois teve esse evento, né, o [nome do evento]. Aí, ele me chamou, me convidou pra vir pra cá, e dormir aqui [casa do namorado]. (...) Aí, no primeiro dia mesmo e tal, a gente se conheceu nesse dia... a gente, depois de um mês que começou a namorar, foi.
 Antonio: Hum.
 Cléber: Entendeu? Porque ele, às vezes, ele sempre trazia amigos e iam pra esses eventos e tal, e a mãe dele é super de boa em relação a trazer amigos pra cá.

As mudanças familiares, sob mediação de políticas sociais e da escola, provocam mudanças na forma de conceber a própria homossexualidade, e a reverter o processo de sofrimento e dificuldade, como podemos ver nessa conversa com Loran:

Antonio: Depois de você ter conversado com a sua família, de ter acontecido isso com o seu avô, de ter tido todo esse processo... como é que você se sentia e como é que você se sente hoje?

Loran: Antes, eu sentia bem afastado. Às vezes, eu começava a chorar muito porque eu não tinha a presença da minha mãe. **Já pensei em suicídio**, como eu falei na mesma conversa que foi um... e cheguei ao ponto... parei para pensar, como eu falei naquele dia lá, que eu acho que eu poderia estar errado, mas eu não era o único que estava errado.

Porque eu não poderia parar de viver a minha vida para satisfazer as pessoas que não se importam com a minha própria vida. Hoje, eu me sinto mais à vontade tanto no meu convívio em casa quanto na sociedade mesmo. Se eu vejo alguma piadinha, eu não ligo para essas coisas.

Antonio: Piadinha aonde?

Loran: Na sociedade mesmo. Quando a pessoa passa no meio de um grupo de homens machistas. Eu encaro, normal. (grifo nosso)

Algumas famílias podem ser consideradas como campos de resistência, com alguns tratando indiretamente a defesa em torno da homossexualidade. Alguns da Cidade Verde têm na família um ponto de apoio e aceitação.

Simon: Então, a minha mãe aceita, eu achava que ela não aceitava, que ela só respeitava, mas aí na terapia, (...) [entendi que] ela aceita, mas do modo dela, entendeu? Do jeito dela, e eu também acho que a minha família também.

Gabriel: (...) tem casos de gays que são expulsos de casa, e tudo, e comigo não foi assim. E também é incrível porque, pelo fato da minha mãe, é... Ela não tem estudo, ela poderia ser muito... uma pessoa ignorante, não ter me aceitado. Mas não, ela me aceitou de boa.

Figura 52 – Mesmo ameaçado...:
Estação da Resistência



Fonte: Instagram @quitandaposmoderna (2018)

Figura 53 – Se fere a minha existência...: Estação da Resistência



Fonte: Instagram @davidmirandario (2018)

Pablo: A frase é **“mesmo ameaçado eu serei cada vez mais viado”**, que eu uso ela todos os dias, principalmente lá na minha casa [Carlos e alguns riem].

Pablo: Aí, tem outra: **“se fere a minha existência, eu serei ca... não. Se fere a minha existência eu serei resistência. #elenão”**.

Richard: Você falou na sua casa. Como é... como é lá?

Pablo: Não, é ótimo. É ótimo [Lüc, Carlos e alguns ficam rindo um pouco e comentando, fica inaudível]

Pablo: Não, é superótimo lá, todo mundo me aceita. Foi por conta do início, né, que sempre no início é supercomplicado. Aí, meu pai ficou... acho que foi cinco meses sem falar comigo. Aí, depois ele veio comprar um lanche pra mim, aí a gente tá até hoje. (grifo nosso)

Alguns familiares tratam publicamente de defender filhos diante de situações de discriminação.

Daniel: Ele [o pai] joga baralho, (...) toda noite ele se junta com os caras e vão jogar. Aí, eu passei, tava voltando da escola à noite, (...) e aí, eu não sei se algum deles não sabia que eu era filho e começou a soltar piada (risos). Aí, ele [o pai] falou umas coisas [para os colegas que também jogavam baralho] e tal e eu fiquei bem, bem atingindo pela história, mas ao mesmo tempo, grato pelo que ele fez, porque ele nunca teve nada parecido. A gente nunca conversou, eu e ele. Eu e minha mãe sim, e ela contou que já falou com ele e ele foi supertranquilo.

Observamos que somente dois dos participantes participam de coletivos políticos. Por isso que afirmamos anteriormente o fato deles não atuarem na luta pela terra. Mas muitos deles apresentam posicionamentos bem engajados.

Carlos: É, eu escolhi essa daqui porque além dela ter a cor da bandeira ela tem uma frase que é muito importante **[imagem com fundo da cor da bandeira LGBT, com a frase “mesmo ameaçado, serei cada vez mais viado”]**, (...) principalmente pra gente hoje em dia, porque na nossa sociedade hoje em dia não é fácil. Na nossa sociedade hoje não é fácil a gente ser LGBT, porque a gente é sempre tachado e apontado, independentemente do que você faça. Você pode fazer um milhão de coisas maravilhosas, mas quando você abre a boca pra falar que é um LGBT parece que aquele um milhão não serviu de nada. Sei lá, é como se realmente só o fato de você amar outra pessoa, independentemente de gênero, você não fosse ninguém, não servisse pra compor a sociedade. Então sim, independentemente de qualquer coisa, seremos cada vez mais viados, sim. E não importa a ocasião [todos aplaudem ao final da fala dele].

Lüc: Quase chorei, bicha. (grifo nosso)

As atitudes, posturas e formas de vestir também dizem sobre como se posicionam e, nesse sentido, resistem:

Michel: A camisa [com a estampa “Ele Não”] porque... ela... (risos).

Carlos: Oxe! [surpreso com a risada de Michel, mas achando engraçado]. Tá tímida.

Pablo: Já era...

Antonio: Tudo bem...

Michel: É que... vamo deixar em off essa (risos).

Antonio: E é? Por quê???

Lüc: É porque ele falou que ia pegar pra levar pra casa [alguns riem].

Antonio: Mas você vestiria essa camisa?

Michel: Lógico, com certeza.

Richard: O que ela representaria pra você?

Michel: Representaria... (risos). [Alguns riem, Carlos começa a rir também, entendo que em relação a timidez de Michel].

Pablo: Vestir isso daí é igual uma forma de bater na cara da sociedade (...). [fica um burburinho sobre o fato de Michel não responder, fica inaudível.]

Richard: É, você não respondeu (risos) [se dirigindo a Michel, de forma sorridente].

Michel: Eu suei (risos).

Carlos: Ela tá tímida [se dirigindo a Michel]. O que é que representa? Representa o quê? Como é que você se sentiria se você usasse ela?

Michel: Sei não.

Pablo: Ia se sentir uma deusa empoderada. Dona da cidade [Carlos ri].

Na roda de conversa, eles executam duas performances que nos levam a compreender a forma como se posicionam e constroem suas atitudes de resistência, considerando a importância da performance corporal como resistência no meio LGBT.

Pablo: Quem não sabe, Lüc é artista performático e artista plástico também, né?

- Richard coloca a música.

Pablo: A senhora fecha [dizendo a Lüc].

Lüc inicia sentado em uma das pontas do semicírculo, olhando fixamente nos olhos de cada um. Pablo também filma. Lüc arranca violentamente as fitas e barbantes que amarram o seu corpo, e as enrola novamente, e movimentada bastante o corpo, quase numa dança coreografada. Carlos e Michel ficam contendo o riso. Em seguida, ele pega a fita larga durex e vai atando as mãos de cada um, inclusive as minhas e de Richard. O primeiro a ser atado é Johan. Ele ata suas mãos e, a seguir, deita Johan no chão, empurrando com força, mas lentamente. Os demais ele não deita, deixa-os sentados. Ao fim, ele se senta, com a fita atada em si também, e baixa a cabeça. Carlos permanece de cabeça baixa também. Ao fim da música, ele levanta a cabeça e diz: - É isso! [todos batem muitas palmas].

Ao debater a performance, Lüc faz a seguinte leitura do que acabara de fazer:

Lüc: Tô muito... eu trouxe de início as frases no corpo, né? Algumas frases de resistência e tal. E eu cheguei preso, depois meio que me liberto de tudo. E eu prendo vocês, mas prendo de uma forma que vocês ficam ligados. Ou seja, todos os LGBTs eles meio que tão presos no meio, mas eles são ligados, são conectados, têm uma conexão entre si. Eu acho isso importante. Eu acho que agora, nesse... nessa nova era, né, digamos assim, que vai se instaurar no Brasil, acho que a gente vai ficar preso, como sempre estivemos nesse contexto, mas não podemos perder essa conexão. Não há... ter vínculos pra tentar amenizar o efeito disso tudo.

Michel e Carlos também executam uma performance:

Relato da Roda de Conversa: Richard coloca a música da Pablo Vittar, "Indestrutível". E Michel começa a performance. Ele fica parado e Carlos

começa a se aproximar, olhando para o corpo dele. Carlos começa a estourar as bolas de sopro que estavam na cintura de Michel. A seguir, retira os brincos de papel. Tira também o barbante ornamentado que estava como cinto. Em seguida, retira a coroa de papel e a rasga. Após isso, estoura as bolas que estavam no peito simulando mamas e retira a camiseta “Ele não” que Michel vestia. Por baixo, ele veste uma camiseta rosa. Após isso, eles se abraçam bastante, fortemente. Todos observaram do começo ao fim e aplaudem bastante no final.

Antonio: E aí?

Pablo: Performers, né?

Lüc: A ninfeta toda apaixonada, toda emocionada [diz isso direcionando a Michel].

Carlos: (risos) Bem atriz ela. É... eu tentei trazer um pouco, não só de agora, não só desse mês, de mês passado, de mês retrasado, do começo do ano, mas desde o começo. Desde o começo onde a gente deu a cara a tapa, de quando daquele dia que você se trancava no quarto e você não sabia o que que tava acontecendo com você. Daquela quantidade de vezes que você chorava sem saber porque tava chorando, só porque você sentia uma angústia muito grande dentro de si [Carlos se emociona durante a sua fala]. Porque você não se identificava... você olhava pra o espelho e você não gostava do que você via. De quantos momentos assim você teve? E desde então, que você deu a cara a tapa, você disse “agora eu vou ser quem eu sou, independentemente de qualquer coisa”. E mesmo com muito apedrejamento, com muita exclusão, você deu a cara a tapa e você conseguiu.

Ao fazer uma leitura da própria performance, Carlos traz um posicionamento sobre a resistência que se dá na coletividade, que também se articula com perigos, mesmo diante da transformação pessoal que é assumir e vivenciar a homossexualidade publicamente:

Carlos: Pra gente, infelizmente é como se fosse uma matança. A partir do momento que a gente aceita, que a gente dá a cara a tapa a gente tá sujeito a tudo, sujeito a passar por todo o tipo de situação. Pela quantidade de vezes que você pensou na sua cabeça em acabar com a sua própria vida, que você não se suportava. E você conseguiu, você sentou, você teve calma e conseguiu acalmar seu coração, por todo esse tempo. E daí, você começou a ver o mundo de uma outra forma. Conseguiu identificar coisas boas. Mesmo tando nesse vendaval todo você conseguiu. E depois, você arrumou amizades, e você tinha com quem conversar, e você tinha com quem se identificar. Isso só te fortalecia e hoje você tá aqui. Então, é motivo de agradecer, de se agradecer, porque você foi forte e você chegou até aqui, mesmo com tanta coisa. Então, se a gente chegou até aqui, a gente vai chegar mais além. E claro, sempre insistir e insistindo, sendo forte, e venha o que vier. O segredo tá na união. Então, a gente tem que ser forte e se conectar um com o outro. É isso [todos batem palma].

Quando a escola não cumpre esse papel de resistência, o foco na construção da resistência está no estudo empreendido de forma singular e individual. O fato de estudarem configura resistência, pois tem se constituído como uma forma de impor respeito e de reconhecimento da importância do jovem na família e na comunidade do campo. O estudo

agrega valor ao jovem homossexual e ameniza ou evita situações de homofobia. O estudo se configura como estratégia de enfrentamento para garantir renda e subsistência futura.

Lüc: (...) a grande maioria [familiares e vizinhos] sim, porque não quis, não teve interesse pra estudo. E essas pessoas valorizam muito isso, tanto em casa quanto fora de casa. E o crédito que eu recebo fora de casa, das pessoas, é o que faz as... é, essas minhas irmãs e a minha mãe me verem como uma pessoa melhor, entende?

Gabriel: Eu sempre soube o que eu queria, sempre fui focado em estudar, consegui aquilo que... porque eu sempre botei na minha cabeça “um dia eu vou estudar, vou estudar, pra não precisar ligar pra isso, pra ser uma pessoa muito rica,” eu sempre pensei nisso, e... bola pra frente. Eu nunca liguei muito pra o que as pessoas falavam.

Outros espaços de militância fora da escola se constituem como estratégias de resistência.

Antonio: Você participa de um coletivo, de um coletivo político.

Simon: Ah, sim. A UJS, PC do B, eu sempre tô participando.

Antonio: Como tem sido essa experiência?

Simon: Tem sido muito bom. Principalmente, nessa época que a gente tá vivendo, eu me interessei mais por política por causa do que a gente tava vivendo e como já ia começar as eleições, aí eu queria me envolver nisso, entendeu? Aí, eu entrei na UJS, me identifico muito com o pessoal de lá, são pessoas muito boas. E são liberais eles, não têm preconceito nenhum, nenhum pouco de preconceito, você não vê, a não ser que seja escondido porque, né, pode ter alguém ali que tenha preconceito escondido. Mas não transparece, até porque a maioria vence, entendeu?

Antonio: E a pauta LGBTQ lá?

Simon: Sempre tem. Sobre isso, todas as pautas, racismo, tudo. Tudo a gente conversa sobre isso.

A resistência em alguns da Cidade Verde está em constituir relações afetivas além dos espaços escolares, como a quadrilha e eventos culturais.

Gabriel: Eu tava indo pra os ensaios da quadrilha e acabei conhecendo ele, ele era o coreógrafo. E a gente começou a conversar pelo Whatsapp e eu comecei a falar pra ele que tava afim dele.

Cléber: Tudo isso começou, é... antes de eu ir pra São Paulo, que eu conheci o Simon e tal, e ele morava aqui, e aí teve o [evento cultural] aqui em [cidade onde está agora], e...

Antonio: [evento cultural] é o quê?

Cléber: É um evento de música que tem todo mês ali na [diz o nome do local público], que é com... geralmente com rock, música gênero rock.

Antonio: Ah, legal.

De forma geral, podemos estabelecer a seguinte síntese quanto aos relatos aqui expostos: os amigos que são referências de resistência; o namorado que é referência; a família

como campo de resistência, atuando inclusive na defesa pública de situações de discriminação; os posicionamentos engajados verbalizados ou corporais; as performances políticas; a valorização da resistência em coletividade; o estudo como resistência; os espaços de resistência fora da escola; e a resistência a partir da ocupação de espaços artísticos.

Ao fazer uma leitura da própria performance, Carlos atua na perspectiva do privilégio epistêmico e traz um posicionamento sobre a resistência que se dá na coletividade, que também reconhece sua subalternidade limitadora, mesmo diante da transformação pessoal que é assumir e vivenciar a homossexualidade publicamente. A comunalidade é necessária para que outros homossexuais não sucumbam e se afirmem. Sendo assim, permitindo que não sejam pautados o tempo todo pelas colonialidades, e sim para que sejam cada vez mais descolonizados e decoloniais. Um fator que contribui bastante para essas performances-resistência é a reivindicação de que seus corpos sejam exercitados pela estilística corporal que os promove.

Ao fazer uma leitura da própria performance, Carlos atua na perspectiva do privilégio epistêmico e traz um posicionamento sobre a resistência que se dá na coletividade, que também reconhece sua subalternidade limitadora, mesmo diante da transformação pessoal que é assumir e vivenciar a homossexualidade publicamente. A comunalidade é necessária para que outros homossexuais não sucumbam e se afirmem. Sendo assim, permitindo que não sejam pautados o tempo todo pelas colonialidades, e sim para que sejam cada vez mais descolonizados e decoloniais. Um fator que contribui bastante para essas performances-resistência é a reivindicação de que seus corpos sejam exercitados pela estilística corporal que os promove.

Com relação às masculinidades, vemos que os homens adultos que têm empreendido defesas públicas de seus filhos homossexuais, e com isso podemos afirmar que no campo há masculinidades em mudança. Alguns desses homens pais buscam resignificar seus papéis, com base na defesa da humanidade que eles afirmam desde o nascimento, como é o caso de seus filhos. Mas vale destacar que, entre os participantes, mais mulheres têm cumprido essas afirmações das homossexualidades. Mas, independente de qualquer coisa, estamos nos deparando com pais que estão-sendo-em-relação, o que possibilita que sejam afetados pelas homossexualidades de seus filhos, e transmutem suas relações e olhares sobre eles.

5.2.3.3 Os desafios da resistência no cotidiano

Consideraremos aqui as tensões entre o rural, o campo, o urbano, família, escola e as perspectivas de vida com ou sem migração. Focaremos as dificuldades em fazer resistência no

cotidiano desses jovens, buscando reflexionar sobre as implicações da resistência, ou da dificuldade em exercê-la. Carlos traz um relato a respeito disso.

Carlos: Eu lembro muito de, no meu ensino médio, quando eu comecei... a me reconhecer, a me aceitar, e [emocionado, diz] quantas vezes eu chegava na escola dopado, eu me enchia de remédio. Saía pra beber e quando eu chegava em casa tomava mais remédio, porque... mesmo tendo dado a cara a tapa, mas... eu ainda não tava conseguindo raciocinar, não tava conseguindo pensar.

E aquilo tava sendo tão difícil pra mim que eu tentava buscar um refúgio, sei lá, alguma coisa que me pudesse me preencher do vazio que eu tava sentindo. Só que eu não tava conseguindo pensar que o vazio só tava ali porque eu tava deixando. E nesse tempo, que eu comecei a me assumir, eu tinha muito medo de contar pro meus amigos da época da escola, porque eu tinha medo de que, sei lá...

Pablo: Se afastassem.

Carlos: ... se afastassem, me deixassem de lado, e eu ia acabar sendo aquele viadinho, sozinho, no pátio da escola. E eu não queria isso pra mim. (...)

Os medos de não aceitação e de não agregação em grupos, ou da solidão, também são elementos que dificultam a resistência.

Daniel: Eu nem saio da sala, só...

Antonio: Não?

Daniel: Não.

Antonio: Por que?

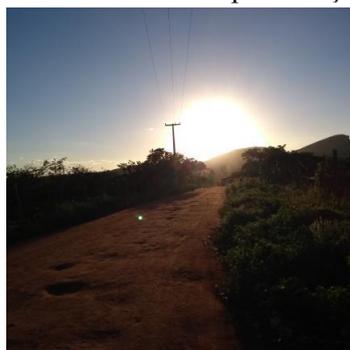
Daniel: Não sei. As minhas amigas também não, às vezes elas me chamam pra pegar lanche ou alguma coisa, aí eu saio, mas logo volto. Não gosto [de sair], gosto de ficar na sala, conversando ou escutando música.

Antonio: É mesmo?

Daniel: Sempre foi assim, nunca gostei de sair, [fico] o intervalo na sala. A não ser... teve uns anos que não podia, tocou o intervalo todo mundo saía e trancava a porta [da sala de aula]. Aí, eu era obrigado a ficar fora. Aí, eu ficava na porta assim, conversando com elas, a gente nunca foi de ficar andando na escola, entendeu?

Os trajetos do cotidiano também geram dificuldades de resistência diante das discriminações gratuitas.

Figura 54 – Caminhos do campo: Estação da Pesquisa



Fonte: fotografia do autor, feita durante o processo de divulgação da pesquisa (2018)

Pablo: Aí, eu peguei essa **imagem também que representa o meio rural**, que é onde eu vivo também, que parece até o quintal da minha casa [alguns riem]. Lá, é um meio... é um meio mais intolerante, né. Todos os dias quando eu passo, mais o Michel, sempre tem aquele olhar de...

Antonio: Vocês [Pablo e Michel] moram próximos, é?

Pablo: É, próximos. Sempre tem aquele olhar de preconceito. Eu nem ligo, passo lindamente. Ainda mais desfilando, ouvindo Crazy In Love.

Antonio: Ouvindo o quê?

Pablo: Crazy In Love [música da Beyoncé. No clipe, ou cenas de shows, ela desfila bem poderosa, virou referência de entradas triunfais na internet]. [Carlos e alguns riem bastante].

Carlos: Empoderadíssima! (grifo nosso)

Carlos: “Fala de novo! Fala de novo!” [diz Carlos, encenando de forma engraçada a situação relatada por Pablo, quando homens ficam fazendo piadas durante o seu trajeto].

Pablo: Não, eu não fico xingando assim. Eu volto e pergunto se eu sou...

Carlos: “Qual é o problema?” [encenando supondo a resposta de Pablo].

Pablo: É, né? [ele diz que pergunta] “qual é o problema, né, de eu passar e...”

Antonio: E o que é que ele responde?

Pablo: “Ah rapaz, foi brincadeira, e não sei o quê, não sei o quê...”. Aí, enfim né.

Antonio: Então, tem um recuo quando você se coloca...

Pablo: Ah, sempre. É, quando bate de frente eles [travam? Inaudível].

Lüc: Com medo de que a travesti traga um punhal...

Pablo: É, a gigi! (risos) [faz o gesto em alusão a lâmina de gilete retirada da boca] [eles riem e comentam algumas coisas inaudíveis].

Algumas das manifestações artísticas e da homossexualidade realizadas na escola também foram denunciadas.

Lüc: Teve uma apresentação aqui na escola que o menino dançou uma música de short e de *body* e salto. Coisa que é típica da escola, sempre aconteceu. E dessa vez enviaram pra gerência regional da educação, enviaram pra vara da...

Antonio: Enviaram o quê?

Lüc: O vídeo do menino dançando e tal. Pro conselho tutelar... E a gente tá sofrendo, pelo menos a gestão, né, tá sofrendo com isso ainda na escola, porque algum... funcionários denunciaram, alunos denunciaram, pra você ver que ainda há opressão na escola, por mais que a gente ache que não.

Antonio: Tô entendendo.

Lüc: E... É... ele também entrou no banheiro feminino, uma única vez, pra procurar o celular dele, e tiraram uma foto, gravaram um vídeo, fizeram esse vídeo circular pela cidade inteira. A escola foi denegrida, disseram que a escola permite que homossexuais usem o banheiro das meninas, que se vistam de mulheres, aquilo que não é verdade. Sendo que, em relação a roupa do menino, a gente teve várias apresentações em que meninos heterossexuais vestiram-se de prostitutas, de short, blusa, *body*, saia, e não houve nada.

Antonio: com os héteros (...) não teve essa retaliação.

Lüc: Não. Mas como... como era um homossexual, houve toda essa repercussão toda, essa mídia negativa, sabe. Essa criação de conteúdo

negativo pra escola. Foi isso... foi um dos episódios mais recentes tristes pra mim.

Eles também relatam dificuldades em fazer resistência no cotidiano, na escola e na família.

Antonio: E como... e como é que você responde [às ofensas por ser homossexual]?

Felipe: Eu, simplesmente não respondo... não abro espaço pra isso.

Daniel: (...) eles [os colegas] são neutros, assim, falam um pouco comigo, mas também não tiram piada e se tirar eu vou falar você quer me ofender com isso? (risos). Mas eu sinto que com meu amigo, que eu falei que ele, não sei se ele é [homossexual] e tá no processo, eles tiram [onda] ainda, acho que por conta disso.

Loran: Eles [familiares] começaram com essas implicâncias, aí eu fiquei me guardando. Mas, depois de um tempo eu entendi que não podia mais prender aquilo dentro de mim. Não era a questão de se expor, mas também era questão de ter aquele respeito. Eu achava que se eu falasse mais cedo iria ser melhor porque eu iria adiantando as coisas do jeito que são, porque depois [poderia] dar aquela notícia de uma forma errada. Eu não pensei só em mim, pensei neles também para eles não se magoarem muito.

Michel: É que se eu andasse com uma camisa dessa (Figura 23, p. 116) a pessoa já chama atenção por ser homossexual, né? E com uma camisa dessa (risos). Os homofóbicos matava (risos).

Há uma expectativa de que no ambiente universitário as pessoas tenham “a mente bem mais formada” e não ocorram tantas dificuldades diante da homossexualidade.

Antonio: E o que é que você pensa com relação... se tem alguma expectativa com relação aos colegas LGBT ou não de lá [da universidade onde ele começaria estudar], ou os héteros...

Gabriel: Eu nem sei, porque eu ainda não conheço ninguém, entendeu? Mas eu acho que vai ser bem mais tranquilo, pelo menos dizem que na faculdade as pessoas têm a mente bem mais formada, né? Mais tranquila em relação a isso.

Um outro aspecto relacionado às dificuldades em ter e ser resistência é a migração. As famílias dos jovens Cleber, Simon, Loran e Johan tiveram o histórico de migração por questões de trabalho e por questões familiares, e dois deles já migraram para o Centro-sul brasileiro em busca de trabalho e retornaram para o agreste depois de alguns anos.

Johan: Como eles [pai e mãe] moravam em Sergipe, assim que eu nasci, tipo, diz a história da minha mãe com meu pai, eu nem sei mais ou menos... Eles falaram que estavam muito apertados e disse “ó, vamo fazer assim: você vai ficar aqui com a criança um tempo, aí depois você vai e me entrega”.

Cléber: Porque o meu pai teve problemas e ficou num estado financeiro péssimo, e aí a... o pessoal do sítio, o pessoal do Nordeste eu acho, não sei se tô sendo feliz em falar isso, mas [dizem] que “ah, tá em mal momento financeiro e não sei o quê (...)? Pra buscar se reerguer tem que ir pro Sul, né”. A questão de migração pra São Paulo...

Cléber: (...) e também tava difícil pra mim lá, porque eu tava morando sozinho, e é horrível, a luz, água, enfim, um monte de coisa... e tava muito difícil porque chegava no final do mês eu não tinha um... nada, um real sequer. E aí, eu, além disso, aí eu decidi voltar, tanto por causa disso como também por ele [Simon, o namorado, também participante da pesquisa, e que também migrou], porque eu queria ficar com ele e tal (...).

A maioria tem o desejo de migrar, principalmente para estudar. Mas alguns apontam uma ideia de carreira atrelada também à questão do campo.

Johan: Eu tava pensando ou fazer faculdade em Arapiraca ou em Maceió. Mas aí, eu já conversei com meus pais, eles falaram “não, se você passar no Enem você, tipo tenta aqui em Arapiraca, que é mais perto pra você e tal, e você tenta também, tipo, conseguir uma bolsa. Você tenta, se você não conseguir nós te ajudamos”. Aí, já pensei em Arapiraca, mas se fosse Maceió também eu acho que ele daria total apoio.

Gabriel: (...) eu acho que assim, [eu poderia ser] professor de Veterinária (...) pra dar aula de Zootecnia. Eu acho também que posso dar aula pros cursos de Biologia.

Há relatos de familiares ou amigos gays que migraram. Primos jovens LGBTQI+ mais velhos se configuram como referências de resistência que estão na zona urbana.

Antonio: Que legal! E vocês têm conversa com ele [o tio homossexual]?

Gabriel: Bem pouco, é porque ele mora fora e a gente quase não se vê.

Antonio: (...) ele mora em Alagoas ou em outro lugar?

Gabriel: Ele mora fora (...) [em outra localidade do agreste alagoano].

Lüc: E tem o meu primo também, que... já me ofereceu ajuda, disse que se eu quiser morar com ele eu posso e tal.

Antonio: Seu primo mora onde?

Lüc: Maceió.

Quanto à perspectiva de futuro: alguns visam carreira universitária, embora isso esteja atrelado à perspectiva da migração.

Johan: É, assim, o meu objetivo... O meu objetivo é mais tipo, fazer Pedagogia. É uma vontade minha, sabe? Que eu... Eu me dou bem em Sociologia e Filosofia.

Outros ainda não tem uma perspectiva de formação específica, mas visam migrar.

Felipe: Ainda estou vendo isso. Já vejo a oportunidade de me mudar daqui.
 Antonio: Se mudar pra onde?
 Felipe: Pra Sergipe, morar com meu primo .

Alguns acham que não terão barreiras por serem gays, que seus planos podem estar em pé de igualdade. Até veem algumas dificuldades, mas veem também condições pessoais de enfrentamento. Porém, isso foi dito em agosto de 2018, antes das eleições gerais.

Antonio: E com relação a sua sexualidade, como é que você visualiza aí esse seu projeto profissional com a sua sexualidade? Como é que você articula...
 Gabriel: Hoje, eu já visualizo bem de boa, eu não vejo nenhuma diferença entre os que pensam do mesmo jeito que eu, só que são héteros. Eu acho que é a mesma coisa, não tem tanta diferença hoje com... Porque tá tudo muito atualizado, né? As coisas estão mais... O mundo tá mais aberto, digamos assim, pra receber a gente, não vê mais a gente com olhos estranhos. Tem as pessoas né, que ainda olham, mas digamos que estamos sob igualdade, estamos conseguindo. Eu acho assim, né? Então, eu vejo que é do mesmo jeito que uma pessoa hétero consegue, eu também vou conseguir.
 Antonio: Entendi. Você acha que não vai ter barreiras por ser gay.
 Gabriel: Não, acho que não. Pode até ter, mas não tanto, entendeu? Acho pouco e são coisas que eu vou conseguir enfrentar.

Alguns têm perspectiva de constituir família, mas com alguns “poréns”.

Johan: Eu ia primeiro... Eu, ele, a gente ia se firmar e tal, e a gente, como posso dizer... Ia logo procurar um lugar, tipo, só nosso. A gente ia... ia pensar logo nos estudos e no trabalho.

Alguns também visualizam as dificuldades ao traçar perspectivas, inclusive a partir de pessoas que são suas referências.

Felipe: Eu já tive dúvida em alguns [cursos], só que eu não tenho algo certo, entendeu? Já pensei tipo, dança, história. Meu primo já me aconselhou a pensar mais alto, porque como ele é professor ele não indica isso pra mim. Eu acho que também o professor sofre de homofobia e ele não quer isso pra mim, entendeu?

Outros apresentam perspectivas difíceis em torno da afetividade.

Antonio: E perspectivas afetivas, o que é eu você pensa (...) dos relacionamentos?
 Felipe: Por enquanto eu não penso não, nisso não. Eu acho que eu fico melhor sozinho mesmo.

Daniel: Eu pretendo me formar em alguma coisa que até agora eu imagino que seja o inglês e trabalhar, ser independente, ter minha casa e conhecer alguém e enfim, morar junto, entendeu? Ter uma relação com minha família. É... e poder sei lá, viajar, fazer coisas normais, que todo mundo faz, sem ter nada que me prenda, sabe? Que me trave, eu acho [que] o processo é mais

interno. Eu tô no processo de entender, eu não sei, assim... Mas alguma coisa me trava de tudo, com tudo, entendeu?

Algumas experiências afetivas foram dificultadas pela migração do parceiro, como foi o caso de Loran.

Loran: Eu já tive uma relação com outro rapaz, que eu passei na base de uns quatro meses com esse menino. Eu via que eu me interessei por ele e ele conhecia a minha história, também se identificava como homossexual. A gente namorou por quatro meses e terminou porque ele precisava seguir a vida dele na carreira. Ele estudava, passou num concurso e foi estudar em outro estado e a gente se afastou um pouco, se afastou bastante.

E para alguns, a arte vivenciada na escola e em outros espaços ajudou a criar uma perspectiva de vida baseada nela, mesmo quando atrelada a migração.

Loran: Eu costumo sempre parar para pensar de que forma ter uma vida. Eu queria me formar em Artes Cênicas e seguir algo que eu realmente gosto. Montar uma família, seguir os estudos. Seguir a vida, enfrentar o que vem.

Antonio: Como seria essa sua família?

Loran: Formada por o casal e os filhos. Eu por sinal adoro criança.

Antonio: E você pensa em viver aonde? Já parou para pensar nisso?

Loran: Sim. Como eu quero, pelo meu sonho de Artes Cênicas, mudar de estado mesmo.

Podemos ter a seguinte síntese, a partir dos relatos dos jovens: as dificuldades em circular na comunidade; a dificuldade em se assumir; o medo de serem rejeitados; as denúncias sem fundamento das manifestações artísticas realizadas na escola; as dificuldades de serem resistências na escola e na família; a esperança de que outros contextos não sejam mais difíceis do que a escola; a migração como uma dificuldade estrutural, mas que também é perspectiva; as dificuldades em lidar com perspectivas políticas e sociais macro, e também afetivas.

Esses posicionamentos em torno dos desafios em fazer resistência evidenciam que, em alguma medida, há predisposição aos enfrentamentos, o que pode variar entre um e outro. Consideramos que isso dependerá da forma como lidam com suas diferenças coloniais, no sentido de que é necessário compreenderem que há dificuldades estruturais e subjetivas para empreender a resistência, ou seja, há processo conflitivo da contradição e, com isso, a dificuldade de ir além dela, mesmo quando ela é compreendida. Nós concebemos que a colonialidade do poder empreende práticas profundas de subjugação e de destituição do outro, como é o caso das migrações em busca de sobrevivência, que é também uma forte perspectiva para muitos deles. Superar a diferença colonial é o grande desafio para eles, pois a prospecção das dificuldades pode ser um elemento limitador, que tem origem na colonialidade do ser.

5.2.3.4 A pesquisa como resistência

Neste ponto, traremos informações construídas com os participantes sobre a forma como pensaram a pesquisa, para discutir seus limites e possibilidade em termos de resistência. Uma das primeiras questões que observamos, desde o início do processo de campo, foi que a inscrição, a pesquisa já foi considerada como resistência. Ao responder o formulário virtual, a questão “você tem alguma dúvida, curiosidade, sugestão e/ou comentários a fazer sobre essa pesquisa?”, o participante Lüc nos apresenta o primeiro posicionamento sobre, segundo ele, a importância da mesma.

Lüc: Acho a iniciativa válida, visto que quando trata-se do âmbito rural, há forte intolerância e preconceito ligados à homossexualidade, daí a importância de entender a mente dos jovens homossexuais que sofrem esses preconceitos.

Esta nossa pesquisa, pode ser considerada como estratégia de resistência do pesquisador no âmbito da academia, mas vimos que também se tornou uma estratégia assumida pelos participantes.

Antonio: O que fez você se interessar pela pesquisa? O que é que te chamou atenção? O que fez você se inscrever?

Cléber: Eu acho que foi o fato é... do que ela se trata, do que você busca, que é buscar interagir com pessoas como eu, que vivem na zona rural, e que somos LGBTs, que não é fácil, e eu acho que isso foi muito interessante, de querer saber mais, de busca conhecer essa minoria, entendeu?

Antonio: Entendi.

Cléber: Acho que isso foi o que mais me interessou em relação a pesquisa.

Antonio: Legal.

Cléber: Porque normalmente nin... as pessoas não vê, não buscam muito essa parte dessa região, entendeu? Os LGBTs dessa região. Que são... claro que todos sofrem, mas na zona rural também é muito complicado. Porque parece que a gente vive numa bolha lá, porque as pessoas a maioria delas são analfabetos, elas não tem muita vivência com o externo, só com aquele interno ali, aquela regiãozinha, e... é, foi isso.

Muitos se motivaram a participar da pesquisa no intuito de contribuir para a afirmação da homossexualidade e na luta contra as opressões.

Felipe: Eu acho que o que chamou mais atenção é porque pelo fato de ser com gays né?! Porque normalmente as pessoas não se prestam a fazer isso com gays. É... Conhecer e também é... Estudou um pouco do psicológico, porque o homossexual, a homossexualidade é algo que tem que ser bem tratado né? Só que nem todo mundo busca conversar sobre. (...) Porque normalmente você não tem o apoio familiar, nem mesmo na escola. Aí, com uma pesquisa de certa forma, sendo uma pesquisa, mas você se abre, você dialoga.

Johan: É legal, é uma coisa nova, né? É uma coisa que... [como] Posso dizer... Uma novidade. Porque o pessoal não costuma discutir, aí como tem essa pesquisa, acho que vai ser até melhor. É, tipo, pras pessoas já começarem a se abrir, a ter esse processo mais, é... pra conseguir também se aceitar e tal, acho que é bom a pesquisa, penso que tá ajudando muito.

Johan: Acho que foi a novidade também, e meus amigos. Acho que me senti à vontade, porque, tipo, é uma coisa nova, eu falei, é interessante, eu gosto sobre... sempre de conversar e tal, você quer ajudar... Aí, como eu vi que as pessoas tava se inscrevendo também, aí deu disse eu posso ajudar pessoas, e posso também me ajudar, entendeu?

Loran: Bom, me chamou pelo interesse de falar sobre a vida dos homossexuais. Mais dessa parte que se identifica e que quer planejar a vida no futuro.

Alguns souberam da pesquisa a partir da indicação de professoras, colegas e gestores.

Antonio: (...) Como foi que você ficou sabendo da pesquisa?

Johan: Foi o (...), diretor da escola junto com alguns professores, eles fizeram um grupo com os homossexuais, lésbicas, e eles botaram lá que, tipo, era uma pesquisa que você tava fazendo e tal, aí mandou o *link* do formulário, e disse “ó, isso é quem quiser participar, tipo, isso vai ser bom também porque vocês vão se abrir mais, que eu vejo que vocês tão se restringindo muito, acho que procurar seu espaço, e vai ser bom”. Aí, eles botaram que era... como posso dizer a palavra... quem quisesse ir mesmo (...).

Antonio: Uma das coisas que eu queria saber é como você ficou sabendo da pesquisa?

Loran: Eu fiquei sabendo que você tinha chegado aqui, pelos meninos da escola, que tinha um moço que vinha para cá fazer uma pesquisa com os homossexuais, que ele quer saber um pouco mais da gente. Aí, me perguntaram: você topa? Eu topo.

Antonio: (...) O que é que chamou atenção de você pra participar dessa pesquisa?

Gabriel: É... A princípio só me inscrevi porque a minha professora falou “ó, se inscreva”. Aí, eu pensei em me inscrever. Mas depois que você se encontrou comigo e falou, né, que, a notícia, que é pra o seu projeto, né, e também pra ajudar é... as pessoas pra que não aconteça mais, né, esse tipo de preconceito, essas coisas. Também, né, não é só isso, mas também. Então isso acabou me estimulando pra fazer, pra responder, é bastante interessante.

Alguns souberam a partir de amigos e consideraram a pesquisa como algo a se somar às compreensões sobre o campo LGBTQI+.

Simon: Eu sempre me interesse por qualquer coisa que tenha a temática LGBT, entendeu? Sempre tento participar em tudo, aí, por isso. Aí, um amigo me mandou, eu não sei como ele conseguiu, ele viu, me mandou, aí eu me inscrevi.

Simon demandou apoio psicológico junto ao pesquisador. O encaminhamos para a triagem da Clínica-escola da universidade onde o pesquisador atua. Até onde pudemos apurar, não se tratou de uma demanda da pesquisa, até porque o jovem não havia sido entrevistado ainda. Mas ele nos acionou porque lembrou que falamos da possibilidade dele ter atendimento psicológico como uma das contrapartidas e deveres do pesquisador diante de algum possível problema que pudesse ser gerado pela pesquisa. Ele nos procurou sob o entendimento de que poderíamos contribuir com uma questão dele. E avaliamos que foi muito positivo ter possibilitado esse atendimento pois, segundo ele nos traz, foi de grande valia, e expressou, por diversas vezes, ser grato por termos gerado essa possibilidade, e que ele estava bem melhor após os atendimentos, que já foram finalizados um pouco tempo depois da realização da entrevista.

Diante desses posicionamentos, entendemos que suas atitudes estão pautadas pela decolonialidade, e que eles estão atuando sob o pensamento de fronteira, fazendo valer a experiência de privilégio epistêmico que julgam ter com esta pesquisa. Dessa forma, eles buscam enunciar suas questões para restituir seus saberes construídos a partir de suas vivências. Não consideramos que eles estão buscando a academia para simplesmente legitimar suas concepções. Avaliamos que eles têm na academia, através dessa pesquisa, o espaço de visibilidade para afirmarem seus saberes sobre suas homossexualidades, suas formas de resistência, seus modos de vida, entre outras atitudes decoloniais e informações construídas e vividas com eles.

Não temos registro de qualquer momento em que eles avaliassem que estivessem sendo julgados pelo pesquisador. O tempo todo, em boa parte das interações que tivemos, eles contaram com nosso processo decolonizante de pesquisa para que tomássemos nota do que eles fazem, como fazem, o que são, e poderão ser.

5.2.4 Encontros da Psicologia com a perspectiva decolonial: epistemologia e práxis

Fui forjada no não, virei o jogo
Sua destruição não me enfraquece
Cara feia pra mim me fortalece
Sua frieza é menor que o meu fogo
(VIREI..., 2019)

Agora traremos nossa narrativa que visa promover encontros da Psicologia com a decolonialidade. Discutiremos elementos epistemológicos em articulação com a práxis da seguinte forma: tratar sobre o processo decolonizante de pesquisa em Psicologia, debatendo sobre como ela pode ser um dispositivo de atuação decolonial; debater sobre uma concepção

de juventude homossexual do campo no âmbito da decolonialidade; e apresentar propostas para pensar a decolonialidade em articulação com a Psicologia Escolar e Educacional.

5.2.4.1 A pesquisa como dispositivo de atuação decolonial

Acabamos de narrar como a pesquisa foi uma estratégia de resistência dos participantes. Após isso, problematizaremos elementos que permitem afirmar esta pesquisa como uma atuação decolonial em Psicologia, e apontaremos elementos sobre as possibilidades de construção de uma pesquisa decolonial, em nossa área de conhecimento. Desde o início desta narrativa, nos posicionamos afirmando o processo decolonizante de pesquisa, colocando em discussão e em suspeição a denominação e conceituação de “metodologia”.

Considerando a diferença colonial, exercitamos problematizações que apontam o quanto ainda somos influenciados, academicamente, por parâmetros forjados pelas colonialidades, nesse caso, as colonialidades do poder e do saber. Mas, ao mesmo tempo que a pesquisa nasceu de colonialidades acadêmicas, buscamos fazer valer o nosso privilégio epistêmico, mesmo que pontual. Na liberdade que ainda persiste em algumas comunalidades dentro das universidades, e diante da perspectiva de que o pessoal é político (MAYORGA *et al*, 2017), utilizamos nosso lócus fraturado para construir os caminhos e oportunidades deste processo de pesquisa que também considerou os fatores políticos atrelados aos fatores pessoais do pesquisador e dos jovens com quem nos identificamos.

As experiências da roda de conversa e da conversa inicial articulada na Escola Lampião da Esquina, na Cidade Vermelha, por exemplo, proporcionaram, junto aos jovens, um agir em comum muito atrelado à perspectiva decolonial.

Johan: Eu acho que já passou o tempo... já passou o tempo da gente ficar calado com certas coisas. Deve ousar mais, não ficar só se defendendo. Fale, ouça. Se beije, se beije, é um beijo. Se liberte. Jogue isso pra fora. Foi isso. E foi uma das coisas que me inspirou a fazer o poema [redigido e declamado durante a roda de conversa].

Carlos: [se dirigindo a Johan] Por que não se chamar, se dizer um poeta, né? Eu acho que a gente erra muito em não acreditar em si mesmo, em não conseguir enxergar o nosso potencial enquanto pessoa, em saber que a gente tem um talento, que a gente tem um dom pra alguma coisa e não fazer uso dele e não acreditar nisso. Então, a gente se perde muito nisso.

Lüc: [relatando a mensagem que escreveu ao final da Roda de Conversa]
Vamo lá: “já dizia Pitty que ‘o futuro é o presente, presente já passou’”
Antonio: Quem dizia?
Lüc: Pitty.

Antonio: Pitty.

Lúc: “Pois então viva. Não se prenda em arrependimentos, apenas ame-se e você estará feito”. “Eu estou no caminho certo, pois Deus não comete erros (e eu nasci desse jeito). Creio que o que você faz hoje tem muito a dizer sobre o seu futuro (sobre o que você vai fazer no futuro). então “Brilhe, o resto das estrelas estão assistindo”. **Ninguém pode parar uma bala disparada, então se atira no mundo, viado.** [todos riem, comentam e batem palmas]. (grifo nosso)

Daniel: [inicia dizendo que o que escreveu na mensagem final da Roda de Conversa] Tá péssimo... Eu fiz uma frase: “sobrevivemos ontem, estamos a resistir e continuaremos a fazê-lo. Salve as manas odiadas desta nação. Viado! **Iremos sofrer, sofreremos sendo viados! Iremos cair, mas cairemos sendo viados** e, para terminar, como diria Glória [Gainor], *we will survive*, ‘survairíamos’ sendo viados! E juntos!” [bastante aplaudido].

Carlos: Arrasa!

Antonio: Qual foi a palavra [que ele sorteou para escrever].

Daniel: **Viado.** (grifo nosso)

Todas essas falas, assim como outras aqui apresentadas, remetem ao fazer decolonial. Procuramos construir uma pesquisa em Psicologia onde eles pudessem exercitar conosco, representantes da academia colonial, outra forma de se relacionar, já construída entre eles e que nos foi apresentada pois, como já dissemos, muito do que fizemos em campo foi definido e redefinido a partir do que vivemos com eles.

De acordo com Ocaña e López (2018), tivemos ciclos de escutas, percepções e outras escutas inerentes ao contemplar comunal. Vivenciamos entrelaçamentos de saberes diversos atrelados ao conversar alterativo, pois em diversos momentos abrimos mão de prescrever algo, nem fomos prescritos, pois as conversas foram de afirmação, onde todos buscaram tornar visíveis a si e as suas questões. E tivemos experiências de reflexionar configurativos, que possibilitaram liberdades edificadoras, não só para nós mas, como vimos nas falas deles neste tópico, enunciadoras deles e entre eles.

Vimos que, desde as inscrições, esta pesquisa decolonial em Psicologia possibilitou que eles atuassem decolonialmente, ao também reivindicarem e fazerem usos de seus privilégios epistêmicos, quando afirmaram seus saberes ao construírem conosco as informações da pesquisa. Também avaliamos que, apesar de todas as adversidades, a pesquisa e todos os encontros construídos se configuraram como lócus fraturado. A diferença colonial foi identificada por eles em diversos momentos: nas performances da roda, na poesia declamada, nas mensagens compartilhadas ao final do encontro, nos posicionamentos apresentados sem ou com a Caixa Mediadora de Entrevista, a articulação que fizeram para que a pesquisa fosse realizada com o maior número possível de homossexuais na Escola Lampião da Esquina, enfim, há diversas evidências de que, na colonialidade das fraturas

expostas, eles se afirmaram e resistiram diante das diversas colonialidades que atravessam as suas e as nossas existências. A pesquisa foi o momento deles, eles não abriram mão dela, e esse deve ser um ganho a ser contabilizado em uma pesquisa em Psicologia que se proponha decolonial.

Construímos, todos nós, espaços em comunalidade, assim como mostramos e fortalecemos espaços que eles já tinham constituído, a exemplo do que acontece na Escola Lampião da Esquina. Diante das falas deles, avaliamos que o gestor foi um sujeito que viu, na diferença colonial e no lócus fraturado da escola, a nossa pesquisa como oportunidade para os jovens. Ele também identificou esse espaço de privilégio epistêmico, e incentivou que os estudantes prolongassem a comunalidade já existente entre os jovens homossexuais da escola para que, com a pesquisa, também construíssem uma coalizão conosco.

Diante dessas considerações, é importante destacar a necessidade de identificar as intencionalidades diversas, de colonizados e colonizadores em constante atualização histórica e geopolítica, para construir uma contraposição sistemática contra colonialidades que não abrem mão de manter privilégios através dos mais diversos mecanismos de opressão. Para tanto, defendemos que a pesquisa em Psicologia pode, e deve, ser considerada como dispositivo de atuação decolonial por duas questões: permitir questionar os constructos psicológicos fortemente construídos sob as diversas colonialidades; e por proporcionar, entre as brechas da imposição colonial que se atualiza a cada dia na universidade, momentos de construção coletiva, de coalizões, em que podemos ser-sendo-em-processo, possibilitando, apresentando e mostrando as atitudes decoloniais.

5.2.4.2 Juventude homossexual do campo e decolonialidade

Tomando em conta as informações construídas discutidas na análise, e retomando Castro (2019) na discussão sobre juventude e sujeitos jovens, neste trecho trataremos sobre qual a juventude – ou quais as juventudes – que conhecemos e mostramos nesta pesquisa, enquanto categoria social atrelada à decolonialidade. E também vamos nos deter quanto à perspectiva psicológica de sujeitos jovens, buscando entender sobre quem são os sujeitos jovens decoloniais homens homossexuais do campo. Com base na teoria de sujeito juvenil, também em Castro (2019), focaremos em elementos do processo de reestruturação subjetiva desses jovens, considerando que suas experiências estão marcadas pela centralidade da ação e do pertencimento a um grupo.

O primeiro ponto, atrelado ao nosso processo decolonizante de pesquisa, tem a ver com a forma como intitulamos os participantes em nossa narrativa, qual foi: jovens homens homossexuais do campo. Avaliamos que, nesses termos e nessa ordem, corremos o risco de pressupor uma ordem de valorização de marcadores de subjetivação desses participantes, o que não foi nossa intenção. Embora foquemos na homossexualidade, estamos dizendo também que partimos da noção de juventude, mas também considerando a importância da masculinidade como marcador que compõe esse jovem e suas relações.

Tratamos a homossexualidade em articulação com essa masculinidade e o campo como contexto bastante particular, único e peculiar desse processo de subjetivação. É importante também dizer que, conforme vimos nas análises, cada um desses quatro marcadores (juventude, masculinidade, homossexualidade e campo) pode ser central em alguma relação ou contexto, influenciados pelas colonialidades e constituindo também as decolonialidades. Ou seja, eles estarão compondo suas diferenças coloniais onde, inevitavelmente, cada elemento estará articulado, quase que o tempo todo, com os processos de subjetivação desses participantes.

Para construir um entendimento sobre jovens homens homossexuais do campo, convém recapitular os modos de vida que eles informaram em novas conversas alternativas. Vimos que eles são diversos e têm especificidades, e esses aspectos irão compor o grande rol de pluralidades da juventude brasileira. Conforme apresentaram constantemente, eles têm grande força de atuação em coletividade, conforme os preceitos de juventude do e no campo. Como dissemos, eles não têm atuação específica na luta pela terra, mas alguns deles estão compondo lutas no cotidiano, se posicionam publicamente, se afirmam e resistem diante de reacionários conservadores, e alguns buscam atuar em coletivos políticos, visando a pauta LGBTQI+ em articulação com outras bandeiras. E convém destacar a grande mobilização diante da questão LGBTQI+ existente na Escola Lampião da Esquina. Eles veem a comunalidade entre si como forte estratégia de coalizão para auto-afirmação e resistência.

Ainda no que toca aos modos de vida, é possível afirmar que as relações com a família e os papéis comumente exercidos estão em questão em seus contextos. É muito forte a imposição colonial que perpassa algumas delas, mas também observamos que em boa parte eles têm possibilidades de construir coalizões de apoio para afirmação de suas homossexualidades. As escolas só serão espaços relevantes para afirmação das homossexualidades desses homens do campo se tiverem uma atuação para além da totalidade da política educacional para o público e causa LGBTQI+, o que é inexistente em Alagoas, conforme relatamos. A Escola Lampião da Esquina demonstrou subverter a lógica opressora e

construiu espaços de afirmação para muitos jovens. Além disso, eles veem os estudos como importante caminho de resistência e autoafirmação.

Sobre as expressões da homossexualidade na composição dos seus modos de vida, boa parte deles têm tido experiências ou constroem suas perspectivas afetivo-sexuais mais marcadas pelo afeto à medida que se tornam mais velhos e também, de forma geral, mais afeminados. Dentre os relatos, alguns estabeleceram as relações sexuais como processo de descoberta de si, de seus corpos e de suas homossexualidades. Vimos também que boa parte deles racializam suas experiências afetivo-sexuais e suas homossexualidades, embora alguns ainda silenciem sobre. E, de forma geral, eles são pautados, direta ou indiretamente, pelas jovens afeminadas. Elas são muito fortes e influentes em seus contextos.

E quanto aos modos de vida no campo, identificamos que eles vivem a interlocução entre a ideia de rural, de campo e pelo urbano. Há os que vivem no urbano, mas estão marcados diretamente pelo campo, através de outras relações, do contexto e de suas concepções de desenvolvimento. E há os que estão mais presentes no cotidiano do campo, mas que também estão fortemente marcados pelos elementos urbanocêntricos, o que influencia as relações e as perspectivas de futuro. De forma geral, eles identificam a matriz das relações de opressão que vivenciam nesses contextos e, nesse sentido, alguns contrapõem aos ataques que vivenciam tanto na escola quanto na família quanto no cotidiano. Mas isso se dá também com dificuldades, e não acontece o tempo todo.

Diante do exposto, convém tecer definições sobre essas juventudes homossexuais do campo e esses sujeitos jovens homens do campo, de forma que haverá articulações entre as duas perspectivas. Inicialmente, afirmamos que eles colocam em questão todos os conceitos naturalizantes, universalizantes e hierarquizadas de juventude. Eles invariavelmente agem para além das totalidades, em boa parte de suas questões, à medida que atuam superando ou tendo em conta as contradições. Isso se dá mesmo quando são influenciados e limitados por boa parte delas, na forma das imposições coloniais, mas também atuando para além do criticismo que não transmuta para o campo da agência. Em muitas ocasiões, pudemos ver jovens com posturas analéticas, ainda que situados na diferença colonial.

Também compreendemos que esses jovens definitivamente não atuam com a ideia de que sejam sujeitos incompletos, pois apresentam muitos elementos que remetem a segurança das afirmações de si no momento da vida onde estão. Mas há que se destacar que todos eles, de alguma forma, lidam com expectativas em torno da vida adulta, de forma que a escola ganha um forte caráter de transitoriedade e à medida que situam suas transformações vividas desde a infância, passando pelo período da adolescência, principalmente no âmbito da

homossexualidade. Todos eles apresentaram especificidades quanto a cada momento diferente que já vivenciaram, estão vivenciando e que irão vivenciar.

Contudo, não há grande centralidade nos padrões adultos, mesmo quando eles veem alguns homens homossexuais mais velhos como referências. Não há prevalência da ideia de que estão em um momento de passagem da vida. É muito forte o foco no presente e no vivido, inclusive, se identificando muito bem como sujeitos de direitos na identidade que possuem.

Entendemos que são jovens homens homossexuais do campo que, mesmo a maioria não atuando como agricultores e não participando da luta direta pela terra, há neles “a intencionalidade de resistência e luta por mudanças na realidade camponesa” (LEÃO; ANTUNES-ROCHA, 2015, p. 268). Avaliamos que as mudanças que buscam na realidade e no contexto onde vivem são contraposições à heteronormatividade agregada ao poder que ainda se constitui patriarcal, embora, como discutimos, esse patriarcado esteja marcado por uma destituição do poder, ao terem suas masculinidades suspensas, quando muitos homens são classificados com machos, ou são animalizados. Como vimos na categoria de resistência e nos tópicos da análise que trataram da afirmação de suas homossexualidades, eles empreendem direta e indiretamente outras lutas cotidianas diretamente entrelaçadas com os modos de vida do campo, buscando se afirmarem como outras e válidas possibilidades de campo.

Avaliamos que os sujeitos jovens homossexuais do campo e as juventudes homossexuais do campo se dão a partir das afirmações de si, das resistências e das coalizões-em-processo. Entendemos que algumas vivências desses sujeitos sociais se deram nos limites de uma totalidade para as juventudes, mas que os mesmos, inclusive, atuaram para além da totalidade. Sendo assim, acreditamos que a juventude masculina homossexual do campo, enquanto categoria social, extrapola padrões que constituiriam uma totalidade esperada para com eles, pois os mesmos constituem juventudes atreladas à decolonialidade. São jovens que, em seus contextos, geralmente atuam em comunalidade na diferença colonial, afirmando suas potencialidades, em contraposição às colonialidades. E aqui destacamos as colonialidades do saber e do poder quando, respectivamente, eles questionam o mito da modernidade que os subjuga e atuam contra relações e denominações opressoras.

Além do âmbito sociológico, a perspectiva psicológica permite-nos dizer que esses mesmos jovens, enquanto sujeitos sociais, vivenciam subjetivações que extrapolam os modelos de singularidades permeadas por uma totalidade universalista. Com base na teoria de sujeito juvenil, também de Castro (2019), entendemos que o processo de reestruturação subjetiva desses jovens se dá a partir das constantes falas de enunciação presentes nas

informações construídas, além da constituição de atitudes decoloniais que afirmam suas decolonialidades e questionam as diversas colonialidades.

Quanto à colonialidade do ser, eles constituem formas outras de lidar com o espaços e de processar suas subjetivações. E isso se dá em articulação, principalmente, diante da contraposição à colonialidade de gênero, na qual eles demonstram subverter constantemente as prescrições e opressões coloniais sobre seus corpos e definições de machos, fêmea, feminino e masculino.

Portanto, eles se constituem enquanto sujeitos jovens e juventudes com especificidades e contextos geradores de possibilidades para além das colonialidades. Não é possível considerar que juventudes e sujeitos jovens decoloniais sejam categorias, que se configurem em pensamentos e atos que agirão de forma dicotômica e hierarquizada. Pelo contrário, há uma confluência entre essas posições em coletivo e atitudes, assim como as colonialidades operam nesses termos, embora elas atuem para que o colonizado haja sob dicotomias e hierarquias.

Na próxima unidade temática, faremos alguns apontamentos sobre as possíveis formas de atuação decolonial em Psicologia, não só considerando esses jovens mas problematizando amplas possibilidades de atuação com diferentes sujeitos, contextos e objetivos, desde que atrelados a atitudes decoloniais.

5.2.4.3 Psicologia escolar e educacional e decolonialidade

Nosso objetivo neste espaço, é debater provocações sobre uma Psicologia Escolar e Educacional Decolonial, sem a pretensão de esgotar essa discussão aqui. Nossa intenção é pensar parâmetros para uma atuação que desvele colonialidades e afirme sujeitos diversos e suas atitudes decoloniais. Julgamos necessário que esse debate abranja a formação de profissionais em Psicologia e também de professoras e professores. Conforme problematizamos anteriormente, avaliamos que nossa ciência tem atuado para classificação de sujeitos, desde o seu estabelecimento. Esse caminho de produzir conhecimentos e práticas profissionais têm sido criticado, sobretudo no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional (PATTO, 1991; ANTUNES, 2011), mas ainda está presente nos manuais, diretrizes e diversas outras prescrições, fazendo com que suas teorizações e práticas tenham correspondido, em grande parte, a reproduções das colonialidades.

Entre outras questões que têm sido levantadas durante a prática docente do pesquisador, tem crescido a discussão na Psicologia sobre a forma de atuar diante de outros

modos de subjetivação de gênero e sexualidade, além também de lidar com as especificidades do contexto do campo, que não tem sido atendido no âmbito teórico, embora tenhamos notícias de algumas práticas, que nem sempre são registradas e socializadas. Gesser *et al* (2012) relatam que têm havido diversas práticas psi na escola em torno das questões de gênero e sexualidade no âmbito da educação sexual. Mas há a preocupação em problematizar sobre quais teorias, métodos e epistemologias esses trabalhos têm acontecido.

Esta nossa pesquisa evidenciou a necessidade da construção de um percurso teórico-metodológico que implique na criação de uma narrativa que, conforme constatamos, a Psicologia pouco realizou. Parte dessa nossa proposição partiu de provocações de algumas autoras feministas, dentro e fora da Psicologia (HARDING, 1999; AZEREDO, 2010), que nos instigaram a pensar uma ciência que assuma e produza constructos sobre gênero e sexualidade em interlocução com outras ciências, sob outras matrizes de pensamento. No que tange à possibilidade da inventividade na produção de conhecimento psi, Azeredo (2010) aponta para a relação entre Psicologia e Literatura com foco na criação a partir da escuta, visibilidade e inscrição de subjetividades no âmbito das questões de gênero e sexualidade. Ela, a partir de Butler e Scott, aponta para o perigo de a Psicologia domesticar academicamente o conceito de gênero. Para evitar isso, temos que considerar, de fato, as múltiplas possibilidades de compreender o corpo, o sexo e o gênero, de forma a não reiterarmos normas nesses âmbitos, nem na academia, além de considerarmos a dificuldade de atribuir o caráter político nas elaborações teóricas em Psicologia (AZEREDO, 2010).

Segundo Costa (2014), a partir do feminismo decolonial e da concepção de tradução, a produção de conhecimento deve partir de uma epistemologia feminista própria, desligada dos padrões eurocêtricos coloniais de poder. Entendemos que os silenciamentos na produção de conhecimento sobre os outros sujeitos, reduzidos ativamente pelas colonialidades, precisa ser encarado e revertido. Temos que evidenciar as colonialidades que perpassaram a fundação e estruturação da Psicologia enquanto ciência e profissão, uma vez que temos carregado historicamente, epistemologicamente e metodologicamente o ranço de termos conceitos e práticas classificatórias e deslegitimadoras de pessoas, coletivos e relações. Diante disso, e como vimos até então, nos interessam os constructos decoloniais que lançamos mão até então, além também de considerar o que a experiência da pesquisa nos proporcionou.

No campo da produção e difusão do conhecimento, julgamos necessário questionar, sistematicamente, os manuais de Psicologia no que toca ao desenvolvimento, a aprendizagem e aos demais parâmetros teórico-práticos de nossa atuação profissional. É necessário propor, construir e fortalecer uma Psicologia para além da crítica pela crítica, e para além da técnica

universalizante como limite das possibilidades ao quefazer psicológico. Para tanto, devemos proceder leituras para além das totalidades, buscando superar o processo conflitivo da contradição, tanto sobre as matrizes teóricas quanto as propostas de práticas e quanto aos parâmetros legais educacionais. Sem essa outra leitura, dificilmente causaremos efeito diante de elementos da matriz colonial que se atualiza constantemente, a exemplo do que temos vivenciado sobre o Escola Sem Partido. Temos a tarefa de fortalecer o enfrentamento a políticas e as práticas opressoras, visando outras possibilidades de gênero, sexualidades, identidades, posições políticas e a conquista e manutenção de direitos sexuais e reprodutivos também no âmbito educativo, em consonância com as demais lutas sociais.

Urge construir e fortalecer conhecimentos e estratégias que sejam situadas, afirmativas, descolonizadoras e decolonizadoras, que possibilitem e/ou evidenciem a construção de masculinidades e sexualidades outras no, e com, o contexto escolar, entre diversas outras demandas também pertinentes de serem atendidas. Para tanto, as possibilidades de práxis diante das colonialidades e, principalmente, das decolonialidades, vão depender diretamente de uma leitura pormenorizada das diferenças coloniais constituídas. Diante dessa leitura, é que será possível identificar os lócus fraturados de todos que atuam no contexto escolar, como forma de atuarmos considerando-os e proporcionando as afirmações de nossas decolonialidades. Ainda nesse sentido, devemos criar estratégias de leituras das subjetividades infrapolíticas nas relações com sujeitos da comunidade escolar, visando compreender que diversas posturas podem corresponder à resistência e autoafirmações, sem necessariamente serem caracterizadas como ataques gratuitos diante de situações e quadros opressores no âmbito escolar. Ao construirmos essas práticas, teremos condições, não só de questionar técnicas e teorias, mas, principalmente, seguir para o patamar da construção de outros constructos que não reduzam sujeitos, e de práticas pautadas na inventividade.

Em termos práticos, podemos exemplificar, a partir do que vivenciamos com os sujeitos jovens da pesquisa. Avaliamos que foi muito importante considerar as experiências que a própria escola tem, sem a necessidade de “inventarmos a roda” em alguns casos, como foi o do coletivo que já existia na escola Lampião da Esquina. Eles já atuavam em coalizão e tiveram em nossa pesquisa psi uma possibilidade de ampliá-la. Esse nosso exercício do processo decolonizante de pesquisa também nos atenta para a necessidade de não sermos prescritivos, do contrário estaríamos reproduzindo a imposição decolonial.

Ao abarcarmos o enfrentamento às colonialidades, temos também outros posicionamentos. No que toca à colonialidade do poder, julgamos que seu enfrentamento se dará no estabelecimento de outros tipos de relações que questionem as normas e os papéis

fixados pela imposição colonial. É importante compreender os regimes de poder no contexto escolar, assim como devemos priorizar a construção de coalizões diversas que promovam os sujeitos com a escola. Quanto à colonialidade do saber, devemos questionar procedimentos e conhecimentos que afirmem perspectivas classificatórias de humanos (e não-humanos), buscando identificar, valorizar e expor conhecimentos que de fato correspondam ao âmbito decolonial.

Além disso, julgamos necessária uma prática problematizadora e propositiva no âmbito da aprendizagem humana, considerando diferentes temporalidades, funções e estruturas das outras formas de construção de conhecimento e valorização do saber.

No âmbito da colonialidade do ser, é importante atentar à localização dos sujeitos, seus contextos, suas formas de lidar com o tempo, com o espaço e suas formas plurais e singulares de ser e de estar, além, também, de considerar seus processos de subjetivação. E tomando em conta a colonialidade de gênero, além do que já discutimos anteriormente, é necessário evocar e legitimar conhecimentos que considerem as outras possibilidades de vivenciar corpo, gênero e sexualidades como elementos que inevitavelmente compõem os modos de vida das pessoas no contexto escolar e que têm, diretamente, relação com os processos de aprendizagem humana, com implicações no desenvolvimento, comportamento, socialização, cognição e no âmbito das relações. Com isso, será possível promover, entre outras questões também atreladas à aprendizagem e desenvolvimento, subjetivações sexuais emancipatórias.

6 CONSIDERAÇÕES (FINAIS?) DECOLONIAIS

Entendemos que as últimas palavras desta narrativa não são considerações finais, pois entendemos que, de alguma forma, nossa atitude decolonial faz parte de um processo que não teve início a partir desses últimos anos, nem cessará tão breve. A decolonização começou desde quando ocorreram as primeiras imposições coloniais sobre nossos corpos, subjetividades e território. Para tanto, os diversos modos de vida decoloniais e as resistências estiveram, estão e estarão em curso.

Conforme o entendimento de diferença colonial, a despeito das colonialidades atualizadas na forma de colonizações, imperialismos, globalizações, capital, neoliberalismo, golpes de estado como o que vivemos em 2016 e nos seus desdobramentos no decorrer dessa pesquisa, entre outros artifícios, os nossos projetos decoloniais de vida se apresentam e se projetam também de forma contínua.

Neste momento vamos destacar os pontos centrais e primordiais que consideramos em nossa pesquisa, sintetizando e evidenciando alguns elementos de todo esse processo. Uma das primeiras questões fundamentais foi dar a devida e necessária importância de introduzir nossa narrativa situando o nosso contexto de pesquisa, deixando evidente como nossas questões pessoais, do pesquisador e dos participantes, atravessam direta e indiretamente a produção do conhecimento sem, entretanto, confundirmos pessoal com íntimo, e sim sob o entendimento de que o pessoal é político.

Considerando esse fator, avaliamos que ele pode ter implicações para além das relações que tivemos. Encontramos jovens que não tiveram receio de se inscrever, que preencheram os formulários sem necessitar de qualquer tipo de mediação do pesquisador. Porém, não imaginamos quantos jovens evitaram se inscrever na pesquisa. As conversas e entrevistas com alguns inscritos evidenciaram isso. Independente do que conseguiríamos abarcar ou não, sabemos que existem mais deles, e que inclusive os participantes relataram, assim como alguns dos educadores, que muitos outros que se identificam como jovens homens homossexuais – ou que fazem sexo com outros homens – não se inscreveram argumentando a dificuldade em se expor, quando argumentavam, mesmo quando os mesmos eram informados do sigilo. Mas, avaliamos também que alguns não participaram por estarem em processo de autodefinição, o que foi respeitado e considerado como processo importante e muito singular dos sujeitos. Essas compreensões são colocadas em tom de inferências, e jamais de julgamento, mais no sentido de evidenciar que ainda há um caminho a ser

percorrido para afirmar trajetórias de jovens homens homossexuais no campo, assim como de o todo o grupo LGBTQI+.

Avaliamos também que foi fundamental ter tratado e discutido sobre processo decolonizante de pesquisa e seus pressupostos no início da narrativa da tese, como forma de mostrar os jovens logo de cara, colocando-os de fato como centro da pesquisa. Neste exercício decolonizante em Psicologia, foi importante ir ao campo previamente, como forma de captar os meandros, limites e possibilidades de relações e tarefas a serem construídas. E foi, desde esse primeiro exercício, que nos demos conta da nossa diferença colonial, da necessidade de assumir em diversos âmbitos e relações a nossa subalternidade.

Mas ao mesmo tempo, ao identificar as fraturas do lócus, vimos o quanto seria importante exercitar a sobreposição diante de algumas colonialidades impostas pelos trâmites surgidos de última hora por instâncias locais, por exemplo. Além das diversas dificuldades estruturais vivenciadas no âmbito da educação brasileira, tanto em nossas universidades quanto nos espaços escolares com os quais tivemos alguma interação. Suplantar essas dificuldades foi fundamental para que os jovens apostassem em nossa proposta, e construíssem conosco a lindeza de cada encontro vivido, com base em suas legítimas e prioritárias intencionalidades.

Considerando a questão sobre devolutiva e restituição, importante destacar as preocupações em conceber e materializar esses momentos durante o processo. Conforme avaliamos, efetivamos algumas restituições, mesmo com dúvidas sobre a melhor forma de fazer isso e com as dificuldades estruturais de circulação nesses espaços do campo. Porém, ainda temos a tarefa de promover a restituição dessa narrativa e de discutir com eles outros compromissos que possamos assumir diante dessa tese. Mesmo com alguns deles não mais presentes em seus contextos escolares, temos ainda diversas intencionalidades, na forma de promoção de discussão dessas informações construídas e da criação e visibilização de outras narrativas a partir dessas, que não sejam só acadêmicas, sempre buscando a manutenção do sigilo de seus itinerários e identidades. Como forma de considerar outras diferenças coloniais e de ainda utilizarmos os espaços de privilégios epistêmicos possíveis a partir dessa narrativa, podemos estabelecer outras ações junto à universidade onde o pesquisador atua e com outros coletivos e sujeitos com que podemos renovar e construir outras coalizões.

Foi importante debater sobre juventudes do campo, homossexualidade, as colonialidades, sobretudo colonialidade de gênero, as resistências e as subjetivações. Buscamos trazer referências atuais e/ou construídas sobre a promoção de transformações sem a necessidade de classificação deslegitimadora de sujeitos. Ao contrário, conceber diante dos

preceitos decoloniais implicou em gerar leituras que, esperamos, servirão aos sujeitos jovens e todos os outros com os quais ocorrem vínculos e implicações com suas autoafirmações. Sendo assim, procuramos ter aqui uma discussão sobre homossexualidade, a partir de uma outra gramática localizada de gênero e da sexualidade, com a leitura da decolonialidade, defendendo a perspectiva das atitudes decoloniais para afirmarmos entendimentos outros sobre a construção de corpos e de homossexualidades, para além da totalidade das imposições coloniais e das leituras eurocêntricas, mesmo que algumas sejam críticas, pertinentes e até humanizadoras, mas nem sempre devidamente contextualizadas.

Sob a perspectiva da analética, procuramos fazer uma análise que não julgasse as pessoas, focando na construção de um posicionamento decolonial para afirmação desses jovens. Para tanto, tivemos que considerar o que vivemos em campo, as relações estabelecidas e as intencionalidades nossas e deles. Com isso, entre as diversas leituras decoloniais realizadas, pudemos ver que o processo de afirmação das homossexualidades se dá com os jovens serem-sendo e serem-sendo-em-relação, inclusive a partir de suas experiências afetivo-sexuais, mesmo que diante de alguns limites das estruturas.

Neste processo, é inegável a importância da Escola Lampião da Esquina. A experiência vivida nesse espaço precisava ser mostrada e potencializada, como forma de que leitoras e leitores dessa tese se identifiquem e também visualizem experiências semelhantes em seus contextos, considerando suas diferenças coloniais, visando práticas decoloniais de afirmação de sujeitos outros.

Foi maravilhoso ver e lidar com a potência das afeminadas, não só no recorrente reconhecimento de suas subalternidades, mas também na enunciação de si, através da rica estilística corporal afeminada e de suas atitudes decoloniais afirmativas de si. Nesse processo, foi importante compreender como eles constituem o campo como lugar de atraso, que remete ao periférico, em termos de marginalização do urbano, mas também em termos morais, embora eles exercitem uma outra composição de campo, bastante articulada com questões que fogem dos moralismos e conservadorismos. Vimos que eles se identificam como jovens do campo, embora nem todos estejam na agricultura, nem estejam na luta pela terra, mas atuem em outras pautas que também objetivam mudanças no contexto do campo. Importante destacar também, que eles racializam suas homossexualidades, mesmo que com algumas dificuldades, sobretudo para os negros homossexuais.

Além disso, nos incomodou identificar diversas situações de opressão que são vivenciadas nas famílias, a partir de argumentos e práticas religiosas, assim como no campo do saber os xingamentos ainda são uma estratégia da imposição colonial para com suas

homossexualidades. É perceptível que a heteronormatividade ainda é constantemente reforçada no cotidiano.

Mesmo a escola ainda sendo um espaço limitado para as manifestações afetivo-sexuais, a depender da intencionalidade e atitudes de educadores e gestores, mais do que das políticas, ela pode ser um espaço tanto de silenciamento quanto de afirmação e emancipação desses jovens, como foi o caso da experiência na Escola Lampião da Esquina, onde eles puderam ser-sendo, ser-sendo-em-relação e estabeleceram uma coalizão-em-processo bastante efetiva a favor das homossexualidades nesse contexto.

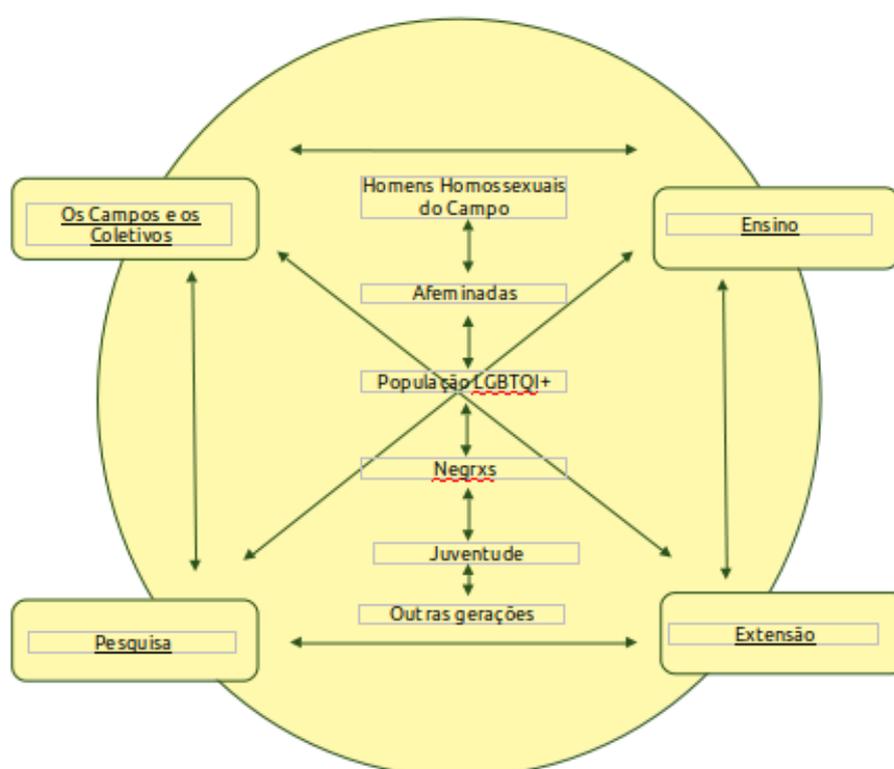
Contudo, a escola também é um espaço opressor que opera discriminações contra os jovens homossexuais nesses contextos, questionando os poucos lugares de poder e de representatividade desses jovens, sobretudo das afeminadas, que de alguma forma ainda assim fizeram valer seus momentos de privilégio epistêmico na diferença colonial. Os jovens dessa escola conseguiram estabelecer coalizões diversas a partir da arte, de apoios diretos e organizados por iniciativas do gestor e alguns educadores, sempre utilizando o âmbito da coletividade e de diversas estilísticas corporais para empreenderem suas atitudes decoloniais, em contraposição as demais colonialidades que se impõem sistematicamente no espaço escolar.

Além da escola, diversas outras relações afetuosas e institucionais possibilitam atos de resistência. Boa parte deles vivencia um coletivo de apoio mútuo, tem apoio de familiares, tem provocado mudanças no contexto familiar, e vimos que o estudo é considerado uma estratégia de resistência por todos eles. No que toca aos desafios, identificamos que há diversas tensões relacionadas ao cotidiano, ao contexto, à heteronormatividade e à migração. A pesquisa também foi considerada, e de alguma forma utilizada, por eles como uma estratégia de resistência desde os primeiros contatos que tivemos.

Diante dessas questões, fizemos uma defesa da pesquisa como uma atuação decolonial em Psicologia, na medida em que ela é possível quando consideramos os parâmetros do fazer decolonial, pautados por conversas alterativas nas quais prevaleceram trocas e não houve prescrições entre nós. Também foi uma forma de fazer uso dos nossos privilégios epistêmicos mútuos, sempre em comunalidade. No que toca à juventude, vimos que suas atitudes decoloniais ocorrem além das totalidades, em boa parte de suas questões juvenis, pois buscam superar questões sobre seu desenvolvimento e momento de vida, lidando diretamente com as contradições. Consideramos que são sujeitos que atuam em comum, na diferença colonial, buscando afirmar suas homossexualidades a partir de suas particulares, em seus contextos potentes que se contrapõem e se colocam além das colonialidades. E em termos de Psicologia

Escolar e Educacional, buscamos apresentar parâmetros para uma atuação que desvele colonialidades e afirme pessoas em suas decolonialidades. Para tanto, devemos promover compreensões para além das totalidades, indo além do processo conflitivo da contradição, colocando em questão e redefinindo concepções, práticas e políticas educacionais, identificando e atuando contra as colonialidades nelas contidas. Em termos práticos, apresentamos o seguinte esquema para tratar dos possíveis continuidades a serem traçadas a partir dessa pesquisa:

Figura 55 – Possíveis desdobramentos da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2020)

Esse esquema busca ilustrar nossa intencionalidade em termos de continuidade. Vislumbramos considerar os diversos vínculos com os jovens participantes e apoiadores que tivemos durante o processo decolonizante de pesquisa. Considerando a perspectiva decolonial, avaliamos ser mais pertinente construir uma proposta de desdobramento junto aos envolvidos, conforme a atualização e/ou manutenção de intencionalidades deles, em articulação com o processo de restituição e devolutiva junto aos participantes e com as possibilidades de pesquisa, ensino, extensão e articulação com o campo, a exemplo da escola Lampião da Esquina, com os coletivos LGBTQI+ que ainda estejam atuantes ou outros que tenham se desdobrado no decorrer do tempo.

Ao consideramos nossas intencionalidades, temos o desejo de não reproduzir hierarquizações na construção de outras narrativas que se desdobrem a partir dessa tese, com eles e/ou com os pesquisadores envolvidos. Apontamos, mesmo que numa aparente linearidade, que as questões em torno dos jovens homens homossexuais rurais, a população LGBTQI+ jovem e/ou de outras gerações, a potência do deboche das afeminadas e xs negrxs deverão ser contempladas nos desdobramentos desse estudo. Mas destacamos que pretendemos construir com eles, em nossa atuação como docente em Psicologia no agreste alagoano, toda e qualquer proposta e projeto de atuação conjunta, com a perspectiva de elaborar nosso fazer decolonial, considerando que ainda temos coalizões-em-processo nessa pesquisa.

Levando em conta nosso posicionamento epistemológico e ético-político, não faz sentido apresentar uma proposta pronta junto aos mesmos. Diversos conhecimentos não puderam ser mostrados nessa narrativa, por diversos motivos. Os possíveis desdobramentos poderão assumir compromissos com o debate teórico, político e prático em torno de raça, classe, feminismos, Paulo Freire, Psicologia, estética e os diversos outros elementos sobre juventude, a intergeracionalidade e homossexualidade que existem em nosso contexto rural alagoano e que não couberam nesse material. Será um rico e importante desafio articular os diversos privilégios epistêmicos a serem evocados e enunciados em cada instância de nossas relações, sejam elas acadêmicas ou sejam elas de coletivos e pessoas que extrapolem qualquer ditame e limite do conhecimento construído sob a égide da colonialidade.

Enfim, mas sem a pretensão de constituir um fim, avaliamos que, a partir do momento que lidamos com os modos de vida desses jovens homens homossexuais do campo, pudemos ver a riqueza e a potência de suas lutas e vimos como estão construindo a comunalidade entre eles. Foi muito bom ter contato com suas formas de procederem as coalizões-em-processo ao serem-sendo e ao serem-sendo-em-relação. Entendemos que, em muitos momentos, eles extrapolaram o âmbito da diferença colonial, ao considerarem seus lócus fraturados e seus pensamentos de fronteira. Vimos que eles identificam e lidam com diversas outras relações de dominação, sendo elas desdobramentos, ou não, da luta de classes. E com isso, muitos deles puderam dar sustentação a outras formas de afirmação de sua homossexualidade e de resistência decoloniais.

Cada um deles contribuiu – e ainda terão muito a contribuir – com a sociedade, com os seus pares e com uma humanidade que se afirma, que resiste e que se contrapõe dura e belamente a todas as colonialidades presentes no retrocesso que estamos vivendo. Elas todas definitivamente arrasam!

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o programa “Escola Livre”. Maceió: Assembleia Legislativa de Alagoas, [2016]. Disponível em: <https://sapl.al.al.br/norma/1195>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 129-143, abr. 2016.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (org.). **Psicologia e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- ARANGUREN, Diana Milagros Rueda de. Metodica Analéctica para Latinoamérica. **Analéctica**. Buenos Aires, año 4, No. 28, mayo, 2018a.
- ARANGUREN, Diana Milagros Rueda de. Analéctica – Método para cumplir la tarea filosófica de la Ética Liberadora. **Analéctica**, año 4, No. 27, marzo, 2018b.
- ARCOVERDE, Lilian Rocha. **Gravidez e juventude no meio urbano e rural: significados e aproximações**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- AZEREDO, Sandra. Encrenca de gênero nas teorizações em psicologia. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 175-188, Abr. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2Sy8GyS>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. de Ciênc. Polít.**, Brasília, v.11, p. 89-117, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado.**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, Apr. 2016.
- BICHAS. Direção: Marlon Parente. Recife, 2016 (38 min). Disponível em: www.bichas.com.br. Acesso em: 26 mai. 2016.
- BORGES, Hebert. AL tem mais de 60 casos de agressão pela orientação sexual em apenas cinco meses. Dados do GGAL apontam para três assassinatos e dois suicídios ao longo de 2019. **Portal Gazetaweb.com**, Alagoas, 19 Mai. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/2UFybAT>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília: MEC, 2019.

- BULGARELLI, Lucas. Moralidades, direitas e direitos LGBTI nos anos 2010. *In: GALEGO, Esther Solano (org.). O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil.* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 101-107.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARNEIRO, Maria José. Juventude rural: projetos e valores. *In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Instituto Cidadania: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- CARVALHO, Alysso Massote; RODRIGUES, Cristiano Santos; MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. *In: Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 10, n. 3, p. 377-384, Dez. 2005.
- CASSAL, Luan Carpes Barros, CARRIELO, Luciana, MOREIRA, Camilla, NORTE, Carlos Eduardo, BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. Psicologia, Homofobia e Processos de Subjetivação: alguns enlaçamentos. *In: ENLAÇANDO SEXUALIDADES.* 2010, Salvador. **Anais [...].** v.II. Salvador: EdUNEB, 2010. p. 189-198.
- CASTRO, Elisa Guaraná. Posfácio: Juventude do Campo: educação e a construção de um sujeito político. *In: Juventudes do Campo.* LEÃO, Gustavo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 6040-6263. *E-book.*
- CASTRO, Lúcia Rabelo de. Onde estão os (sujeitos) jovens nas teorias da juventude? *In: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; GERMANO, Idilva Maria Pires; MIRANDA, Luciana Lobo; BARROS, João Paulo Pereira (org.). Juventudes em movimento: experiências, redes e afetos.* Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019. p. 69-88.
- COLLING, Leandro; NOGUEIRA, Gilmaro. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos de homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. *In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva (org.). Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação.* Vitória: EDUFES, 2014, p. 171-184.
- CONNELL, Raewyn W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013. Disponível em <http://bit.ly/3bidvF4>. Acesso em: 5 Mai. 2019.
- COSTA, Claudia de Lima. Feminismos descoloniais para além do humano. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 929-934, Dez. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2Sy8TSG>. Acesso em: 28 mai. 2016.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003. Disponível em: <http://bit.ly/2Sz9yDg>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- DINIZ, Larissa Raposo. **Um espelho para se contemplar: a adolescência em discursos de adolescentes da zona rural.** (2010). Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. EDUFBA, Salvador, 2008.

FERREIRA, Paulo Rogers da Silva. Entre elas: afetividade versus complementaridade. *In*: WOORTMANN, Ellen; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (org). **Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA: IICA, 2006a. p. 99-122.

FERREIRA, Paulo Rogers da Silva. **Os afectos mal-ditos: o indizível das sexualidades camponesas**. (2006). Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2006b.

FURLANI, Daniela Dias. **Juventude e Afetividade: Tecendo Projetos de Vida**. (2007). Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FURLANI, Daniela Dias; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Juventude e afetividade: tecendo projetos de vida pela construção dos mapas afetivos. **Psicologia e Sociedade**. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 50-59, Abr. 2010.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades. problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora**, v. 12, n. 1, p. 45-56, jan./jun. 2010.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise; NUERNBERG, Adriano Henrique. Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-236, Dec. 2012.

GOMES, Thiago. Alagoas registrou, em média, duas mortes por mês de LBGTs por homofobia em 2017. Levantamento do Grupo Gay da Bahia coloca o estado como sétimo mais odioso. **Portal Gazetaweb.com**, Alagoas, 19 Mai. 2018. Disponível em: <https://glo.bo/3bum5Rt>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GOUVEIA, Charlene Nayana Nunes Alves. **Avaliação do Impacto do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) na Qualidade de Vida de Jovens Agricultores Familiares Paraibanos**. (2010). Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. Por uma psicologia decolonial: (des) localizando conceitos. *In*: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (org.), **Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017.

HARDING, Sandra. Existe um método feminista? *In*: Eli Bartra (org.). **Debates em torno a uma metodologia feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 09-34.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados** – Alagoas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. In: Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, nº 38. IBGE, Rio de Janeiro: 2018.

INDESTRUTÍVEL. Intérprete: Pablo Vittar. Compositores: Rodrigo Gorky, Maffalda e Pablo Bispo. In: VAI passar mal. Intérprete: Pablo Vittar. Rio de Janeiro: BMT Produções Artísticas – Sony Music Brasil, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2OAvWv5>. Acesso em: 19 jun. 2019.

JANUÁRIO, Soraya Maria Bernardino Barreto. **Masculinidades em (re) construção**: Gênero, Corpo e Publicidade. 1. ed. Covilhã: Labcom Books, 2016.

JOBIM E SOUZA, Solange; CARVALHO, Cíntia de Sousa. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. **Rev. Polis e Psique**, Porto Alegre; v. 6(1), p. 98-112, 2016.

LEÃO, Gustavo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Juventudes no/do campo: questões para um debate. In: **Juventudes do Campo**. LEÃO, Gustavo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 213-437. *E-book*.

LEITE, Jáder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda. Relações de gênero e diversidade sexual na luta pela terra: a participação política de militantes mulheres e gays no MST. **Bagoas-Estudos Gays**: Gêneros e Sexualidades, 6(08), p. 87-203, 2013.

LEITE, Jáder Ferreira; MACEDO, João Paulo Sales; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Cândida. A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. In: LEITE, Jáder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (org.). **Psicologia e contextos rurais**. EDUFRN: Natal, 2013. p. 27-55.

LESSA, Golbery. **Uma nova Alagoas é possível**. Programa da Frente Popular e Democrática para o governo do Estado de Alagoas. Maceió: [s. n.], 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 214 22(3): 320, setembro-dezembro, p. 935-952, 2014a.

LUGONES, María. Colonialidad y Género: hacia um feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (org.). **Género y decolonialidad**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014b. p. 13-42.

LUSA, Mailiz Garibotti. O rural no semiárido e a formação sócio-histórica de Alagoas. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; LIMA, José Carlos da Silva; OLIVEIRA, Josival dos Santos (org.). **Terras em Alagoas**: temas e problemas. Maceió: Edufal, 2013. p. 346-361.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi *et al.* Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, Mar. 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MARQUES, Pâmela Marconatto; GENRO, Maria Elly Herz. Por uma ética do cuidado: em busca de caminhos descoloniais para a pesquisa social com grupos subalternizados. **Estud. sociol.** Araraquara, v.21 n.41, p.323-339, Jul.-Dez. 2016.

MAYORGA, Cláudia. Algumas palavras de uma feminista sobre os campos de estudo sobre juventude. *In*: COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; GERMANO, Idilva Maria Pires; MIRANDA, Luciana Lobo; BARROS, João Paulo Pereira (org.). **Juventudes em movimento**: experiências, redes e afetos. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2019. p. 132-141.

MAYORGA, Cláudia; OLIVEIRA, Júlia Costa de; GONZAGA, Paula Rita Barcellar. O pessoal é político: aborto e ação política. *In*: RASERA, Emerson Fernando; PEREIRA, Maristela de Souza; GALINDO, Dolores (org.). **Democracia participativa, estado e laicidade**: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção. 1. ed. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017. p. 78-97.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

MIGNOLO, Walter. ¿Cuales son los temas de género y (des)colonialidade? *In*: MIGNOLO, Walter (org.). **Género y decolonialidad**. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 9-12.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012. Disponível em <http://bit.ly/3bjhz8d>. Acesso em: 08 ago. 2015.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, Dec. 2017. Disponível em <http://bit.ly/2HaZMly>. Acesso em: 15 out. 2018.

NA ASA do vento. Intérprete: João do Vale. Compositores: J. do Vale e L. Vieira. *In*: JOÃO do Vale. Intérprete: João do Vale. Rio de Janeiro: Columbia – Sony Music Marketing Especial, 2001. 1 CD, faixa 01.

O QUE. Intérprete: Banda Titãs. Compositor: Arnaldo Antunes. *In*: CABEÇA dinossauro. Intérpretes: Banda Titãs. Rio de Janeiro: WEA, 1986. 1 disco, faixa 13.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, Bogotá, Vol. 16, n.º 31, p. 147-166, Jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412019000100147&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 Ago. 2019.

OLIVEIRA, Maria Vandalva Lima de. Inclusão da diversidade no currículo das escolas do semiárido. *In*: DUARTE, Ana Paula M.; CARNEIRO, Vera Maria O. (org.). **Contribuições para a construção de um currículo contextualizado para o semiárido**. Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013. p. 97-120.

OLIVEIRA JR, Otacílio de; PRADO, Marco Aurélio Máximo. A categoria juventude em contextos rurais: o dilema da migração. *In*: LEITE, Jáder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (org.). **Psicologia e contextos rurais**. EDUFRN: Natal, 2013. p. 57-87.

ORELLANO, Cláudia Marcela; GONZÁLEZ, Sergio Gabriel. Acerca de la opción decolonial en el ámbito de la psicología. **Perspectivas en Psicología**, Mar de Plata, v.12, n° 2, p. 1-8. 2015.

OYÉWÙMÍ, Oyèrónké. Conceitualizando gênero: a fundação eurocêntrica de conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 171-182.

PARKER, Richard Guy. **Abaixo do equador: culturas do desejo, homossexualidade masculina e comunidade gay no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2002. 384 p.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. 603 p.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In*: GALEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 114-118.

PINHO, Osmundo. Race Fucker: representações raciais na pornografia gay. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 38, p. 159-195, Jun. 2012.

PINHO, Osmundo. Etnografia e emancipação: descolonizando a antropologia na escola pública. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 341-360.

POR enquanto. Intérprete: Cássia Eller. Compositor: Renato Russo. *In*: ACÚSTICO MTV. Intérprete: Cássia Eller. São Paulo: Universal Music, 2001. 1 CD, faixa 10.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. **Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez. 2008. 144 p.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. *In*: SOUSA E SILVA, Conceição de Maria de; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da (org.). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. INSA. Campina Grande: 2010. p. p.109-130.

RIBEIRO, Karla Carolina Silveira. **Adolescência e sexualidade: vulnerabilidade às DSTs, HIV/AIDS e a gravidez em adolescentes paraibanos**. (2010). Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

RIBEIRO, Diana Montenegro; MIRANDA, Luciana Lobo; FEITOSA, Gabriele Lima; CARDOSO, Nirvana Frances Soares; OLIVEIRA, Priscila Sanches Nery; DE OLIVEIRA, Taciana Cordeiro Dantas. Pesquisando com professores: a centralidade do diário de campo e da restituição em uma pesquisa-intervenção. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 81-93, 30 jul. 2016.

RIOS, Luís Felipe; ALBUQUERQUE, Amanda Pereira; PEREIRA, Amanda França; OLIVEIRA JR, Cristiano José de; SANTANA, Warley Joaquim de; LIRA FILHO, Clóvis

Cabral de. Pintasas, boys e cafuços: estilos corporais, erotismo e estigmatização entre homens que participam da comunidade entendida do Recife. *In*: VIEIRA, Luciana Leila Fontes; RIOS, Luís Felipe; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de (org.). **Gays, lésbicas e travesti em foco: diálogos sobre sociabilidade e acesso à educação e saúde**. 1. ed. Recife: EdUFPE, 2016. p. 17-47.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. *In*: RUBIN, Gayle. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. **Políticas do sexo**. 1. ed. Ubu Editora: São Paulo, 2017. p. 11-21.

SÁ, Ticiania Santiago de. **Formação de formadores: um estudo sobre o processo de constituição subjetiva dos jovens do programa de educação em células cooperativas a partir de sua práxis**. (2010). Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANTOS, Juliano Bonfim dos. **Além da camisinha na banana: a experiência da participação de jovens nas discussões sobre diversidade sexual e gênero na escola**. (2016). Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

SANTOS, Gilberto Lima dos. **Significados e sentidos dos direitos entre adolescentes**. (2010). Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995. p. 71-99.

SILVA, Ivanderson Pereira da. Em busca de significados para a expressão “ideologia de gênero”. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.34, e190810, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100186&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 Ago. 2019.

SILVA, Roseane Amorim da. **Os significados do uso de álcool entre os/as jovens quilombolas de Garanhuns/PE: uma perspectiva interseccional**. (2014) Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, Vanda Aparecida da. De corpos, desejos, feitiços e amores: a sexualidade entre jovens de origem rural. *In*: WOORTMANN, Ellen; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz (org.). **Margarida Alves: coletânea sobre estudos rurais e gênero**. Brasília: MDA, IICA, 2006. p. 309-338.

TEIXEIRA, Fernando Silva; MARRETTO, Carina Alexandra Rondini; MENDES, Andressa Benini; SANTOS, Elcio Nogueira dos. Homofobia e sexualidade em adolescentes: trajetórias sexuais, riscos e vulnerabilidades. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 16-33, 2012.

TIL it happens to you. Intérprete: Lady Gaga. Compositoras: L. Gaga e D. Warren. *In*: TIL it happens to you. Intérprete: Lady Gaga. Santa Mônica: Interscope Records, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/375LHR6>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha. **Juventudes: o conceito na produção científica brasileira**. (2012) Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Ciências Humanas,

Comunicação e Artes, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

TRAVESSIA. Direção: Chico Amorim. [s. l.], 2012 (23 min). Disponível em: <http://bit.ly/2HbfTjk>. Acesso em: 31 mar. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação em Psicologia de Palmeira dos Índios**. [Palmeira dos Índios: UFAL], 2018. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/psicologia/projeto-pedagogico/ppc-psicologia-2018/view>. Acesso em:

VEIGA, Lucas. Além de preto é gay: as diásporas da bixa preta. *In*: RESTIER, Henrique; SOUZA, Ralf Malungo de (org.). **Diálogos Contemporâneos Sobre Homens Negros e Masculinidades**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019. p. 77-94.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e educação nas Alagoas**: história, histórias. 3ªed. Maceió: Governo do Estado de Alagoas, 2001.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Tem jovem no campo! Tem jovem homem tem jovem mulher. *In*: WOORTMANN, Ellen; MENACHE, Renata; HEREDIA, Beatriz. (org.). **Margarida Alves**: coletânea sobre estudos rurais e gênero. Brasília: MDA, IICA, 2006. p. 195-215.

VIREI o jogo. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Pedro Luís. *In*: PLANETA fome. Intérprete: Elza Soares. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2K8mgFe>. Acesso em: 15 set. 2019.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS
ESCOLA MARAVILHOSA LAMPIÃO DA ESQUINA****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador professor **Antonio César de Holanda Santos**, do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas – Unidade de Palmeira dos Índios, a desenvolver o seu projeto de pesquisa de doutorado intitulado “Jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano”, que está sob a coordenação/orientação da Prof^a. Dr^a Jaileila de Araújo Menezes, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo é compreender as formas de resistência da juventude rural homossexual do agreste alagoano em processo de escolarização, na Escola **MARAVILHOSA LAMPIÃO DA ESQUINA**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Cidade Vermelha, em ____/____/_____.

Nome/assinatura e carimbo do responsável onde a pesquisa será realizada

APÊNDICE B - TCLE PARA MAIORES DE 18 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano**, que está sob a responsabilidade do pesquisador Antonio César de Holanda Santos, que reside na Rua Bancário José Farias de Almeida, 174, Jatiúca, Maceió – AL, CEP: 57036-440, telefone (82) 99401-4845, e-mail: antonio.santos@palmeira.ufal.br, e está sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª.Jaileila de Araújo Menezes, telefone (81) 99740-5495, e-mail: jaileila.araujo@gmail.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** a pesquisa busca identificar e analisar as formas de resistência dos jovens homens rurais homossexuais nas escolas públicas do semiárido alagoano, como forma de criar parâmetros de fortalecimento de práticas e lutas em torno da homossexualidade nesse contexto. A pesquisa se dará em duas etapas: 1ª etapa: será realizada uma reunião com os jovens participantes, em salas apropriadas, cedidas pela Universidade Federal de Alagoas para realização da pesquisa, no município de Palmeira dos Índios, para discussão sobre o tema e confecção de material sobre o objetivo da pesquisa, podendo ser realizada a partir de 1 de junho de 2018; 2ª etapa: será realizada rodada única de entrevistas com jovens homens rurais que participarem da reunião. As entrevistas serão gravadas em áudio, com duração prevista para 40 minutos e serão realizadas durante o mês de junho e julho de 2018, também em espaços cedidos pela Universidade Federal de Alagoas ou em espaço de preferência do participante da pesquisa, como forma de garantir o sigilo de participação. Em todos os momentos os participantes terão as orientações devidas e apoio necessário.
- **RISCOS diretos** para os voluntários: Quanto aos riscos presentes no estudo, os participantes da pesquisa serão informados que poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem qualquer tipo de ônus. Caso ocorra algum tipo de incômodo ou conflito junto aos jovens homens rurais, homossexuais ou não, buscarei encaminhá-los aos serviços de saúde existentes nos municípios, a exemplo do CRAS, CREAS e/ou da Unidade de Saúde, que dispõem de uma equipe com psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos, para que possam ter a atenção devida e dirimir possíveis sofrimentos que venham a ser causados.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: este estudo possibilitará aos participantes reflexões sobre a homossexualidade de jovens homens no contexto escolar rural, de forma saudável e construtiva para todos e todas que se envolverem com essa pesquisa e para aquelas e aqueles que tiverem acesso aos resultados da mesma.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados

coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e material criado pelos participantes na reunião), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

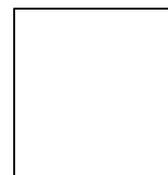
CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano**”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Impressão digital (opcional)

Local e data _____

Assinatura do participante: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE C - TALE PARA MENORES ENTRE 7 E 18 ANOS
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: **Jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano**. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador Antonio César de Holanda Santos, que reside na Rua Bancário José Farias de Almeida, 174, Jatiúca, Maceió – AL, CEP 57036-440, telefone (82) 99401-4845, e-mail: antonio.santos@palmeira.ufal.br, que está sob a orientação da Profª. Drª. Jaileila de Araújo Menezes, telefone (81) 99740-5495, e-mail: jaileila.araujo@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** a pesquisa busca identificar e analisar as formas de resistência dos jovens homens rurais homossexuais nas escolas públicas do semiárido alagoano, como forma de criar parâmetros de fortalecimento de práticas e lutas em torno da homossexualidade nesse contexto.
- **Etapas:** A pesquisa se dará em duas etapas: 1ª etapa: será realizada uma reunião com os jovens participantes, em salas apropriadas, cedidas pela Universidade Federal de Alagoas para realização da pesquisa, no município de Palmeira dos Índios, para discussão sobre o tema e confecção de material sobre o objetivo da pesquisa, podendo ser realizada a partir de 1 de junho de 2018; 2ª etapa: será realizada rodada única de entrevistas com jovens homens rurais que participarem da reunião. As entrevistas serão gravadas em áudio, com duração prevista para 40 minutos e serão realizadas durante o mês de junho e julho de 2018, também em espaços cedidos pela Universidade Federal de Alagoas ou em espaço de preferência do participante da pesquisa, como forma de garantir o sigilo de participação. Em todos os momentos os participantes terão as orientações devidas e apoio necessário.
- **RISCOS diretos** para os voluntários: Quanto aos riscos presentes no estudo, os participantes da pesquisa serão informados que poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem qualquer tipo de ônus. Caso ocorra algum tipo de incômodo ou conflito junto aos jovens homens rurais, homossexuais ou não, buscarei encaminhá-los aos serviços de saúde existentes nos municípios, a exemplo do CRAS, CREAS, Unidade de Saúde e/ou da Clínica Escola do Curso de Psicologia da UFAL em Palmeira dos Índios-AL, que dispõem de uma equipe com psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos, para que possam ter a atenção devida e dirimir possíveis sofrimentos que venham a ser causados.

- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: este estudo possibilitará aos participantes reflexões sobre a homossexualidade de jovens homens no contexto escolar rural, de forma saudável e construtiva para todos e todas que se envolverem com essa pesquisa e para aquelas e aqueles que tiverem acesso aos resultados da mesma.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e material criado pelos participantes na reunião), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais ou responsáveis legais pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelo pesquisador. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcacs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

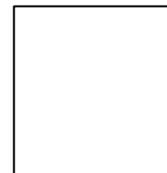
ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano”, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Impressão Digital (opcional)

Assinatura do (da) menor : _____



Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE D – TCLE PARA RESPONSÁVEL PELO MENOR DE 18 ANOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a) _____ {ou menor que está sob sua responsabilidade} para participar, como voluntário (a), da pesquisa: **Jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano**. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador Antonio César de Holanda Santos, que reside na Rua Bancário José Farias de Almeida, 174, Jatiúca, Maceió – AL, CEP 57036-440, telefone (82) 99401-4845, e-mail: antonio.santos@palmeira.ufal.br, que está sob a orientação da Prof^a. Dr^a.Jaileila de Araújo Menezes, telefone (81) 99740-5495, e-mail: jaileila.araujo@gmail.com.

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** a pesquisa busca identificar e analisar as formas de resistência dos jovens homens rurais homossexuais nas escolas públicas do semiárido alagoano, como forma de criar parâmetros de fortalecimento de práticas e lutas em torno da homossexualidade nesse contexto.
- **Etapas:** A pesquisa se dará em duas etapas: 1ª etapa: será realizada uma reunião com os jovens participantes, em salas apropriadas, cedidas pela Universidade Federal de Alagoas para realização da pesquisa, no município de Palmeira dos Índios, para discussão sobre o tema e confecção de material sobre o objetivo da pesquisa, podendo ser realizada a partir de 1 de junho de 2018; 2ª etapa: será realizada rodada única de entrevistas com jovens homens rurais que participarem da reunião. As entrevistas serão gravadas em áudio, com duração prevista para 40 minutos e serão realizadas durante o mês de junho e julho de 2018, também em espaços cedidos pela Universidade Federal de Alagoas ou em espaço de preferência do participante da pesquisa, como forma de garantir o sigilo de participação. Em todos os momentos os participantes terão as orientações devidas e apoio necessário.
- **RISCOS diretos** para os voluntários: Quanto aos riscos presentes no estudo, os participantes da pesquisa serão informados que poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento, sem qualquer tipo de ônus. Caso ocorra algum tipo de incômodo ou conflito junto aos jovens homens rurais, homossexuais ou não, buscarei encaminhá-los aos serviços de saúde existentes nos municípios, a exemplo do CRAS, CREAS, Unidade de Saúde e/ou da Clínica Escola do Curso de Psicologia da UFAL em Palmeira dos Índios-AL, que dispõem de uma equipe com psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros e médicos, para que possam ter a atenção devida e dirimir possíveis sofrimentos que venham a ser causados.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos** para os voluntários: este estudo possibilitará aos participantes reflexões sobre a homossexualidade de jovens homens no contexto escolar

rural, de forma saudável e construtiva para todos e todas que se envolverem com essa pesquisa e para aquelas e aqueles que tiverem acesso aos resultados da mesma.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e material criado pelos participantes na reunião), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do pesquisador (a)

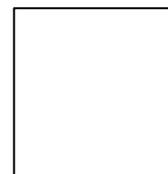
CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo “Jovens homens rurais e homossexualidade em escolas do semiárido alagoano”, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Impressão Digital (opcional)

Assinatura do (da) responsável: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PELA INTERNET

Inscrição na pesquisa: a resistência de jovens homens gays rurais

Olá! Seja bem vindo! Essa pesquisa tem o objetivo de conversar com jovens homens gays rurais sobre as experiências, as relações e formas de resistência dos jovens gays no agreste alagoano. O sigilo é garantido.

Para participar, é importante que você:

- More na área rural de Palmeira dos Índios, Igaci, Arapiraca ou de outros municípios próximos;
- Se identifique como homem;
- Seja jovem acima de 14 anos;
- Estude em escolas do ensino médio nesses municípios ou em municípios próximos;
- Tenha se relacionado ou se relacione com outros homens, ou que tenha desejo por homens, ou que seja assumidamente gay para si mesmo.

A pesquisa é vinculada ao doutorado em Psicologia da UFPE e ao curso de Psicologia da UFAL em Palmeira dos Índios, e está aprovada pelo comitê de ética da UFPE.

Preencha o formulário para que possamos marcar entrevistas e rodas de conversa em locais que sejam melhor para você. Se for necessário, teremos transporte.

Espero que participe. Sua contribuição será muito importante para nossa causa LGBTQI em Alagoas!

Muito obrigado e forte abraço!

*Obrigatório

1. Qual o seu nome? *
2. Qual a sua idade? *
3. Informe município onde reside: *
4. Contato (telefone e/ou e-mail): *
5. Indique os melhores dias da semana e horários para você participar das futuras rodas de conversa e entrevista desta pesquisa: *
6. Você indica alguém com o perfil acima para receber o convite dessa pesquisa? (Informar aqui, nome, telefone e/ou e-mail)
7. Você tem alguma dúvida, curiosidade, sugestão e/ou comentários a fazer sobre essa pesquisa?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Conversas iniciais

- 1 Nome e idade
- 2 Família
- 3 Estudos
- 4 Onde vive e estuda
- 5 Como lida com a homossexualidade
- 6 Como ficou sabendo da pesquisa

Blocos temáticos da entrevista

A) Sobre a pesquisa:

- 1 Relatar sobre a importância da mesma
- 2 O que é ser um jovem rural/do campo para você?
- 3 Existe diferença entre o jovem rural e urbano? Se sim, qual seria?
- 4 Perspectiva de trabalho
- 5 Perspectiva de estudos
- 6 Perspectiva de local de moradia
- 7 Perspectiva de relacionamentos
- 8 Participa de coletivos LGBT ou outros? Se não, tem interesse?

B) Família:

- 1 Composição familiar
- 2 Trabalho e renda
- 3 Religião
- 4 Quem sabe sobre a sua homossexualidade
- 5 Como lidam com a sua homossexualidade: dificuldades e possibilidades

C) Experiências: relações e trajetórias

- 1 Namoros, paqueras, relações sexuais
- 2 Idade e local de moradia dos parceiros
- 3 Já se relacionou com colegas do campo
- 4 Tem alguém homossexual como referência
- 5 Locais onde se relaciona (namoro/sexo)
- 6 Duração dos relacionamentos
- 7 Uso de aplicativos e redes sociais para relacionamentos afetivos e/ou sexuais
- 8 Orientação sexual (bissexual, homossexual...)
- 9 Autodefinição de gênero

D) Escola

- Uso da Caixa de Mediadora de Entrevista com imagens:

- 1 Como a escola lida com a homossexualidade (cotidiano, conhecimentos, atividades, relações...);
- 2 Tem colegas homossexuais na escola? Como é a relação?
- 3 Relação com colegas homossexuais ou não: cotidiano, afeto, sexualidade...
- 4 Relação com professores

APÊNDICE G – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Objetivo: debater questões mais gerais a respeito da homossexualidade vivenciadas na escola, com foco nas dificuldades e nas estratégias de resistência.

Público: jovens homens gays participantes da pesquisa e estudantes do ensino médio da escola estadual parceira da pesquisa.

Facilitadores: Antonio e Richard.

Quando: 04/12/2018, terça, das 13h às 16h

Estações de pesquisa:

- Estação da Escola;
- Estação do Campo;
- Estação da Resistência;
- Estação da Pesquisa;

Etapas:

- Preparar material gráfico de ornamentação: imagens e frases que remetam aos temas;
- Preparar playlist com músicas que remetam aos temas;
- Ornamentar a sala;
- Organizar cadeiras/almofadas em círculo;
- Preparar as 4 estações;
- Preparar equipamentos de registro: carga e disposição adequada na sala;
- Informar que faremos gravações de áudio e vídeo;
- Iniciar pedindo que circulem pelas quatro estações, que interajam com os objetos, imagens e sons;
- Pedir que escolha alguma expressão/objeto de cada estação;
- Pedir que falem sobre como objeto escolhido se relaciona com as resistências que eles empreendem, em 30 minutos;
- Pedir se dediquem a construir uma coisa que represente a resistência de cada estação;
- Definir com eles o que desejam expressar, a partir de uma produção coletiva, sobre as formas de resistência deles, para que produzam em 30 minutos;
- Sugestões de materiais: fanzines, cartazes, informativo, manifesto, vídeos, músicas, apresentação, teatro...
- Sugestões de conteúdos a serem gerados por eles na produção do material: fotos, poesias, relatos, notícias, histórias, vídeos, coreografias, roteiros de peças e vídeos, letras de músicas...
- Fazer o fechamento, entregando blocos de anotações como agradecimento por terem participado da pesquisa, com a mensagem de que continuem narrando suas vidas com riqueza e força que já possuem.

Recursos:

- Músicas selecionadas em pastas no computador;
- Caixa de som;
- Vídeos selecionados;
- Computador;
- Celular;
- Cartolinas;
- Hidrocor;
- Giz;
- Pincel atômico;
- Chamex;

- Fita crepe;
- Cartazes com imagens e frases: situações homofóbicas na escola, família, sociedade, Bolsonaro, manchetes sobre Kit Gay, bancada evangélica, imagens da caixa de entrevista...;
- Bolo de festa, Suco, Refrigerante, brigadeiro, Coxinha
- Balões, Copos, pratos, guardanapo, talheres descartáveis, faca para o bolo;
- Blocos de anotações como lembrança de participação da pesquisa.