




**VIVÊNCIAS COTIDIANAS DE ESTUDANTES GAYS E NÃO GAYS:
MASCULINIDADES EM DISPUTA**

**EVERYDAY PRACTICES OF GAY AND NON-GAY STUDENTS IN A PUBLIC
SCHOOL: MASCULINITIES IN DISPUT**

**EXPERIENCIAS COTIDIANAS DE ESTUDIANTES GAYS Y NO GAYS:
MASCULINIDADES EN DISPUTA**

Patrick dos Santos Silva¹
Heloísa Raimunda Herneck²
Jairo Barduni Filho³

 10.21665/2318-3888.v11n21p61-79

RESUMO

O presente artigo visa apresentar o resultado da pesquisa de mestrado: “A construção da homossexualidade nos espaços escolares: vivências e descobertas” cujo objetivo foi compreender a construção das masculinidades por meio de narrativas e experiências no contexto escolar de estudantes gays e não gays. A metodologia utilizada foi a técnica *Snowball* (bola de neve), além da organização de um grupo focal e de entrevistas semiestruturadas. Com base nas narrativas produzidas por estudantes gays e não gays foi possível inferir que as expectativas em busca do “homem de verdade” inseridas nos núcleos sociais vivenciados por eles não são únicas, sendo então distintas de acordo com as perspectivas e experiências de cada sujeito com o seu ciclo social. A homossexualidade apareceu, nesse contexto, como uma masculinidade subordinada, maior desvio da masculinidade hegemônica, e constantemente apontada como forma de se relacionar que não deve ser exercida na escola. Também ficou visível no relato dos estudantes a importância dos ciclos de relações estabelecidas para o enfrentamento de situações de violência ou de implicações por exercerem masculinidades e sexualidades não-hegemônicas. Os estudantes homossexuais optam, dessa forma, por manterem vínculos afetivos próximos com outros sujeitos homossexuais, pois se sentem mais acolhidos e mais seguros, criando guetos homossexuais nas escolas.

Palavras-chave: Masculinidades. Homossexualidade. Espaço Escolar.

¹ Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (2018) e Mestre pela Universidade Federal de Viçosa (2022). E-mail: patrick.s.ufv@gmail.com.

² Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Licenciada em Pedagogia pela UFV. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1758-6138>. E-mail: hherneck@ufv.br.

³ Doutor em Educação. Professor na Universidade Estadual de Minas Gerais. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1050-5825>. E-mail: rfbarduni@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of the master's research "The construction of homosexuality in school spaces: experiences and discoveries," whose objective was to understand the construction of masculinities through narratives and experiences in the school context of gay and non-gay students. The methodology applied was that of the Snowball technique, in addition to the organization of a focus group and semi-structured interviews. Based on the narratives produced by gay and non-gay students, it was possible to infer that the expectations in search of the "real man" inserted in the social nuclei experienced by them are not unique. Hence, they are different according to the perspectives and experiences of each subject within his social cycle. Homosexuality appeared, in this context, as a subordinate masculinity, a greater deviation from hegemonic masculinity, being constantly pointed out as a way of relating that should not be exercised at school. It was also visible in the students' reports the importance of the cycles of relationships established to face situations of violence or implications for exercising non-hegemonic masculinities and sexualities. Homosexual students choose, therefore, to maintain close affective bonds with other homosexual subjects, as they feel more welcomed and safer, creating homosexual ghettos in schools.

Keywords: Masculinities; Homosexuality; School Environment.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar el resultado de la investigación de maestría: "La construcción de la homosexualidad en los espacios escolares: experiencias y descubrimientos" cuyo objetivo fue comprender la construcción de las masculinidades a través de narrativas y experiencias en el contexto escolar de estudiantes homosexuales y no homosexuales. La metodología utilizada fue la técnica de Bola de Nieve, además de la organización de un grupo focal y entrevistas semi-estructuradas. A partir de las narrativas producidas por alumnos homosexuales y no homosexuales fue posible inferir que las expectativas en busca del "hombre real" insertadas en los núcleos sociales vividos por ellos no son únicas, siendo entonces diferentes de acuerdo con las perspectivas y experiencias de cada sujeto con su ciclo social. La homosexualidad aparecía, en este contexto, como una masculinidad subordinada, una desviación importante de la masculinidad hegemónica, y constantemente señalada como una forma de relación que no debería ser ejercida en la escuela. También fue visible en los relatos de los alumnos la importancia de los ciclos de relaciones establecidos para enfrentar situaciones de violencia o de implicaciones para el ejercicio de masculinidades y sexualidades no hegemónicas. Estudiantes homosexuales optan, de esta forma, por mantener vínculos afectivos estrechos con otros sujetos homosexuales, porque se sienten más acogidos y seguros, creando guetos homosexuales en las escuelas.

Palabras clave: Masculinidades; Homosexualidad; Espacio Escolar.

Introdução

O presente artigo se propõe a trazer os resultados de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação que se propôs a investigar as vivências de estudantes gays e as relações estabelecidas com a comunidade escolar, de uma instituição pública do ensino fundamental e médio da Zona da Mata Mineira. A temática é considerada de grande relevância na atualidade tendo em vista ataques autoritários da extrema direita que esteve no poder no Brasil de 2018 a 2022. É relevante frisar que tivemos no país uma

ascensão em governos de esquerda Lula e Dilma e uma queda das políticas voltadas para o público LGBTQIA+ especialmente no último governo bolsonarista.

A partir disso, podemos compreender que vivemos em um contexto ainda de grandes impactos nocivos para a população LGBTQIA+, contudo, nutre-se a esperança de uma retomada desse fortalecimento político em 2023, no terceiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Em que pese um novo cenário favorável as políticas LGBTQIA+, é preciso que este projeto em construção chegue às escolas, ao cotidiano escolar, já que é um cenário de disputas, conflitos, negociações e violências.

Ainda, as discussões referentes a Corpo, Gênero e Sexualidade estão presentes nas mais diversas sociedades, com enunciações distintas entre si, no tempo e no espaço. Conforme os discursos os gêneros moldam e legitimam determinados comportamentos, excluem outras possibilidades que deveriam ser tão legítimas quanto as demais. Assim, trouxemos para o centro das atenções nesta pesquisa os pronunciamentos e desdobramentos desses discursos referentes a homossexualidade, ouvindo dos próprios estudantes as suas estratégias de resistência e as violências sofridas no ambiente escolar. De modo geral, compreendemos gênero como expectativas socialmente construídas a partir dos órgãos sexuais pênis e vagina. Para Scott (1995), a categoria gênero “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (p.89).

O binarismo acaba legitimando a heterossexualidade como única maneira possível de se envolver afetivo sexualmente e tende a não se posicionarem a favor da diversidade. Ademais, o preconceito que a comunidade não heterossexual sofre pode vir a ser reproduzido não só pelos estudantes, mas também pelos funcionários das instituições escolares.

Nesse sentido, a problematização da pesquisa está baseada nos dados produzidos a partir das narrativas dos estudantes gays e não gays para compreender a construção das masculinidades no contexto escolar. Dessa forma, buscamos compreender as vivências gays nesse contexto, bem como as estratégias usadas por eles no ambiente escolar para

defender seu direito de existência. É importante ressaltar que, devido a COVID-19 e o isolamento social por dois anos, os dados foram produzidos no segundo ano do período remoto (2021), quando já era permitido encontros de poucas pessoas em ambientes abertos e seguindo as normas de segurança de saúde. Optamos, então, pelo uso do método conhecido como *Snowball* (bola de neve) para conseguirmos um grupo de estudantes gays e não gays para compor com a pesquisa⁴. Utilizamos do grupo focal como metodologia para produção das narrativas, que trouxeram as memórias dos estudantes gays e não gays, referente aos anos anteriores ao isolamento social, quando estavam em convívio na escola no ano de 2019.

Para o aprofundamento das narrativas realizamos entrevistas individuais. As discussões sobre gênero e sexualidade na escola possuem respaldo na Constituição Brasileira, no Artigo 3º, inciso IV, que diz do dever desse espaço de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), escrito no Art. 2º das suas diretrizes, no inciso III, sobre o papel da instituição escolar de promover a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, assim como, no inciso x, de realizar a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.”

A construção de masculinidades na prática cotidiana

Pensar em masculinidades nos remete diretamente ao que se discute sobre coisas de homem ou de quais modos um “homem de verdade” deve se portar perante a sociedade. Esses pensamentos são construídos a medida em que, segundo Jablonka (2021): “as sociedades atribuem a cada sexo um código de conduta, misto de direitos e deveres, que chamamos de gênero”. (p.26). Assim, formou-se historicamente para um sujeito do sexo

⁴ Os participantes homossexuais da pesquisa foram: Afonso, 18 anos – vendedor; Ivan, 17 anos – estudante; Roberto, 18 anos – estudante e Felício, 18 anos – estudante. Os participantes heterossexuais foram: Débora, 18 anos – estudante; Caio, 18 anos – estudante e Grazi, 18 anos – estudante.

masculino o pensamento que ser/coisas de homem é jogar futebol, brincar com carrinhos, ser agressivo, bagunceiro, extrovertido, não demonstrar sentimentos, não realizar atividades domésticas, se relacionar com o máximo de mulheres possíveis e, futuramente, ser provedor de um lar heterossexual.

Incumbidos desses pensamentos, estudantes homossexuais parecem desenvolver estratégias para se enquadrarem nas expectativas de masculinidades reforçadas pelas instituições sociais:

Até o quinto ano eu tentava muito parecer heterossexual, já tinha gente que me chamava de veadinho e tals, e tipo, eu andava muito com meninas, mas eu tentava andar com meninos também, para mostrar que eu não era gay: eu jogava futebol com os meninos, tentava socializar com todo mundo, e na hora do recreio também com os meninos das outras salas. (Roberto).

Eu fingia ser hétero, mas obviamente não conseguia. Mesmo que eu não conseguisse transmitir a vibe heterossexual, o pessoal perguntava “você é hétero” e eu respondia “com certeza!”. Então vai daquilo desde tentar encaixar nos padrões ... tentar conversar com alguma menina, tentar ficar com uma menina, assim, eu tentava reafirmar a todo momento uma coisa que eu não era. Mesmo sabendo que não me encaixa naquele modelo de macho, machão, eu falava que era hétero ainda mais quando o ambiente era desconhecido, que eu não sabia o que iria acontecer. (Ivan).

Ao destacarem as seguintes falas “*tentava muito parecer heterossexual*” e “*eu fingia ser hétero*”, Roberto e Ivan apontam a primazia do padrão hegemônico de masculinidade, a heterossexualidade, que todos os homens de verdade devem seguir. Desse modo, as estratégias desenvolvidas visavam excluir o máximo possível qualquer suspeita da homossexualidade, ainda que não fossem bem-sucedidos nesta prática, tal como citado por esses estudantes.

Na narrativa de Roberto, o fato dele ter convivência com as meninas era uma quebra evidente do padrão masculino, então, para que cessassem as ofensas por suspeitas de sua sexualidade, o estudante procurava interagir com os meninos mesmo que essa proximidade em seu cotidiano não fosse agradável, pois, como alega, situações de homofobia eram constantes:

Desde pequeno eles falam tipo muita merda sobretudo, aí eu ficava desconfortável porque homofobia rolava demais, né? Eles falam algumas coisas que eram pesadas demais. (Roberto).

Trata-se de uma violência social que as instituições, sobretudo a educacional, absorvem e discursos que legitimam o modelo tradicional do sistema patriarcal. Como aponta Jablonka (2021): “a dominação masculina não é definida pela lei do mais forte: ela se baseia menos no uso da violência do que no poder das leis, das instituições e dos costumes” (p.129). Logo, estamos falando de um modelo normativo de uma masculinidade hegemônica a ser seguida, legitimada e idealizada a todos que possuem um pênis e que devem se comportar como tal.

A construção de narrativas de masculinidade que refletem modos de agir e se portar de rapazes variam nas diferentes culturas e temporalidade. É de fácil percepção compreender que as expectativas para rapazes na zona urbana do Brasil são diferentes das expectativas dos inseridos na zona rural. Aliás, mesmo que os padrões para rapazes das zonas urbanas privilegiadas sejam diferentes dos das zonas periféricas, essas diferenças, por sua vez, se perpetuarão nas expectativas concebidas aos estudantes em cada uma dessas localidades. Desse modo, os referenciais de masculinidades esperados pelos estudantes e reforçados nos recintos educacionais não são únicos. Entretanto, compreendemos a correspondência entre sexo masculino e orientação sexual heterossexual como o principal fator idealizador da masculinidade ideal, por isso, a insistência em vigiar e punir aqueles que demonstrem qualquer indício da homossexualidade.

As masculinidades, as quais na prática serão reproduzidas pelos rapazes, não estão em plena conformação com um modelo de masculinidade hegemônica. Primeiro, devido às concepções por trás de uma hegemonia não serem unitárias, e sim variáveis de acordo com a localização, temporalidade e os diferentes campos de estudo nas ciências sociais e humanas. Segundo, porque os rapazes utilizam de recursos para explorar os inúmeros caminhos possíveis dentro das representações de masculinidade hegemônica. Para Connell (1995), pensar em masculinidades significa compreender que:

diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social e (...) uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela (189).

O projeto relacional (resistências, aproximações e tensionamentos) da construção de masculinidade é realizado pelos estudantes no ambiente escolar, independente da orientação sexual, e divergentes formas de masculinidades são contempladas e estão em disputas. A seguir, o estudante narra como distintos grupos aparecem principalmente no horário do intervalo, *“que era o respiro, era quando você podia ser você mesmo em qualquer espaço”* (Débora). O horário do intervalo é o encontro de uma possível liberdade, digo possível pois mesmo que mais flexível, a vigília para com os estudantes continuava. Nesse tempo de aproximadamente vinte minutos, que por diversas vezes se estendia para além do estabelecido, era quando os estudantes podiam estar próximos a suas “tribos” sem as divisões por turmas.

Eu sempre vi no intervalo as pessoas divididas como se fossem tribos, porque elas são subdivididas em grupos e você consegue visualizar isso muito forte: tem aquelas pessoas na fila da merenda, tem a tribo do esporte que são os meninos que estão sempre na quadra; tem os simpatizantes do esporte que estão lá assistindo os meninos a praticarem o esporte; tinha o grupinho do baralho; tem a galera LGBT que anda mais junta entre si, mas claro que tem amigos próximos heterossexuais, mas não costumam andar muitos juntos. Sempre alguém pertencia a um grupo ... sempre tinha um grupo de pessoas que comungavam da mesma ideia (Caio).

Pelo trecho da fala do Caio, podemos perceber que distintos grupos aparecem no ambiente escolar, há uma pluralidade no espaço. Uma vez que há vários grupos, que se relacionam e disputam entre si, logo, as concepções de masculinidades, além de agirem no campo individual de cada ser - pois cada indivíduo tem suas particularidades, famílias distintas e trajetórias únicas -, agem coletivamente, visto que os grupos tendem a comungar das mesmas ideias e se apresentam de formas mais semelhantes.

No grupo do truco eles não deixavam as meninas participarem. Exemplo: alguma menina falava “ah! vamos jogar truco?”, aí os meninos falavam “não”. Por que nós somos meninas? Meninas é ruim no truco? E na real nem é, a Aline dava um show no truco em qualquer um. Uma vez sobre o papo cabeça⁵ ouvi uma frase muito

⁵ Espaço de resistência realizado e coordenado pelos próprios estudantes dentro da escola com discussões de temas diversos, tais como machismo, homofobia, sexismo, racismo, assédio e quaisquer outros que fossem indicados como pautas, era visto por boa parte dos meninos como “só para veadinho” e para mulheres.

homofóbica: “ah! Mas o papo cabeça Débora é só para viadinho”. Eles tinham essa visão totalmente distorcida, machista mesmo, de ser [o papo cabeça] lugar de meninas e de homossexuais. O grupo do truco nunca ia no papo cabeça, uma vez foi porque eu estava, o pessoal da educação física estava, eles também nunca iam, mas esse dia juntou um turmão e foi, mas tirando isso nunca iam, nunca participavam de outras coisas. A feira de sociologia era um desastre, era pedir para determinadas pessoas morrerem, era o trabalho mais difícil e para mim era o trabalho mais fácil: não tinha que fazer nada, só tinha que ir lá participar das oficinas, apresentar um trabalho ou fazer um relatório e pronto! Mas achavam que existia ainda aquele paradigma de que tal atividade é feita para menina, tal atividade para menino. (Débora).

Nesse relato é perceptível como determinada narrativa de masculinidade molda os comportamentos dos sujeitos. No primeiro momento, os meninos não deixam as meninas jogarem truco, o que podemos deduzir que é por acreditarem que tal jogo não é uma ocupação feminina. Além do mais, o jogo de truco parece representar uma sociabilidade de gênero, ou seja, aquele espaço de dominação masculina como botecos, praças, saunas. No caso do horário de intervalo escolar, o jogo de truco se transforma naquele momento de ser homem, de compartilhar os códigos de como jogar, imitando e buscando superar o adversário. Segundo Jablonka (2021):

O aprendizado do masculino também é coletivo e público, através de ritos de passagem em que os códigos de gênero são transmitidos aos jovens” (p.89).

Mesmo que existissem meninas com habilidades mais evidentes que os meninos para o jogo, a elas a prática recreativa era negada. A estudante Grazi disse que, no convívio com os meninos na escola, eles sempre deixavam claro as suas percepções sobre as atividades e espaços que as mulheres deveriam ocupar, e a prática de truco ou de futebol não eram permitidos: a regra era clara, esporte para os meninos era o futebol e para as meninas era o vôlei.

Outra percepção na narrativa que evidencia os referenciais de masculinidade hegemônica é a rejeição ao papo cabeça. De certo modo, percebemos que a organização da ação incomodava os estudantes que se percebiam como pauta das discussões, seja por prática ou por concordarem com os pensamentos segregadores. Assim sendo, aquilo que é novo sempre apresenta uma possibilidade de confronto, de desnaturalizar a estrutura hegemônica, seja da masculinidade ou do tradicionalismo escolar. Como aponta Dayrell (1996):

O processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva” (p.137).

Isso quer dizer que, ao lermos narrativas que nos fala desse cotidiano de enfrentamento, é apresentado uma escola viva, uma escola que as tensões estão postas e são passíveis de modificar pensamentos, trazendo à tona as dimensionalidades dos sujeitos humanos em uma arena de conflitos.

Dayrell (1996) também, aponta que esses estudantes que chegam à escola são sujeitos socioculturais, uma vez que trazem as suas culturas, pensamentos ou projetos, além de usarem o espaço escolar para criarem, inclusive, a existência dessas experiências, “a escola é parte do projeto dos alunos” (DAYRELL, 1996, p.144).

O papo cabeça parecia um espaço de luta coletiva, algo importante no combate e levantamento de estratégias em relação às formas de opressões ocorridas em ambiente escolar. Entretanto, foi possível notar que a totalidade dos estudantes presentes eram mulheres, alguns alunos declaradamente homossexuais e poucos garotos, principalmente ligados as práticas esportivas da escola. Essa observação corroborou com a versão apresentada por Débora sobre a percepção dos estudantes de que apenas homossexuais e mulheres frequentavam esse espaço. A menção “*A Feira de Sociologia da escola*”, citado por Débora, similar ao papo cabeça, é encarada como uma atividade de mulheres e gays devido aos temas que são tratados. Tal fato parece colocar a Feira como espaço feminino em que ocorreria a sociabilidade de gênero feminino, incluindo os gays.

Cada indivíduo tem uma relação singular com as instituições sociais que o cerca, portanto, terá e produzirá distintas concepções de referências de masculinidades. Em uma família altamente conservadora, os ideais de masculinidade transmitidos aos demais serão diferentes de uma família que tende a ter um posicionamento mais flexível, como, por exemplo, com maior aceitação a diversidade sexual e de gênero. Desse modo, os sujeitos masculinos produzirão estratégias de masculinidades de acordo com as suas realidades, com maiores ou menores liberdades.

Sobre a capacidade individual de rapazes de utilizarem das aproximações e distanciamentos de aspectos de masculinidades hegemônicas de maneira conveniente e contextual, compreendendo as multiplicidades de acordo com a realidade inserida, Connell e Messerschmidt (2013) definem que a masculinidade

Não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e (...) em um cenário social particular (p.250).

Felício narrou que desde bem cedo ele cresceu ouvindo o que homem podia ou não fazer: “*homem não brinca de boneca*”, “homem não pode chorar”, “menino não fica andando com menina”, mas, que à medida que foi crescendo, antes mesmo de compreender a sua orientação sexual, ele já se dava conta de que as coisas não precisam ser tão explicitamente separadas desse jeito:

Eu sempre me questionava por que eu não podia brincar de boneca, qual era o problema disso, se era uma simples brincadeira. Minhas amigas na escola brincavam e eu queria também. Achava supernormal, eu não via problema, os outros que falavam que tinha. Desde pequenos eram os outros que implicavam comigo, falavam que eu não podia fazer isso, fazer aquilo ... que era coisa de mulherzinha. Eu nem ligava, à medida que fui crescendo, eu tinha meu grupinho e pronto. (Felício).

A união entre as concepções de masculinidade e a realização nas práticas cotidianas não são tão correspondentes, como podemos perceber até o momento por meio das referências e narrativas. Uma vez que alcançar o ideal de masculinidade não é uma tarefa fácil, e, em certo momento, tampouco desejadas. Ainda, os rapazes, participantes dessa pesquisa, se posicionam estrategicamente de acordo com as suas conveniências, não sendo cúmplices desse modelo dominante masculino. Da mesma maneira que as políticas de masculinidade conferem benefícios, o caminho para alcançá-las pode vir a ser doloroso, angustiante e instável. Portanto;

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

A angústia para seguir os padrões masculinos não é percebida apenas em sujeitos homossexuais. Similarmente, rapazes heterossexuais são condicionados a acompanhar o modelo heteronormativo que muitas vezes não corresponde a suas práticas e gera angústia, confusão e desapontamento. Quantas crianças, que possam vir a ser ou não homossexuais, não foram reprimidas pela escola, amigos ou familiares por apresentarem características lidas como femininas? Quantos meninos não se sentiram excluídos na infância por optarem pela dança em vez do esporte, prioritariamente o futebol? Quantos rapazes são prometidos nas brincadeiras entre os pais a uma outra menina, sem sequer cogitarem a possibilidade dessas crianças serem homossexuais?

A insistência nestas práticas causa sofrimento não só aos que são vigiados, mas também aqueles que estão na função de vigia, reproduzindo o que fizeram consigo no passado. É uma mobilização cíclica, que tende a perpetuar, em graus diferentes de permissividades, de geração a geração. E é isso que Barduni Filho (2017) chama como estratégia de pedagogização masculina, nesse movimento:

As manifestações de carinho, ternura, paciência, afetividade são vistas como fragilidade masculina. Ao homem são colocadas provas árduas na expectativa de que ele as supere satisfatoriamente, sem fraquejar nem pedir “arrego”. (p.27).

A vigília constante é feita por todos: avôs, pais, tios, irmãos, amigos e, não podemos deixar de citar também, as mulheres. Por isso, é preciso lembrar sempre que, segundo Jablonka (2021):

O patriarcado não é uma maquinação, mas um maquinário, e nem todos os homens são seus cúmplices, nem todas as mulheres são suas vítimas (p.97).

No que se refere à vigilância, a fala de uma estudante heterossexual sobre o afinco das funcionárias da escola em exercer a vigilância de corpos homossexuais, com intuito de reprimir ou evitar qualquer comportamento afetivo homossexual, pode confirmar o discutido:

Começou aquela história de colocar a câmera ligada para ver quem entrava e saía do banheiro (risos), não dentro do banheiro, né? Mas tipo assim, foi bem no início do ano letivo, primeiro bimestre, aquela coisa de Carla e Beatriz ficar andando

no corredor para ver quem entrava e quem saía [do banheiro] para ver quem estava fazendo o quê e tinha pessoas bem específicas que isso acontecia, sabe? E isso nunca aconteceu comigo, mas uns certos alunos vigiavam e não era porque eram alunos ruins, alunos como eles rotulam “alunos problemas que saem para fazer outras coisas”, era só por causa da sexualidade (Débora).

No relato, a aluna apresenta uma percepção evidente de como a sexualidade era objeto de mais vigilância, superando “os alunos problemas”. Ainda, expressa que

a preocupação era o que ocorria dentro do banheiro masculino, uma vez que a inserção no recinto proporcionaria maior contato entre os rapazes e dificultava a vigília” (Débora).

Foucault (1997), sobre a organização de espaços seriais que produzem um controle das movimentações dentro da arquitetura escolar, aponta para a regra das localizações funcionais que colégios, a partir do século XVIII, utilizam para controlar e disciplinar os corpos de seus estudantes. Segundo Foucault (1997):

Os lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (p.139).

Apesar de não serem identificados por Débora como tal, não seriam também os homossexuais “alunos problemas”, uma vez que geram situações conflituosas na escola, tais como discriminações, estranhamentos, enfrentamentos e fogem à “normalidade” esperada pela comunidade escolar em uma sociedade heteronormativa?

Assim sendo, as câmeras seriam uma forma de controle para verificar quem entra e quem sai, durante quanto tempo permanecem no banheiro e para quais possíveis finalidades. Logo, é um recurso elencado para auxiliar na vigília dos corpos e estratégia de adestramento, que é nomeado por Foucault (1997) como olhar hierárquico. Conscientes do funcionamento das câmeras, os alunos sentirão a coerção e o receio da descoberta de suas possíveis práticas indesejadas, interrompendo taticamente a frequência. Essa ação possui semelhanças com o exemplar prisional arquitetônico Panóptico de Bentham, no qual a visibilidade é uma armadilha. O efeito do panóptico segundo Foucault (1997): é “induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder” (p.191). No caso da escola, evita a cola, o barulho e

as dissipações juvenis. Assim, as câmeras, como instrumentos desse panóptico moderno, observa e faz registros/anotações de todos sem ser visto e os sujeitos nunca possuem a certeza, de fato, de quando estão sendo observados, cientes apenas do “funcionamento automático de poder”, visível e inverificável. Ao questionar quais alunos eram vigiados, Débora responde prontamente: “os alunos homossexuais, os meninos”.

Logo, a arquitetura da escola não é neutra e, embora essa arquitetura seja pensada em relação a uma funcionalidade, a exemplo, o corredor que leva a sala de aula, Dayrell (1996): diz que “os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (p.147). Dessa forma, o banheiro se torna um local de subversão da ordem, uma heterotopia. Para Hara (2012), em uma leitura foucaultiana, a heterotopia é “contra lugares que contestam e invertem o espaço real em que vivemos” (p.46). Assim, são lugares outros dos quais julgamos, nos apropriamos e interpretamos de diferentes modos, por isso, o banheiro escolar pode vir a se tornar um lugar de pegação, de pornografia, de brigas, de fuga da aula - vadiagem. Enfim, mil utilidades a depender da imaginação e função paralela a oficial que esse venha a assumir pelos estudantes.

Débora, ainda, narra que a desconfiança não veio em vão, em anos anteriores, já encontraram rapazes entre si tendo relações sexuais no banheiro. Todavia, disserta que a troca de afetividade heterossexual ocorre na escola, inclusive com práticas sexuais dentro das salas de aula nos intervalos e em outros locais, sem a mesma forma de controle, repressão ou reprovação:

Pelo que eu entendi nos outros anos tinham acontecido situações de pegarem os alunos homossexuais transando no banheiro e héteros também na caixa de água, na quadra, não sei o quê... uma confusão! Só que isso [o controle] acontecia com mais frequência com os homens. Quando podia ficar dentro da sala de aula só ficava caszinho hetero e ninguém nunca falou nada. Era uma implicância com um grupo de alunos homossexuais, mas tinham um grupo bem específico de alunos heterossexuais que ficavam tendo relações sexuais dentro da sala de aula, todo horário de recreio e nada acontecia e quando aconteceu acabou que prejudicou todo mundo né. O recreio é muito cheio, eles fecharam o corredor de baixo sempre no recreio e a gente não podia ir lá nem para usar o banheiro. (Débora).

A estudante enfatiza a diferença do tratamento em relação a reprovação entre o sexo homossexual e o heterossexual que não é uma situação arbitrária, mas intencional. Como alegou, a mesma situação sexual, apenas em locais diferentes, teve repercussão bem maior quando aconteceu entre os rapazes. Segundo Louro (1997, p. 80), “(...) a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero (p.80)”.

“Se tem uma coisa que eu odeio é homem cis hetero”

No ambiente pesquisado, a primeira percepção que temos é que ocorre um jogo de negociações entre os sujeitos, obviamente explicitada pela narrativa dos estudantes entrevistados. Desse modo, os alunos homossexuais alegaram que naturalmente preferem se relacionar, manter amigos ou mesmo estar perto de pessoas LGBTQIA+ ou de mulheres. A seguir, as narrativas de Felício e Ivan sobre os seus ciclos de relações exemplifica tais relações:

Eu ficava mais no grupo com amigas, tinha mais amigas, então os meninos era mais quando estava dentro da sala de aula que conversava as vezes, ou as vezes mexia e brincava, era essas coisas, mas a maior parte do tempo mesmo eu ficava com o grupo de amigas minha (Felício).

As duas pessoas principalmente que eu ando são meninas hétero, mas só que eu consigo fazer piada de boa; tem uma outra pessoa que ela é bi, às vezes ela fala que é lésbica, mas enfim ... a gente consegue conversar melhor, tem assuntos em comum, e fica melhor assim (Ivan).

Na primeira narrativa, Felício declara que há um convívio com os rapazes heterossexuais, brincadeiras etc., mas que se limita a um espaço recluso, dentro da sala de aula. Essa fala estabelecesse conexão com a teoria de Connel e Messerchmidt (2013) acerca do posicionamento de aproximação e distanciamento de perspectivas de masculinidades por

conveniência, tal como da vigília e da preocupação dos rapazes heterossexuais em se manterem o mais próximo possível de um ideal de masculinidade hegemônica.

Em um ambiente fechado, com comunicação coletiva, esses rapazes desenvolvem uma relação de cumplicidade com sujeitos LGBTQIA+, só que em situações nas quais a masculinidade deles pode ser questionada por terceiros, evitam o contato, a fim de manter os privilégios da masculinidade hegemônica. Assim, com tal comportamento dos rapazes heterossexuais, é possível questionar a naturalização dessa heterossexualidade, pois, como aponta Louro (1997):

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que - tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade - as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (p.27).

Na segunda narrativa, Ivan traz que mesmo que tenha o convívio com meninas heterossexuais, a proximidade com pessoas LGBTQIA+ é mais apazível, visto que conseguem conversar melhor, por partilharem de experiências comuns e se compreenderem mais. Esse pensamento foi apresentado por todos os sujeitos da pesquisa. Ainda, o estudante complementa:

Eu tenho essas amizades com essas duas meninas que são muito importantes pra mim, só que eu sei que a minha relação com elas não vai ser igual à que eu tenho com uma pessoa LGBT, que é diferente, que a pessoa me entende, uma menina lésbica ou, sei lá, uma pessoa bi, elas me entendem mais do que se eu estivesse conversando com essas pessoas hétero. (Ivan).

Nos relatos de Ivan sobre o seu ciclo de convivência, é explícito a preocupação do estudante no convívio com heterossexuais, principalmente homens. Em alguns momentos, o estudante chegar a ser mais incisivo:

Se tem uma coisa que eu odeio é homem cis hétero, então, eu tento ficar o mais longe possível, (...) e eu me sinto mais seguro assim também porque mesmo que a pessoa me respeite, sendo hétero, em algum momento ela pode dar mancada e me fazer ficar triste, sabe? Eu sempre evitei o máximo que eu puder [rapazes heterossexuais], mas tem alguns que eu converso tranquilamente, são de boas e vão querendo aprender sempre um pouco mais. (Ivan).

Ivan demonstra apreensão e afastamento com “homem cis hétero”. Em sua perspectiva, sempre vai ter um ponto de conflito entre as partes, por isso, como prática de resistência, prefere evitar. Devemos problematizar até que ponto esse afastamento entre rapazes heterossexuais e homossexuais são táticas de resistência estabelecida por esses meninos gays, ou se não ocorre de fato uma exclusão desses sujeitos pelos meninos héteros. O relato abaixo está em conformidade com a afirmação anterior:

Tem algumas pessoas que não conversam comigo porque eu sou gay, mas eu também não ligo, não estou nem aí para a pessoa na minha vida, então eu fico mais com as pessoas que eu tenho afinidades e tals. Às vezes chega uma pessoa nova, aí gente conversa, se é muito hétero top a gente nem conversa mais, mas é muito essa questão da afinidade mesmo (Afonso).

Podemos compreender que o motivo estabelecido por Afonso para o distanciamento de determinadas pessoas é a sua orientação sexual. O rapaz alega não se importar com essa exclusão, já que se sente mais à vontade com as pessoas com quem tem afinidades, como implícito em seu discurso, os sujeitos LGBTQIA+.

Ainda assim, mesmo que os sujeitos homossexuais se apresentem confortáveis com as relações desenvolvidas, cabe questionar quais medidas são estabelecidas no cotidiano pelos agentes escolares para propiciar melhor convívio entre os diferentes sujeitos e a pluralidade de ideias e concepções. Corroborando com essa perspectiva, os agentes escolares percebem a resistência nas relações estabelecidas entre sujeitos homossexuais e heterossexuais? É imprescindível para ação da escola, o conhecimento das condutas do público que atende. Como diz Dayrell (1996):

na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou ao contrário, dificulta sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. (p.149).

De qualquer modo, é preciso que as escolas se atentem para o trabalho com as diferenças em seu cotidiano para que não permita nem a discriminação ou a naturalização de uma subordinação. A narrativa do estudante heterossexual Caio nos ajuda a entender:

Eu sempre percebia que os grupos se dividiam por questões de afinidade, de ideias, atividades em comum, de gostos e por isso eu acredito que era uma coisa

natural, era sempre assim: “eu conheci sicrano, comecei a andar com fulano” e é um andar com o outro até aquilo virar um grupo e quando você via, realmente, o intervalo virava grupos. Eu sempre achei interessante que esses grupos de alguma forma sempre buscavam se respeitar entre si e não impor a sua ideia, a sua crença para os outros grupos, sempre foi muito plural nesse sentido, os alunos entre si pelo menos sempre foram muitos solidários (Caio).

O estudante corrobora com a narrativa de Afonso sobre a aproximação dos sujeitos por afinidades, adicionando gostos, ideias e atividades em comum a justificativa. É percebido durante a narrativa a intenção do sujeito em apontar que mesmo havendo os diferentes grupos, há existência de respeito entre as tribos. Todavia, será mesmo de “maneira natural” que se formam? Quais sujeitos possuem os privilégios de poder nas relações estabelecidas? Quais grupos possuem mais voz dentro da comunidade escolar e na sociedade? Ainda, a estudante Débora questiona algumas das observações anteriores:

Eu percebia que realmente o [nome da escola] era dividido por tribos, mas as vezes não era questão só de afinidade. Eu vejo que as tribos são feitas, com certeza, por afinidade, gosto, mas muitas vezes porque elas dividem as mesmas dores. (...) Não só os gostos de “eu quero estar nesse espaço”, “eu vou ocupar”, mas sim também pela dificuldade de ser aceito também em outros lugares. Eu percebo muito e principalmente os meus amigos que eram homossexuais e tinham a sexualidade diferente da minha eram tratados e vistos de outras formas, não podiam ocupar os mesmos espaços que eu ocupava, não eram vistos da mesma maneira. Eu já tive que ir na direção conversar um trem que não tinha nada a ver de um amigo gay, que a história nem era comigo, mas porque se não tivesse “alguém bem visto”, não iria ser escutado e se fosse escutado, não seria escutado verdadeiramente (Débora).

Na narrativa, a estudante reconhece as divisões em grupos, todavia, ultrapassa a questão das afinidades e do gosto ao pontuar demais aspectos que levam a essas separações, tal como situações de dificuldades, preconceito e exclusões. Débora aponta que alunos homossexuais são excluídos por sua orientação sexual, indicando que eles não são ouvidos e reconhecidos de modo igual aos demais. Ao fim, relata uma situação em que a sua voz, enquanto mulher heterossexual, foi necessária para validar o discurso de outro aluno homossexual, apontando estratégia de invisibilidade desses sujeitos. Portanto, observa-se que a política feminista, a qual significa, segundo Jablonka (2021) “o conjunto de ações que favorecem a emancipação das mulheres em detrimento do sistema patriarcal” (p.275) é deslocada a favor de um aluno homossexual, ou seja, uma estudante fazendo justiça de gênero a favor de uma masculinidade subordinada.

Considerações Finais

Com base nos estudos realizados, compreendemos que os ideais de masculinidade hegemônica ao variar cultural e temporalmente fazem com que as expectativas em busca do “homem de verdade”, inseridas nos núcleos sociais vivenciados pelos estudantes, não sejam únicas, sendo, então, distintas de acordo com as perspectivas e experiências de cada sujeito com o seu ciclo social. Como já notamos, a vigília em prol de manter a heteronormatividade é uma relação cíclica, perpassada de geração a geração por pais e filhos. Então, todos os envolvidos estão atentos a fim de podar o mínimo de desvio em torno dos papéis de gênero.

Ainda que a masculinidade hegemônica conviva cotidianamente agrupadas a diversas outras formas de masculinidades, e os rapazes utilizam de negociações, aproximações e distanciamentos de acordo com as suas conveniências, a homossexualidade aparece aqui como um exemplo claro de forma de masculinidade subordinada, maior desvio da masculinidade hegemônica, e, constantemente, apontada como forma de se relacionar que não deve ser exercida em hipótese alguma.

É visível no relato dos estudantes a importância dos ciclos de relações estabelecidas para o enfrentamento de situações de violência, solidão e implicações direcionadas às pessoas que exerçam as formas de masculinidades e sexualidades não-hegemônicas. Os estudantes homossexuais optam, dessa forma, por manterem vínculos afetivos próximos com outros sujeitos homossexuais, pois sentem-se mais acolhidos e mais seguros, criando guetos homossexuais nas escolas.

Assim, o distanciamento de rapazes homossexuais e heterossexuais é justificado por meio de discursos de afinidade, acolhimento, gosto, etc. Aliás, o questionamento que fica é até qual ponto esse distanciamento é facultativo a esses estudantes LGBTQIA+ ou se esses meninos são na verdade excluídos pelos demais, e colocados a pensar que se agrupam com similares por afinidades.

Vale destacar que em nossa sociedade estruturada por princípios heteronormativos, os homossexuais são indivíduos que possuem um estigma, não aceitos plenamente em sociedade. A existência do estigma é imprescindível para a criação dos guetos, afinal, são aqueles que possuem características diferentes do esperado pelas convenções sociais que se organizam em função de suas marginalizações.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

CONNEL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**. 2013, v.21, n.1. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CONNEL, Raewyn. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. Rio de Janeiro, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1224>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 40ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

HARA, Tony. **Ensaio sobre a singularidade**. São Paulo: Intermeios; Londrina: Kan Editora, 2012.

JABLONKA, Ivan. **Do patriarcado às novas masculinidades**. Tradução: Julia da Rosa Simões. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª edição. Editora: Vozes. 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

Recebido: 04.04.2023
Aprovado: 27.06.2023