

PATRICK DOS SANTOS SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES:
VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS**

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

Orientadora: Heloísa Raimunda Herneck

Coorientador: Jairo Barduni Filho

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2022**

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

T

S586c
2022
Silva, Patrick dos Santos, 1993-
A construção da homossexualidade nos espaços escolares:
vivências e descobertas / Patrick dos Santos Silva. – Viçosa,
MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (100 f.): il.

Orientador: Heloísa Raimunda Herneck.

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

Referências bibliográficas: f. 93-100.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.407>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Homossexualidade e educação. 2. Ambiente escolar.
3. Homofobia nas escolas. 4. Educação básica. I. Herneck,
Heloísa Raimunda, 1964-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.8266

Bibliotecário(a) responsável: Bruna Silva CRB6/2552

PATRICK DOS SANTOS SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA HOMOSSEXUALIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES:
VIVÊNCIAS E DESCOBERTAS**

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

APROVADA: 27 de janeiro de 2022.

Assentimento:



Patrick dos Santos Silva
Autor



Heloisa Raimunda Herneck
Orientadora

*Aos estudantes homossexuais espalhados
pelas escolas brasileiras, passíveis de
vivências de marginalização e exclusão,
transgressão e subversão.*

AGRADECIMENTOS

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

Agradeço a Deus, por ter permitido minha jornada, sendo meu amparo e proteção.

A mim mesmo, por ter persistido para alcançar os objetivos traçados desde os anos iniciais de escolarização, quando almejei ser professor.

A minha avó Eleuza, que possibilitou as condições necessárias para o indivíduo que sou e seu amor incondicional.

Minha mãe Glória e tia Claudia pelas expectativas e vibrações.

Meus irmãos Pablo, João Vitor e prima Daiane por todo carinho.

Meu sobrinho Phelipe, pela saudade e ingenuidade.

A minha orientadora Heloísa Herneck, pelo seu exemplo, por ter acreditado em meu potencial, me incentivando desde a graduação.

Ao meu coorientador Jairo Filho, por ter topado esta aventura conosco e pelos sábios ensinamentos.

Ao Valdeir, pela companhia e escuta durante longos anos de amizade.

As minhas amigas Bianca, Taís e Scarlet, pelo carinho e apoio.

Ao Júnior, por ser quem ele é.

Ao Walison, Vinícius, Demi, Júnior Serpa e Bruno (*In memoriam*), pelos bons momentos.

Ao Gualter e Andrea, pela torcida.

Aos professores Anderson Ferrari e Eduardo Simonini, pela disponibilidade em compor momento tão importante, pela leitura e considerações.

Ao Departamento de Educação – UFV, professores e funcionárias, por terem me acolhido.

Aos meus professores da Educação Básica Jair Abreu, Inimar e Edilene, pela direção.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo auxílio financeiro concedido por dois meses.

À escola ESED RAT e aos participantes deste estudo, pois potencializaram meu trabalho com suas narrativas.

À Universidade Federal de Viçosa pela moradia, aprendizagem e os melhores anos da minha vida.

RESUMO

SILVA, Patrick dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, janeiro de 2022. **A Construção da Homossexualidade nos Espaços Escolares: Vivências e Descobertas.** Orientadora: Heloísa Raimunda Herneck. Coorientador: Jairo Barduni Filho.

Compreendendo o cotidiano escolar como espaço privilegiado para encontro da diversidade e baseando-se na perspectiva metodológica do movimento de pensamento pós-estruturalista nos estudos teóricos de gênero, saúde e educação, este trabalho teve como objetivo problematizar as vivências de estudantes homossexuais matriculados no ensino médio na Escola Estadual Raimundo Alves Torres (ESED RAT), nos anos de 2000 a 2021, localizada na cidade de Viçosa, MG. Por meio da técnica de pesquisa conhecida como *Snowball*, foram selecionados quatro estudantes homossexuais e três estudantes heterossexuais para participarem de dois grupos focais. No primeiro grupo, os estudantes homossexuais produziram narrativas sobre vivências da homossexualidade no ambiente escolar. Já o segundo grupo, formado por estudantes heterossexuais, o objetivo foi compreender sua percepção sobre a homossexualidade na escola. Os sujeitos que compõem as tessituras escolares tendem a legitimar os princípios heteronormativos e, desta maneira, contribuem para a produção da homofobia. Assim sendo, os estudantes homossexuais apresentaram narrativas de *bullying* homofóbico, exclusão, silenciamento, discriminação e agressões físicas e psicológicas. A fim de amenizarem essas situações, diversas estratégias de resistência foram elencadas, como enfrentamento, amizades homoafetivas, organização de redes de solidariedade, isolamento, ajuda psicológica, negação da homossexualidade, participação no grêmio da escola, entre outros. Os estudantes apresentaram também narrativas de acolhimento e amparo por parte da comunidade escolar, tornando a escola um espaço propício para negociações, transgressões e produção de práticas emancipatórias. Logo, mesmo que narrem adversidades, os alunos sentem-se seguros na escola em questão para expressarem suas identidades. A educação para sexualidade é percebida como estratégia eficaz para o combate a práticas machistas, sexistas e homofóbicas na escola. É necessário, por conseguinte, atenção especial na elaboração de políticas públicas e formação docente para lidarem com questões de

gênero e sexualidade nos ambientes escolares, com propostas que visem atender toda a comunidade escolar, desde alunos até funcionários, professores e responsáveis.

Palavras-chave: Homossexualidade. Cotidiano Escolar. Educação Básica.

ABSTRACT

SILVA, Patrick dos Santos, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, January, 2022. **The Construction of Homosexuality in School Spaces: Experiences and Discoveries.** Advisor: Heloísa Raimunda Herneck. Co-advisor: Jairo Barduni Filho.

Understanding everyday school life as a privileged space for meeting diversity, this work aimed to discuss the experiences of homosexual students enrolled at the Raimundo Alves Torres State School (ESED RAT) located in the city of Viçosa, MG. Therefore, through a research technique known as Snowball, four homosexual students and three heterosexual students were selected to participate in two focus groups. In the first focus group, homosexual students produced narratives about their experiences of homosexuality in the school environment and the second group, with heterosexual students, was developed in order to understand the perception of these subjects of homosexuality at school. The subjects that make up the school textures tend to legitimize heteronormative principles and thus contribute to the production of homophobia. Therefore, homosexual students presented narratives of homophobic bullying, exclusion, silencing, discrimination and physical and psychological aggression. In order to alleviate these situations, several resistance strategies were listed, such as confrontation, homo-affective friendships, organization of solidarity networks, isolation, psychological help, denial of homosexuality, etc. Students also presented narratives of acceptance and support by the school community and daily life was presented as a favorable space for negotiations, transgressions and the production of emancipatory practices. As much as they narrate adversities, students feel safe in the researched school to express their identities. Sexuality education is perceived as an effective strategy to combat male chauvinists, sexist and homophobic practices in society. Therefore, special attention is needed in the development of public policies and teacher training to deal with issues of gender and sexuality in school environments, with proposals aimed at serving the entire school community, from students, employees, teachers and guardians.

Keywords: Homosexuality. School Daily Life. Basic Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1. Um olhar de investigação pós-estruturalista.....	20
2.2. Natureza da pesquisa e as narrativas como ferramentas	21
2.3. Caminhos percorridos	23
2.3.1. Ponto de partida	23
2.3.2. Participantes da pesquisa	24
2.4. Grupo focal e entrevistas semiestruturadas	27
3. MASCULINIDADES, HOMOSSEXUALIDADES E NEGOCIAÇÕES	32
3.1. A construção de masculinidades na prática cotidiana	32
3.1.1. “Se tem uma coisa que eu odeio é homem cis hetero”	43
3.2. Breve recorte histórico da homossexualidade: de sexualidade periférica a despatologização	47
3.2.1. <i>Get out</i> : saindo do armário	54
4. COTIDIANO ESCOLAR, DIVERSIDADES E ENCONTROS JUVENIS	63
4.1. O cotidiano escolar como espaço-tempo de negociação e transgressão	63
4.2. A explosão do encontro: o emaranhado de tessituras cotidianas	68
4.3. A importância da educação sexual no cotidiano escolar e para a formação dos professores.	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

1. INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é problematizar vivências de estudantes gays e as relações estabelecidas por estes com a comunidade escolar de uma instituição pública da cidade de Viçosa, MG. Essa temática é de extrema importância na educação, pois contribui para a visibilidade de sujeitos LGBTQIA+¹ que vivem diariamente nas escolas brasileiras situações de vulnerabilidade e exclusão bem como de invisibilidade de suas pautas, vivências e signos (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 2014).

Em tempos de autoritarismo cujo governo de extrema direita faz uso de nossas pautas para nos atacar e ganhar popularidade por meio de falácias e injúrias², a busca por uma temática tão delicada requer coragem para continuar lutando por nossos direitos, mesmo com todas as advertências, menosprezos e ataques.

Os estudos sobre homossexualidades estão inseridos em um movimento de pensamento pós-estruturalista nos estudos teóricos de gênero, saúde e educação que têm como finalidade um modo de fazer pesquisa diferente dos paradigmas positivistas, os quais priorizam as pautas referenciais de identidade do homem branco, heterossexual, cisgênero e da elite econômica social, para inserir, no centro das discussões, categorias que durante anos foram silenciadas, deixadas às margens.

Tedeschi e Pavan (2017) defendem que a perspectiva pós-estruturalista abre a possibilidade de nos desatrelarmos das fixidez metodológicas, de práticas e saberes institucionalizados, e possibilita outros modos de estudar, uma outra forma de se fazer pesquisa em educação que valorize o saber dos sujeitos, a dialética junto ao pesquisador e a subjetividade no percurso. Nessa perspectiva, escrevo do lugar em que me encontro: homem gay, inserido em uma universidade pública federal, e já tendo enfrentado, por diversas vezes, situações em que minha identidade sexual foi apontada como sinônimo de fraqueza, vergonha, ou mesmo, algo pior.

¹ A sigla LGBTQIA+ é utilizada para identificar lésbicas, gays, bissexuais, transvestigêneres (transgêneros, transexuais, travestis), queers, intersexuais, assexuais e outras possibilidades de orientação sexual ou identidade de gênero.

² Santos (2020) aponta que o atual presidente Jair Bolsonaro desenvolveu sua campanha se autodeclarando como candidato da direita, defendendo as seguintes pautas: defesa da maioria penal, liberação de armas, fim das cotas, defesa da família e contra “kit gay” e “ideologia de gênero”. O posicionamento contra a população LGBTQIA+ fortaleceu a extrema direita no Brasil, se consolidando com a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018. Segundo a autora, nas eleições de 2018 muitas das *fake news* compartilhadas eram sobre gênero e sexualidade.

Em minhas vivências na educação básica, eu procurava silenciar aspectos identitários referentes à homossexualidade e reforçava estereótipos de masculinidade negando, conseqüentemente, o íntimo dos meus desejos por medo e receio de me apresentar como eu sou. Atualmente, professor na educação básica pública, côncio da importância da representatividade homossexual, procuro deixar essas particularidades as mais visíveis possíveis, pois acredito na importância da visibilidade de aspectos identitários nas micropolíticas e na apresentação política de um ser, que entre tantas características identitárias, transporta a homossexualidade como objeto principal de ações cotidianas, tanto no âmbito profissional como no pessoal.

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 sobre os gêneros moldam e legitimam determinados comportamentos, excluem outras possibilidades que deveriam ser tão legítimas quanto as demais. Desse modo, trago para o centro das atenções nesta pesquisa os pronunciamentos e desdobramentos desses discursos referentes a homossexualidade.

De modo geral, compreendemos gênero como expectativas socialmente construídas a partir dos órgãos sexuais pênis e vagina. Para Scott (1995, p. 89), a categoria gênero “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”. Dessa forma, almejar que um bebê que nasce com uma vagina seja uma mulher, delicada, gentil, cuidadosa, se interesse afetiva e sexualmente pelo gênero masculino e que, em determinado momento da vida, se torne mãe, são perspectivas baseadas nas relações de gênero, limitadas pelo binarismo homem/mulher, procedente da cultura ocidental fundada nos princípios de uma tradição histórica binária. Dificilmente os responsáveis por essa criança criarão expectativas de que esse bebê seja, por exemplo, uma grande jogadora de futebol.

Nos ambientes escolares, percebo que o binarismo e as relações de gênero estão presentes, mas existem estratégias de resistência por parte de alunos/as e até mesmo, em situações pontuais, do corpo docente. Nesse contexto, autores como Barreira (2015), Furlani (2011), Junqueira (2009, 2013), Louro (2013, 2014) e Seffner (2013) apontam que as escolas, de maneira geral, legitimam a heterossexualidade como única maneira possível de se envolver afetivo-sexualmente e tendem a não se posicionarem a favor da diversidade. Logo, observa-se

que o preconceito sofrido pela comunidade não heterossexual e não cisgênera³ pode vir a ser reproduzido não só pelos estudantes, mas também pelos funcionários das instituições.

A Orientação Sexual⁴, estratégia eficiente para diminuir situações de intolerância e de preconceito nos ambientes escolares, ocupa um papel marginal no currículo, vista como secundária e de menor importância. Assim, quando esse tema é abordado nas escolas, é feito por uma demanda de alunos/as que protagonizam o debate, exigindo que suas pautas sejam discutidas e suas vivências legitimadas; ou por meio de iniciativas pontuais de determinados professores bem como de órgãos oficiais da educação e saúde, porém, sem apresentar continuidade. (BORTOLINI, 2008, 2014; FIGUEIRÓ, 2006; FURLANI, 2007; LOURO, 2013, 2014).

Nesse contexto, a homossexualidade como tema de interesse deste estudo é decorrente de minhas experiências de vida, dos caminhos percorridos durante vinte e sete anos que me fizeram buscar para análise um objeto tão íntimo, com considerações que me fazem refletir sobre minha própria jornada, experiências que, como bem interpreta Larrosa (2002), me tocaram, me passaram e me transformaram. São vivências que me fizeram padecer, observadas por meus olhares atentos entre tantas trivialidades diárias.

Como a imensa maioria dos garotinhos, em alguns casos mais, em outros menos, fui criado dentro das expectativas de gênero concebidas para o sexo masculino, forjadas em um ideal central de masculinidade hegemônica: jogar bola, não chorar, brincar de luta, manusear carrinhos e brinquedos eletrônicos, usar azul, se interessar afetivo e sexualmente por mulheres, entre outros. Bem pouco das atividades ou expectativas idealizadas para os meninos me agradavam ou eram naturais nas minhas vivências. O que eu queria mesmo era brincar de boneca! Todavia, em hipótese alguma essa atividade poderia ser realizada, afinal, em quais narrativas apresentadas aos familiares, sempre em constante vigília às normas de gênero, era permitido a meninos realizar atividades que não fossem “de homens”?

Outro contexto em que as demarcações de gênero estão presentes é no ambiente escolar, afinal de contas, como Louro (2014) aponta, as instituições escolares refletem as concepções e expectativas de gênero da sociedade na qual estão inseridas. Corroborando essa situação, foi na escola que constatei minha maior diferença em relação aos outros meninos: desejo afetivo sexual, e percebi que isso me traria problemas.

³ Cisgênero: pessoa que se identifica com o sexo do seu nascimento.

⁴ Termo utilizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as discussões sobre Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Básica no Brasil.

Desde minhas mais longínquas lembranças, quando comecei a sonhar com os primeiros beijos, a pessoa que fazia par comigo não era a protagonista feminina da novela, mas sim o masculino. Meus devaneios contrariavam os padrões que me eram apresentados e, de certa maneira, impostos pela família, igreja, mídia e escola. Antes de compreender quem eu era, os outros alunos me chamavam de “veado”, “bichinha”, “boiola” e me apontavam por eu não corresponder às expectativas que a eles também eram cobradas. Em estudos desenvolvidos, Seffner (2013) mostra que as instituições legitimam situações de correspondência entre sexo, gênero e orientação sexual. Assim, é de se esperar que as pessoas que se distanciam das expectativas sociais heteronormativas sofram situações de preconceito, coerções e discriminação. Então, para me esquivar de situações constrangedoras, eu desenvolvia estratégias para me aproximar do padrão esperado de masculinidade, por exemplo, forjando experiências afetivas amorosas com o gênero feminino. No seguimento dessa tática, as relações homoafetivas eram escondidas, enquanto as heteroafetivas divulgadas e enaltecidas, apenas para esconder a homossexualidade.

Depois de passar por uma fase de questionamentos no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio aceitava internamente a minha diferença da maioria dos outros rapazes: eu era um rapaz gay, não era uma fase e não iria passar. Minha preocupação era a reação dos meus familiares caso descobrissem, por isso eu negava minha sexualidade para as pessoas. Os únicos que conheciam minha orientação sexual eram os rapazes com quem me relacionava e conversava sobre planos futuros e vivências homossexuais.

Todos os questionamentos vividos por mim durante essa fase foram negligenciados pelas escolas: não havia debates relacionados às demais orientações sexuais, e quando ocorriam, partiam sempre de uma visão marginal, referenciada como pecado ou doença. A título de exemplo, me recordo de uma atividade de Biologia em que, com auxílio de jornais e revistas sobre assuntos diversos, foi trabalhado, também, a transexualidade. A professora, acredito que propositalmente, entregou a mim a matéria sobre uma criança transexual e alegou que “não era coisa de Deus”, “pessoas assim vão para o inferno”, entre outras. O *bullying*, na maioria das vezes, ocorria em momentos em que os professores não percebiam (intervalo, entre as aulas, entrada e saída) ou, deveras, fingiam não perceber. Até mesmo denunciar as perseguições gerava receio, pois a solução, muitas das vezes, era chamar os pais para resolver os problemas. O discurso de que precisávamos respeitar a todos, independente de suas diferenças, existia, mas não se concretizava na realidade. De modo igual ao que Figueiró (2006) apresenta, os tópicos para discutir sexualidade nas aulas restringiam-se a corpo humano,

gravidez e doenças, feito por professores de Biologia ou agentes externos à escola, aptos a tratar da temática.

Com a conclusão do Ensino Médio e aprovação na universidade, me mudei de cidade, e como esperado por longos anos, poderia, enfim, assumir minha orientação sexual, tendo a única precaução de encontrar um alojamento estudantil⁵ que aceitasse a diversidade, uma vez que, em conversas informais com outros estudantes, soube de situações de homofobia com rapazes homossexuais nessas residências.

Em trabalho desenvolvido em sua monografia⁶, Bissaco (2009) corrobora a situação de homofobia nas moradias estudantis por meio de depoimentos de estudantes heterossexuais e homossexuais. Os discentes alegam que situações preconceituosas vão desde brincadeiras de cunho homofóbico até a negação da inserção nas residências, direito concedido legalmente, mas que era negado mediante violência homofóbica.

Durante a graduação, com objetivo de compreender mais sobre minha sexualidade, procurei participar de debates acadêmicos sobre Corpo, Gênero e Sexualidade. Os primeiros contatos que tive com a temática foram proporcionados pelo grupo de diversidade sexual da UFV, intitulado Primavera nos Dentes⁷, uma associação que realiza diversas atividades – amostra de filmes, seminários, rodas de conversa, entre outras – com o objetivo de proporcionar o debate da diversidade sexual e de gênero na UFV e na cidade de Viçosa. O Primavera compõe o movimento de luta da população LGBTQIA+ e constitui-se juntamente com diversos outros grupos criados em outras universidades pelo Brasil nos anos 2000.

Em 2013, meu último ano na Pedagogia, desenvolvi, juntamente com o professor Frederico Cardoso, o projeto de extensão **Corpo, gênero e sexualidade: formação em educação sexual para professores/as**, em que eram realizadas oficinas com o propósito de

⁵ Referência em assistência estudantil. Uma das modalidades de auxílio concedida aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica é a moradia estudantil. No campus principal, localizado na cidade de Viçosa, MG, são disponibilizados dois prédios (Pós e Posinho) para os alunos do gênero masculino e três prédios para as alunas (Novo, Novíssimo e Velho). As moradias estudantis são exclusivas para estudantes matriculados na graduação, cuja seleção ocorre anualmente, próximo ao início de cada semestre. A documentação necessária para solicitar esse e demais auxílios está disponível no seguinte site <https://www.ufv.br/assistencia-estudantil>. Acesso em 19 abr. 2021.

⁶ Este trabalho de conclusão de curso foi realizado na UFV, para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

⁷ O grupo Primavera nos Dentes surgiu em 2008, após uma calourada do Diretório Central dos Estudantes (DCE-UFV) com o tema: “Democracia de verdade, só com respeito à diversidade”, criado pelos estudantes Raul Gondin, Thiago Pellin e Jairo Barduni Filho, coorientador nesta pesquisa. Inicialmente, o grupo chamava-se Grupo Diversidade UFV, posteriormente, foi escolhido o nome atual, com base na música Primavera nos Dentes, do grupo Secos e Molhados. Para os membros do grupo, a primavera significa a cor, a alegria; os dentes, a força, a vontade. “Sabemos que a Primavera que queremos, quando chegar, não virá de qualquer forma. Teremos que trazê-la pelos dentes, com muita força e garra, mas ela não chegará menos bela por isso”. Disponível em: <http://primaveravicosa.blogspot.com>. Acesso em: 28 mar. 2020.

contribuir para a formação de estudantes de cursos de licenciatura para o trabalho com educação sexual nas escolas, não sendo um curso de capacitação, mas um espaço formativo de reflexão e autoconhecimento. Durante os encontros, eram discutidos assuntos como orientação sexual, identidade de gênero, corpo, aborto, maternidade, orgasmo, drogas, pedofilia, Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), relações abertas, entre outros. Aproximadamente 15 pessoas participaram da atividade extensionista até o final, sendo a maioria estudantes do curso de Pedagogia. Também havia um aluno da dança, uma da matemática, duas de ciências sociais e uma pedagoga formada.

Em 2015, eu optei por trocar de curso, de Pedagogia para Geografia, mas o projeto continuou, registrado como **Educação sexual e formação de educadores/as: ampliando o diálogo**. Como o próprio nome pauta, ampliou-se o diálogo sobre a temática, realizando a formação com estudantes das escolas públicas de Viçosa e, pontualmente, de outras cidades, como Muriaé e Teixeiras, localizadas no estado de Minas Gerais. Houve também a troca do professor orientador, antes, Frederico Cardoso, substituído pela professora Jaqueline Zeferino, do Departamento de Educação.

A realização das oficinas nas escolas possibilitou mais interação com os adolescentes, esse contato, para mim, se tornou mais desafiador e gratificante. Os/as alunos/as cooperavam e participavam das atividades, demonstrando abertura aos temas desenvolvidos, no entanto, grande parte do corpo docente que participava da formação alegava não saber como desenvolver nas escolas temas como educação sexual, optando, assim, por fugir das discussões.

Os docentes que participavam das oficinas chegavam aos encontros esperando receitas prontas para agirem no dia a dia, anseios estes amenizados ao compreenderem, durante a formação, as diversas possibilidades existentes e a interferência da subjetividade nos ambientes em que as ações são desenvolvidas.

As duas ações extensionistas realizadas foram fortemente inspiradas pelo livro “Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível”, em que Figueiró (2006) apresenta seu trabalho com formação em educação sexual para professores no ano de 1997. Foram também utilizadas as obras *Diversidade sexual na escola* e *Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica*, de autoria de Bortolini (2008, 2014), e o material *Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*, do curso de aperfeiçoamento *Gênero e Diversidade - GDE* (2009).

Após dois anos como bolsista de extensão, iniciei minha jornada na Iniciação Científica desenvolvendo um projeto de pesquisa vinculado ao Departamento de Educação-UFV, intitulado Gênero e Sexualidade nas Redes Vivenciadas pelos/as Professores/as no Cotidiano das Escolas⁸, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O projeto tinha como objetivo acompanhar os fluxos da escola em suas redes de intensidades implícitos nas produções dos/as professores/as no que se refere a temática gênero e sexualidade, e foi desenvolvido por meio de observações feitas nas aulas de cinco professoras na Escola Estadual Santa Rita de Cássia⁹. Os/as docentes participantes do estudo demonstravam saber a importância das discussões sobre gênero e sexualidade na educação, e, por mais que abordassem esses assuntos em sala de aula, expunham falta de orientação e de formação continuada para auxílio no desenvolvimento da temática. Tal constatação mostra a importância de um processo de sensibilização e de diálogo para a formação dos educadores sobre essa temática.

Em 2017 demos continuidade ao projeto envolvendo, então, a Estadual Effie Rolfs¹⁰. A pesquisa foi desenvolvida com discentes do segundo ano do Ensino Médio, com observações em sala de aula e em áreas comuns frequentadas pelos estudantes, como biblioteca, quadra de esportes, entre outras.

Diferente do observado na escola anterior, cujo debate referente a gênero era protagonizado pelas educadoras, na escola Effie Rolfs quem protagonizava eram os próprios estudantes, por meio de oficinas, escolha de temas afins para apresentação de trabalhos escolares, afirmação das sexualidades, entre outros. No entanto, a partir das observações realizadas nesta escola, período que durou aproximadamente dois meses, percebi que, apesar do corpo docente alegar abertura para o debate, não identifiquei tal prática no desenvolvimento das aulas. Acreditamos essa contradição esteja relacionada aos conteúdos trabalhados pelos professores no período de análise. Os assuntos abordados impossibilitavam a inserção das temáticas em questão, uma vez que as observações ocorriam em dois horários de matemática, um de geografia e português.

Diante das considerações feitas até o momento, eu, como licenciado em Geografia, mestrandando em Educação, homossexual e professor, constato que minha trajetória como

⁸ Submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFV no dia 26/05/2016, o projeto, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº: 56549116.3.0000.5153, foi aprovado em 15/07/2016.

⁹ A Escola Estadual Santa Rita de Cássia localiza-se no bairro Fátima, na cidade de Viçosa, MG. ⁸ A Escola Estadual Effie Rolfs localiza-se dentro do campus da UFV.

¹⁰ A Escola Estadual Effie Rolfs localiza-se dentro do campus da UFV.

educador na educação básica é observada com curiosidade e certa cautela, pois um corpo gay em ambiente heteronormativo desperta atenção, principalmente quando este não se esconde, mas se mostra presente e quer que suas pautas sejam discutidas, modestamente, pensando que podem servir de referência para adolescentes homossexuais, com inúmeros incômodos e dúvidas, e com poucos espaços onde possam apresentar e discutir suas questões identitárias.

Contudo, percebo também que, diferente do período em que cursei o ensino Fundamental II e o Médio (2005 a 2011), as questões sobre diversidade estão mais presentes nas escolas. Cada vez mais adolescentes LGBTQIA+ assumem sua orientação sexual e identidade de gênero no período escolar e exigem que suas vivências sejam tão legítimas quanto as demais.

Envolvido por observações referentes à diversidade sexual na escola, as seguintes questões me são pertinentes: Como adolescentes gays analisam as vivências homossexuais nos ambientes escolares? A escola é um espaço propício para a construção, descobertas e expressão de sexualidades homossexuais?

Perante esses questionamentos, definimos como objetivo geral deste estudo problematizar vivências de adolescentes gays que frequentam a Escola Estadual Raimundo Alves Torres, localizada na cidade de Viçosa-MG, bem como os desdobramentos dessas vivências nas interações entre os sujeitos. Como objetivos específicos, seguem as seguintes propostas:

- a) Compreender a construção das masculinidades no contexto escolar, entendendo-as enquanto narrativas hegemônicas heteronormativas.
- b) Investigar possíveis manifestações de violências homofóbicas vivenciadas no cotidiano escolar e prováveis desdobramentos e práticas de resistência.
- c) Analisar as narrativas com os alunos gays em relação aos seus ciclos de convivência.

As discussões sobre gênero e sexualidade na escola possuem respaldo na Constituição Brasileira, no Artigo 3º, inciso IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), escrito no Art. 2º das suas diretrizes, o inciso III – “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e o inciso X – “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação.”

Juntamente com os motivos pessoais e viabilidade legal, tornam-se relevantes os estudos de gênero na educação, pois, apesar da idealização de que a sexualidade deve ser assunto

pertinente apenas ao âmbito familiar¹¹, questiono até que ponto essas discussões estão inseridas, de fato, nos lares brasileiros.

A inserção dos estudos e debates sobre gênero nos ambientes escolares tem como propósito ser um possível complemento à educação sexual feita pelos responsáveis, visto que, “o sentido primordial para o ensino da sexualidade está em que é um direito do educando conhecer a si próprio e conhecer tudo o que é ligado à sexualidade”. (FIGUEIRÓ, 2006, pág. 67). Para Furlani (2011), o diálogo sobre diversidades e diferenças contribui para a discussão de valores, respeito e tolerância, questionando preconceitos; se mostra como uma possibilidade de os ambientes escolares colaborarem para diminuir desigualdades sociais, tais como sexismo, machismo, homolesbotransfobia, xenofobia e racismo.

Como sumário de pensamento, esta dissertação encontra-se estruturada da seguinte forma: a introdução, aqui apresentada, em que realizo um diálogo sobre minhas percepções com a temática enquanto menino, adolescente e jovem gay em experiências familiares e, sobretudo, nos espaços escolares; e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, Percurso Metodológico, apresento as considerações em relação ao olhar investigativo pós-estruturalista para pesquisas educacionais e às narrativas como ferramentas de estudo. Destaco os caminhos percorridos para a realização do estudo, tais como local de pesquisa, apresentação dos participantes e suas contribuições, estrutura dos grupos focais realizados e sua eficiência, bem como as entrevistas individuais como técnica para a produção das narrativas.

No terceiro capítulo, intitulado Masculinidades, Heteronormatividade e Negociações, apresento considerações sobre masculinidade hegemônica e escrevo sobre a construção de masculinidades na prática cotidiana, discutindo com autores como Connell (1995, 2013) e Messerschmidt (2013). Este debate nos orienta à medida que compreendemos a homossexualidade como um tipo de masculinidade subordinada. Em seguida, discuto as narrativas sobre os ciclos de relações dos sujeitos, principalmente as negociações estabelecidas entre expressões da masculinidade hegemônica e a homossexualidade. Após, utilizo de Foucault (1988) para fazer um recorte da discursiva sexual, através da confissão, que insere a

¹¹ Em seus estudos, Figueiró (2006) desenvolve diversos pontos para compreender a marginalização da educação sexual nas escolas. Entre os inúmeros motivos elencados, um deles se deve ao fato de uma parcela significativa de professores e pais alegarem que informações sobre sexualidade para crianças e adolescentes devem ser transmitidas apenas por familiares. Em projetos de extensão e iniciação desenvolvidos com professoras, percebo que essas concepções são utilizadas como justificativas para o silenciamento das questões sobre gênero e sexualidade na prática docente.

homossexualidade no grupo das sexualidades periféricas no final século XVIII, o deslocamento seguinte para a patologização e complemento com dados resultantes do movimento de despatologização, iniciado na década de 1970. Por fim, são apresentadas ponderações do movimento de *Get out* dos estudantes e as implicações da escola nesse processo.

O quarto capítulo, Cotidiano Escolar, Diversidades e Encontros Juvenis, é iniciado com dados de escolarização do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, números importantes para compreendermos a potencialidade das escolas em promover o convívio de diferentes identidades. Utilizo Alves (2001), Dayrell (1996) e Ferraço (2007, 2012, 2013) para apresentar o cotidiano escolar como espaço de negociações, alianças e estratégias de resistências individuais e coletivas, com potencial para a transgressão da heteronormatividade. Apresento vivências dos estudantes que corroboram com pesquisas sobre práticas discriminatórias e violência homofóbica nos ambientes escolares. Concomitantemente, o diálogo é executado com narrativas de resistências e práticas emancipatórias. A seguir, com base nas autoras Furlani (2011) e Figueiró (2006), a educação para a sexualidade é apontada como ação coletiva para a amenizar situações de homo/lesbo/transfobia na sociedade. Por fim, temos as considerações finais e referências bibliográficas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Um olhar de investigação pós-estruturalista

A inserção dos estudos educacionais na pesquisa pós-estruturalista nos faz questionar categorias modernas, como identidade, razão, verdade, discurso, poder, entre outros, e todas as suas metanarrativas atribuídas, abrindo outras possibilidades e maneiras de realizar pesquisas educacionais, conferindo visibilidade a sujeitos que outrora eram silenciados por discursos hegemônicos. (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Na crítica pós-estruturalista, o sujeito passa a ser constituído por múltiplas identidades que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os corpos e nas instituições. Deriva dessa crítica o sujeito que era pensado apenas sob o olhar do referencial masculino, de cor branca, heterossexual, e agora passa a ser visto com outras identidades, múltiplas, fluídas, cambiantes, as quais foram ocultadas historicamente pelo discurso hegemônico. (PEREIRA; DINIZ, 2015, p. 10).

Segundo Tedeschi e Pavan (2017), os sujeitos são constituídos por discursos, e suas alegações discursivas são enunciações dentro de um discurso inserido em determinado tempo/espço. Isso significa que o sujeito não constitui o discurso, mas é constituído por ele. Em pesquisas pós-estruturalistas, “procuramos entender aquilo que dá nome ao sujeito, que hierarquiza, disciplina, normaliza, governa e, por conseguinte, produz determinado tipo de sujeito.” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 8).

Os discursos que subjetivam os sujeitos são moldados pelas relações de saber/poder vigentes em cada contexto do indivíduo, e esse poder, ou podemos pensar relações de poderes, que inferem em discursos, estão em todas as instituições, todos os lugares. As pesquisas realizadas estão submetidas a relações de poder, e, “embora não seja possível escapar as relações de poder, podemos sempre e em toda parte modificá-las.” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 8).

Segundo Peters (2000, p. 28), o “pós-estruturalismo é como um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita”, e não pode ser reduzido a uma única corrente. É melhor entendê-lo como “movimento de pensamento” com inúmeras práticas de pesquisa.

As pesquisas pós-estruturalistas nos campos dos estudos de gênero, saúde e educação compreendem a centralidade da linguagem na subjetivação dos sujeitos e compreensão do mundo, contestando as teorizações que homogeneízam grupos estudados e as propostas de

soluções universais para os problemas. “Admite-se que a linguagem se produz, se mantém e se modifica no contexto de lutas e de disputas pelo direito de significar. É com ela e nela que se constitui o que é dizível e, portanto, também pensável e compartilhável em cada época, em cada lugar e em cada cultura.” (MEYER, 2012, p. 52).

De acordo com Meyer (2012), olhares pós-estruturalistas questionam as noções de verdades absolutas e atemporais: tem-se a compreensão de que as verdades produzidas são limitadas a determinadas realidades, em contextos específicos. As pesquisas desenvolvidas produzem análises de situações de verdades contexto-dependente. “O que vale como verdade é objeto de disputa, vai ser determinado na luta, e que as nossas pesquisas fazem parte desse processo, estão nessa disputa.” (p. 25). As práticas de pesquisa pós-estruturalista questionam os métodos tradicionais científicos e estão, sobretudo, mais preocupadas com a descrição e problematização dos grupos estudados.

Ao questionar métodos tradicionais científicos, não significa que pesquisas pós-estruturalistas não tenham rigor. São necessários procedimentos e métodos, como em qualquer outro campo teórico, entretanto, é compreensível que as metodologias possam ser alteradas de acordo com o desenvolvimento dos estudos.

Tedechi e Pavan (2017, p. 2) afirmam que “a pesquisa pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado a priori se concretize, ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem.”

Desta maneira, com imprevistos, desistências, conflitos, fechamento das escolas e atravessando o distanciamento social causada pela pandemia do Covid-19, chegamos ao percurso metodológico que foi possível para problematizar as vivências escolares dos adolescentes gays que se disponibilizaram, em meio a todas adversidades vividas, a participarem do estudo.

As narrativas contidas na análise dos dados nos fazem problematizar a partir dos enunciados dos sujeitos e de suas verdades, da perspectiva e dos fatos que almejam transmitir a partir da realidade que vivenciam. Apesar de não produzir verdades absolutas, as considerações alcançadas podem corroborar com outras investigações e pesquisas sobre homossexualidade e educação básica.

2.2. Natureza da pesquisa e as narrativas como ferramentas

Para realização do objetivo geral, compreendo esta pesquisa como qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995), está mais preocupada com o seu processo e não com resultados e/ou

produtos, assim, o interesse do pesquisador é redefinido em contato com o grupo estudado, em que é valorizado “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada.” (GODOY, 1995, p. 62). Evitam-se hipóteses e a compreensão dos fenômenos é feita a partir dos relatos dos participantes, com produção de dados mais flexíveis. Opta-se “pelo método clínico (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo método histórico-antropológico, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no momento em que acontecem.” (CHIZZOTTI, 2000, p. 78).

As escolhas dos participantes ocorrem de maneira intencional e eles possuem liberdade para explanarem suas particularidades, com riqueza de detalhes. Relatos e experiências de vida são imprescindíveis para a exploração dos fenômenos, e a pesquisa pode ser conduzida como um diálogo entre sujeitos. Frequentemente são utilizadas narrativas de histórias de vida. (FLICK, 2013).

Desde pequenas, as pessoas utilizam de narrativas para contar suas experiências. “O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direito, capazes de narrar sua própria história.” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114). As narrativas possuem lugar de excelência na investigação qualitativa para compreender o cotidiano dos narradores e as relações estabelecidas a sua volta, independentes de serem narrativas orais ou escritas.

Como disserta Abrahão (2003), ouvir narrativas para pesquisas é participar da elaboração de memórias dos narradores, que as fazem na expectativa de corresponderem aos anseios dos pesquisadores. A memória das pessoas é seletiva, podendo ser ou não intencional: nas narrativas, os descritores podem explicar coisas que não aconteceram, mas que, todavia, acreditam que foram realizadas. As formações por meio das narrativas estendem-se aos narradores, pois estes aprendem com suas enunciações. Para Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016), contar um relato envolve pesquisa – ação – formação. Pesquisa porque a pessoa questiona, busca lembrar de acontecimentos passados; ação, pois a partir do relato, que já é uma ação por si só, pode gerar outras experiências; e formação, pois há aprendizagem pela pesquisa e por ações de narrar. A organização das ideias pelos sujeitos concerne em momentos de reflexão e avaliação de suas práticas, podendo surgir novas maneiras de se relacionar e modificar relações cotidianas. (CUNHA, 1997).

2.3. Caminhos percorridos

2.3.1. Ponto de partida

Esta pesquisa foi realizada entre novembro de 2020 e abril de 2021 com estudantes da Escola Estadual Doutor Raimundo Alves Torres (ESED RAT). A instituição localiza-se na cidade de Viçosa, MG, no bairro Bela Vista, conhecido como Morro do Pintinho. A escola atua desde 1965 e, de acordo com Silva e Herneck (2015), devido à proximidade com a UFV, é bastante procurada para realização de trabalhos acadêmicos. Segundo o site QEDU¹², baseado em dados do ano de 2020, a escola atendia um total de 264 alunos no Fundamental II e 638 no Ensino Médio. A cidade de Viçosa possui sete escolas estaduais que ofertam o Ensino Médio, e a instituição ESED RAT é a que possui a maior quantidade de alunos nessa fase da educação.

Anteriormente ao contato inicial para apresentar a pesquisa, já havia entre mim e a escola vínculos estabelecidos por eu ter lecionado a disciplina de Geografia no segundo semestre letivo de 2019. Durante minha trajetória na instituição, percebi que nesse espaço havia adolescentes homossexuais assumidos, alguns, inclusive, foram meus alunos.

Nesse contexto, diante do exposto, os motivos para escolha desta instituição foram: maior quantidade de alunos no Ensino Médio, a percepção de sujeitos homossexuais que poderiam participar da pesquisa e envolvimento pessoal com a instituição, que aceitou sem grandes objeções a realização desta pesquisa¹³. Contudo, a razão de mais destaque foi minha percepção pessoal sobre a escola como um local mais aberto às diversidades identitárias, com distintos grupos, discussões sociais não hegemônicas e professores comprometidos com causas sociais. Em comparação com outras escolas onde lecionei, acredito que a ESED RAT seja a mais aberta ao diálogo sobre homossexualidades e educação.

O primeiro contato com a escola para apresentar a proposta da pesquisa e pedir a autorização para colocá-la em prática foi feito no dia 07 de maio de 2020, via *whatsapp*, com a vice-diretora. A docente aceitou a proposta, perguntou sobre a temática, como a escola poderia contribuir e informou também que, devido à quarentena, não teriam data para retomada presencial das atividades.

¹² Disponível em: <https://www.qedu.org.br/escola/151374-ee-doutor-raimundo-alves-torres/censo-escolar>.

¹³ Ressalto que durante o período que lecionei na instituição já havia demonstrado o interesse em realizar a pesquisa no local, com indícios de aprovação da temática pela vice diretora. Também estava sendo desenvolvida na escola a pesquisa do mestrando em Letras Samuel de Sá Ribeiro sobre identidade trans, intitulada Análise discursivo-crítica de relatos de homens trans em práticas socioescolares de Viçosa- MG.

Posteriormente, no dia 18 de junho de 2020, foi enviado para a escola um e-mail contendo a carta convite para a instituição, com informações sobre os objetivos e metodologia da pesquisa. Essa carta deveria ser assinada pela diretora e encaminhada pelo pesquisador para a Plataforma Brasil. Em 9 de julho de 2020 a diretora da escola respondeu ao e-mail com a carta de aceite assinada, autorizando, assim, a pesquisa.

É importante ressaltar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEPE) da UFV em 20 de junho de 2020, com autorização para início da pesquisa de campo no dia 19 de outubro de 2020, e possui Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) cuja identificação é: 35370920.5.0000.5153.

2.3.2. Participantes da pesquisa

Apesar da compreensão de que a homofobia atinge a todas as pessoas do grupo LGBTQIA+ e também a pessoas heterossexuais que se distanciam das expectativas de gênero (BORRILLO, 2009; JUNQUEIRA, 2013; RIOS, 2009), optamos por problematizar vivências de homossexuais cisgêneros. A escolha destes sujeitos se justifica pela identificação pessoal com a identidade gay; pelo tempo reduzido para a execução da pesquisa do Mestrado, não sendo hábil expandir demasiadamente o foco; pela compreensão de que as vivências de lésbicas e de pessoas trans e outras possuem inúmeras particularidades distintas, sobre as quais não me sinto apto a discutir; e pela maior possibilidade de encontrar participantes por conhecer estudantes homossexuais assumidos na escola.

Para a seleção dos estudantes, foi utilizado o método conhecido como *Snowball* (bola de neve), no qual, para amostragem, são utilizadas cadeias de referências em que os sujeitos do estudo indicam outros participantes. Assim, o contato 1 indica o 2, que indica o 3, que indica o 4 e assim sucessivamente, até encontrar a amostra desejada. (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Essa técnica foi escolhida porque, apesar de conhecer alguns alunos da escola em questão, gostaria que os arranjos estabelecidos me guiassem no trabalho, além de querer explorar outras possibilidades que não foram perceptíveis a mim enquanto docente.

Para melhor compreensão do fenômeno estudado, também foram selecionados como amostra alunos/as heterossexuais pela equivalente técnica. Logo, na análise dos dados pretendo relacionar a percepção dos estudantes homossexuais com a dos demais alunos heterossexuais.

O primeiro contato em busca dos participantes da pesquisa foi feito por meio de e-mail enviado à instituição no dia 30 de outubro de 2020 solicitando que indicassem um aluno homossexual, dando início, assim, à técnica *Snowball*. O e-mail continha em anexo o

documento do Comitê de Ética e Pesquisa (CEPE-UFV) com a autorização para início da pesquisa prática.

A resposta ao e-mail chegou no dia 5 de novembro, com a indicação do aluno Afonso e número de contato. Com a finalidade de manter a anonimidade dos participantes, todos os nomes apresentados no estudo são fictícios. Na relação abaixo, apresento o esquema de indicações entre os participantes¹⁴:

Quadro 1 – Esquema de indicação entre os participantes da pesquisa.

Direção	Afonso
Afonso	Gabriela/Igor/Roberto
Igor	Ivan
Roberto	Letícia/ Igor
Ivan	Roberto/Felício
Felício	João
João	Gilberto/Fábio
Gilberto	Assunção
Assunção	Não indicou
Fábio	Não indicou

Fonte: Autoria própria.

Com um total de 9 participantes confirmados, resolvemos fechar o grupo de estudantes por dois motivos:

- a) a amostragem tinha superado a expectativa de seis participantes homossexuais; e
- b) os dois últimos alunos não conseguiram indicar sujeitos diferentes dos que haviam concordado em participar do estudo.

Após a seleção, no dia 21 de novembro foi criado um grupo no *whatsapp* para facilitar a comunicação entre os participantes. No entanto, apesar da demonstração inicial de interesse por parte dos estudantes, posteriormente alguns desistiram de participar da pesquisa, de modo que no dia 24 de novembro o estudante Igor saiu do grupo alegando que estava com muitas atividades no trabalho; do dia 7 de dezembro em diante João não respondeu mais às mensagens enviadas por meio do *whatsapp* e nem às ligações telefônicas¹⁵; Gilberto não pode participar por ser menor de idade e informou que não conseguiria a assinatura dos pais devido à temática da pesquisa, apesar de ser homossexual assumido para a família; o número de telefone do aluno

¹⁴ As estudantes Gabriela e Letícia não foram convidadas a participar do estudo por se identificarem enquanto mulher trans e lésbica, respectivamente.

¹⁵ No dia do grupo focal foi informado que o estudante trocou o número.

Assunção não aceitava inserção no grupo do *whatsapp* pelo administrador, logo, foi enviado o convite para o rapaz no dia 21 de novembro, porém, a mensagem não foi respondida e as ligações realizadas não foram atendidas. No dia 9 de dezembro Fábio respondeu a mensagem enviada afirmando que havia retornado para Viçosa e confirmou, por meios de ligação telefônica, sua participação do grupo focal, entretanto, não compareceu no dia marcado.

Devido às desistências, convidei por redes sociais três ex-alunos para participar do estudo (Caio, Noa e Daniel). O primeiro não demonstrou interesse e indicou participantes que já tinham estabelecido contato; o segundo também recusou e não quis indicar colegas; o terceiro considerou participar, entretanto, não foi feito o convite para colaboração presencial na expectativa de que participasse do grupo focal on-line com o participante Afonso, o qual não poderia comparecer ao grupo focal presencial por motivo de trabalho.

A segunda etapa da pesquisa consistia em um grupo focal com estudantes heterossexuais. Para seleção da amostra, foi utilizada como estratégia convite por meio da página do Grêmio Estudantil no aplicativo *instagram*¹⁶, sugestão feita por um dos participantes do grupo focal com sujeitos homossexuais. O convite foi realizado por meio de histories, no dia 28 de dezembro, 4 de janeiro e 7 de janeiro, porém, não houve respostas. Diante disso, postei o convite, posteriormente, no meu *instagram* pessoal, e solicitei que os quatro participantes envolvidos com o estudo indicassem sujeitos. No total, obtive 7 indicações e convidei mais 7 pessoas. Entre ausência de respostas, ausência de interesse, incompatibilidade de horário e faltas, participaram do grupo focal 3 estudantes: Débora e seu namorado Fabrício, e Grazi.

Considero que a dificuldade em encontrar participantes para a pesquisa foi influenciada pelo fechamento das escolas, uma vez que a falta do contato pessoal entre pesquisador e participantes limita a comunicação, que só pode ser realizada por meio de redes sociais. A abordagem presencial e a frequência escolar facilitam a cooperação, pois garantem ponto de encontro entre sujeitos e momentos para envolvimento na pesquisa que proporcionam rotas de fuga da rotina escolar.

Outro fator que dificulta a seleção de participantes para o estudo é o receio sobre a temática abordada e a insegurança dos adolescentes em expor suas vivências e posicionamentos. Além disso, o impasse em encontrar horários para realização dos grupos focais que contemplem a todos é prejudicial ao desenvolvimento da metodologia. Soma-se a isso os próprios anseios e conflitos gerados pela pandemia e pelo distanciamento social.

¹⁶ *Instagram* é uma rede social lançada em 2010 que permite, entre outros, o compartilhamento de vídeo e fotos entre seus usuários.

Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa, características e abordagem escolhida.

Identificação	Idade	Ocupação	Orientação Sexual	Grupo Focal I	Grupo Focal II	Entrevista Individual
Afonso	18	Vendedor	Homossexual		x	x
Ivan	17	Estudante	Homossexual	x		
Roberto	18	Estudante	Homossexual	x		
Felício	18	Estudante	Homossexual	x		
Débora	18	Estudante	Heterossexual		x	
Caio	18	Estudante	Heterossexual		x	
Grazi	18	Estudante	Heterossexual		x	

Fonte: Autoria própria.

2.4. Grupo focal e entrevistas semiestruturadas

Como técnica para produzir as narrativas, optamos pela utilização dos grupos focais e de entrevistas semiestruturadas¹⁷. Grupos focais caracterizam uma técnica de pesquisa em grupo inicialmente utilizada em análises de marketing na década de 1920. De acordo com Godin (2003), esta técnica difere das entrevistas em grupos porque o moderador tem a função de facilitador da discussão, e sua principal incumbência no momento da atividade é ouvir o posicionamento dos indivíduos de forma coletiva, incitando a interação e atento para que os diálogos sejam mantidos dentro do propósito da análise.

Gatti (2005) disserta que, para recolher uma quantidade maior de informações em menos tempo, a realização de grupos focais é mais viável que as observações e sobressaem-se aos questionários por possibilitar respostas mais abrangentes, e quando comparados com as entrevistas individuais, “ganha-se em relação a captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, menos idiossincráticos e individualizados.” (2005, p. 10).

Em síntese, os grupos focais se mostram como uma potente forma de investigação nesta pesquisa, pois os estudantes homossexuais em conjunto podem despertar lembranças de vivências semelhantes, compartilhar possíveis relatos de violência, expandir o conhecimento sobre assuntos como homofobia e ainda criar uma rede de apoio e acolhimento ao

¹⁷ Até o momento, a entrevista semiestruturada foi realizada apenas com um estudante homossexual (Afonso) que não pode participar do grupo focal presencial por motivo de trabalho. As demais entrevistas com os estudantes homossexuais estão programadas a ser realizadas a partir da apresentação do seminário a fim de procurar lacunas nos discursos juntamente com os avaliadores

compartilharem sentimentos próximos. A interação desenvolvida por meio desse método funciona como aprendizagem para o pesquisador e para os participantes, por isso, para justificar a importância do grupo focal como técnica de pesquisa, recorro às palavras de Gatti, que afirma que

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. (2005, p.11).

Para a efetivação do grupo focal, é necessário que o pesquisador responsável desenvolva um roteiro prévio, mesmo que este seja flexível. Para o estudo em questão, o roteiro foi elaborado com base no guia de referências para grupo focal definido por Dal’igna (2012):

- a) Local de realização: o local de encontro do grupo focal presencial com estudantes homossexuais foi na UFV, no espaço Multiuso¹⁸. Utilizamos esse espaço por possuir área aberta e arejada, com facilidade para respeitar o distanciamento social de 1,5 m. O segundo grupo focal virtual ocorreu por meio de reunião de forma virtual com auxílio da ferramenta Google Meet. O estudo foi realizado com alunos e ex-alunos da escola ESED RAT, localizada na cidade de Viçosa, MG.
- b) Composição do grupo: a principal característica para compor os grupos focais e, consequentemente, a pesquisa, era o vínculo com a escola ESED RAT. Logo, o primeiro grupo focal foi composto por estudantes homossexuais cisgêneros e o segundo, por estudantes heterossexuais. Ambos contaram com a presença de três participantes.
- c) Composição da pesquisa: devido à pandemia do Covid-19, optamos por dispensar a presença de auxiliar de pesquisa para restringir o contato entre pessoas, portanto, para ambos os grupos, o estudo contou apenas com a participação do pesquisador principal, que atuou como mediador das discussões.
- d) Estruturação do grupo: o primeiro grupo focal, com sujeitos homossexuais, foi realizado no dia 10/12/2020, com início às 15h. A duração da gravação foi de 1h56min45s, excluindo 20s finais para o lanche. Foram utilizados 3 celulares para

¹⁸ É importante salientar que a realização do grupo focal de forma presencial foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFV (número 56549116.3.0000.5153). Não havia definido ainda o local exato para o encontro, devendo ser em espaço aberto e que permitisse distanciamento. A realização do grupo focal no prédio Multiuso foi autorizado pela Pró-Reitora de Assuntos Comunitários.

gravação dos áudios. Seguindo o protocolo Covid, todos os participantes utilizaram máscaras e cada um portava seu frasco de álcool em gel para higienização das mãos. Também, todas as cadeiras foram higienizadas antes da chegada dos estudantes. O segundo grupo focal, composto por sujeitos heterossexuais, foi realizado por intermédio do Google Meet, no dia 18/01/2021 às 18h, com durabilidade de 1h37min20s. Nas duas situações, os participantes autorizaram as gravações de áudio e imagem.

- e) Planejamento do encontro: para cumprir os objetivos do estudo, foi elaborado um roteiro de pesquisa para guiar o mediador e auxiliar os participantes. Antes do início das gravações, foram disponibilizados a autorização da pesquisa para assinatura dos participantes e o roteiro do encontro. Na reunião via Google Meet, foi enviado, por meio do *whatsapp*, o roteiro e a autorização da pesquisa concedida por leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na chamada de vídeo.

Quadro 3 – Planejamento do 1º encontro

Encontro I: dia 10 de dezembro de 2020
Tópico de discussão: vivências na escola
Objetivo(s): discutir vivências de sujeitos homossexuais no ambiente escolar.
Estímulo para discussão: Exibição do clipe Indestrutível – Pabllo Vittar
Discussão: A partir do videoclipe, foi solicitado aos participantes do estudo que narrassem lembranças de sua vida estudantil, principalmente da escola ESED RAT; questionamento sobre vivência da sexualidade no ambiente escolar e sobre relacionamento entre sujeitos homossexuais e demais agentes do ambiente escolar (professores, coordenação, secretária, direção e alunos); discussão sobre homofobia na escola; ; influência do ambiente escolar nas vivências de estudantes homossexuais; estratégias as escolares podem desenvolver para que as experiências de sujeitos homossexuais sejam mais positivas e com menos situações de preconceito e exclusão.
Confraternização com lanche ¹⁹ .

Fonte: Autoria própria.

Foi escolhido para iniciar o debate um videoclipe do cantor drag queen Pabllo Vittar. Lançado em 10 de abril de 2018, último single do primeiro álbum do cantor, o clipe apresenta

¹⁹ O lanche foi realizado com auxílio do pesquisador, que serviu a cada um dos participantes de acordo com suas escolhas. Para esse momento, a distância entre os rapazes foi aumentada, e o pesquisador, ao entregar o lanche individualmente, realizava a higienização das mãos antes e depois de servir. Essas medidas foram tomadas em precaução a pandemia do Covid-19.

vivências de um garoto que sofre violência homofóbica no ambiente escolar. O eu lírico da canção fala sobre superação de momentos de adversidades²⁰.

Quadro 3 – Planejamento do 1º encontro

Encontro II: dia 28 de fevereiro de 2021
Tópico de discussão: vivências escolares
Objetivo: discutir vivências escolares e percepções sobre homossexualidade
Partida: Leitura do TCLE para autorização da pesquisa
Discussão: solicitação pelo mediador que os estudantes narrem suas rotinas na escola; questionamento sobre vivência da sexualidade no ambiente escolar; organização e realizações dos estudantes durante o intervalo; visibilidade de atividades de acordo com o gênero; narração de eventos e atividades diversas; discussão sobre homofobia na escola; interrogação a respeito da interação entre diferentes agentes com diversidade; estratégias que os ambientes escolares podem desenvolver para reduzir situações de preconceito e exclusão.
Encerramento: agradecimentos

Fonte: Autoria própria.

Para ampliar a coleta de informações, foram realizadas entrevistas individuais. Em pesquisa qualitativa, os tipos de entrevistas mais utilizados são as estruturadas e semiestruturadas, pois permitem maior explanação da realidade pessoal, dos valores e opiniões e, ainda, possibilitam o processo formativo do entrevistado por meio da reflexão. (FRASER; GONDIM, 2004). Desse modo, apesar de haver um roteiro previamente pensado pelo pesquisador, em consonância com seus objetivos, neste estudo foram adotadas também as entrevistas semiestruturadas que, por mesclarem perguntas fechadas e abertas, permitem aos entrevistados maior abertura para expressarem suas ideias, possibilitando uma relação mais informal com os participantes e com maior proximidade. De acordo com Boni e Quaresma (2005), durante a entrevista podem ser mencionados pelos participantes outros assuntos que despertem outros interesses e questionamentos no pesquisador.

Como técnica de pesquisa, as entrevistas na abordagem qualitativa “permitem atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para a investigação, cujo objetivo é conhecer como as pessoas conhecem o mundo.” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 140). Nesse contexto, no presente estudo foi realizada uma entrevista individual, no dia 04/03/2021, com o estudante Afonso. O conteúdo da

²⁰ É importante ponderar que a escolha da canção e do videoclipe pode ter direcionado os estudantes a focarem em suas vivências sobre violência homofóbica na escola.

entrevista, com duração de 36min22s, seguiu o mesmo roteiro do grupo focal presencial, uma vez que o jovem não participou do primeiro encontro por motivo de trabalho.

Dando continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, no próximo capítulo abordaremos o conceito de Masculinidade Hegemônica em consonância com o projeto relacional dos estudantes, com aproximações, negociações e resistência, discutindo como essas ações se potencializam nas práticas cotidianas escolares. Assim, por meio de narrativas, são discutidas as relações estabelecidas entre a homossexualidade, exemplo de masculinidade subordinada, e a masculinidade hegemônica e suas associadas. Também é apresentado um breve histórico da homossexualidade, abordando desde sua inserção nas sexualidades periféricas até os movimentos de despatologização, além do processo de *Get out* dos indivíduos participantes do estudo e o apoio da instituição escolar nesse processo.

3. MASCULINIDADES, HOMOSSEXUALIDADES E NEGOCIAÇÕES

No dia em que fotografias com homens carregando armas se tornarem raras e fotografias com homens empurrando carrinhos de bebês se tornarem comuns, aí saberemos que estamos realmente chegando a algum lugar. (ROBERT CONNELL, 1995 p. 205).

3.1. A construção de masculinidades na prática cotidiana

Pensar em masculinidades me remete diretamente ao que me falavam sobre o que são coisas de homem ou sobre como um “homem de verdade” deve se portar perante à sociedade. Esses pensamentos e ideias não nasceram juntos a mim, mas foram construídos à medida que socializava com meu entorno. Então, o que acredito/acreditava serem “coisas de homem” me foram ensinadas pelos familiares – no meu social composto majoritariamente por mulheres –, pela mídia, pela escola e demais instituições. Assim, formou-se em mim o pensamento de que ser homem e coisas de homem estão relacionados a 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 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 nessa prática, tal como citado pelos estudantes.

Na narrativa de Roberto, o fato de ele 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, as situações de homofobia eram constantes: “Desde pequeno eles falam tipo muita merda sobre tudo, aí eu ficava desconfortável porque homofobia rolava demais, né? Eles falam algumas coisas que eram pesadas demais.” (ROBERTO).

De modo semelhante ao que ocorre nas instituições educacionais, Santos (2013, p. 93) destaca que “homens e crianças são constantemente vigiados e controlados, a fim de que legitimem o modelo tradicional do sistema patriarcal e garantam a posição de dominação dos homens em detrimento a subordinação das mulheres.” Esse modelo normativo de uma masculinidade hegemônica a ser seguida, legitimada e idealizada a todos que possuem um pênis é interesse de estudos e pesquisas, segundo Barduni Filho (2017), Connel (1995, 2005, 2013), Grünngel e Wieser (2015) e Messerschmidt (2013).

A construção de narrativas de masculinidade que refletem os modos de agir e o comportamento de rapazes varia nas diferentes culturas e temporalidade. É fácil perceber que as expectativas para rapazes da zona urbana do Brasil são diferentes das expectativas dos mesmos inseridos na zona rural, ou mesmo que os padrões de comportamento para rapazes de zonas urbanas privilegiadas são diferentes para aqueles de zonas periféricas. Essas diferenças, por sua vez, se perpetuam nas expectativas lançadas sobre os estudantes em cada uma dessas localidades.

Desse modo, os referenciais de masculinidades esperados pelos estudantes e reforçados nos recintos educacionais não são únicos. Entretanto, compreendo 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, argumentação esta validada por Seffner (2003) ao escrever que o homem efeminado é o exemplo clássico do que os homens não devem ser.

Para Connel (1995), apesar das narrativas de masculinidades convencionais não estarem totalmente erradas, apresentam-se simplórias demais. Três considerações são feitas pelo autor no que se confere à construção das masculinidades:

- a) Masculinidades hegemônicas são construídas juntamente e em relação a outras masculinidades. Significa considerar que em um mesmo ambiente podem coexistir

diferentes tipos de masculinidades hegemônicas, cada qual com seus privilégios, em tensionamento uma com a outra.

- b) A construção da masculinidade é um projeto relacional dos rapazes com as instituições (como escola, mercado de trabalho) e forças culturais (tais como comunicação, religião). Os adolescentes não são moldados á/e não reproduzem um modelo único de masculinidade. Há resistências, negociações e aproximações conscientes e inconscientes.
- c) Construção de masculinidades são projetos coletivos tanto quanto individuais, mais evidentes ou mais sutis. Os desfiles militares são exemplos de projetos de masculinidade mais evidentes; um filho se inspirar nos comportamentos masculinos de seu pai é uma construção mais sutil, mais individualizada e particular.

Percebe-se então que as masculinidades, as quais, na prática, serão reproduzidas pelos rapazes, não estão em plena conformação com um modelo de masculinidade hegemônica, primeiro, devido ao fato de as concepções por trás de uma hegemonia não serem unitárias, mas 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.” (p. 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 divergentes 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, nesse momento a vigília para com os estudantes continua. Nesse tempo de aproximadamente vinte minutos, que por diversas vezes se estendia para além do estabelecido, era quando os estudantes podiam estar próximos às suas “tribos”, sem as divisões por turmas.

Eu sempre vi no intervalo as pessoas divididas como se fossem tribos, porque elas são subdividas 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 grup ... 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, as concepções de masculinidades, além de agirem no campo individual de cada ser – pois cada indivíduo tem suas particularidades, famílias distintas e trejeitos únicos –, agem coletivamente, pois 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 cabeça ²¹ ouvi uma frase muito 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).

No relato anterior, é perceptível como determinada narrativa de masculinidade molda o comportamento dos sujeitos. No primeiro momento, os meninos não deixam as meninas jogarem truco, o que se deve, muito provavelmente, a suas concepções de que essa não é uma ocupação feminina. No entanto, mesmo existindo meninas com habilidades mais evidentes que os meninos para o jogo, a elas essa prática recreativa era negada.

A estudante Grazi disse que na escola, em convívio com os meninos, estes sempre deixavam claro suas percepções sobre as atividades voltadas para as mulheres e os espaços que estas deveriam ocupar, e a prática de truco e de futebol não estavam inclusos. A regra era clara: esporte para os meninos era o futebol, e para as meninas, o vôlei.

Outra questão percebida na narrativa que evidencia os referenciais de masculinidade hegemônica é a rejeição por parte dos rapazes ao papo cabeça, o qual se caracteriza como um espaço de resistência criado e coordenado pelos próprios estudantes dentro da escola onde ocorriam discussões sobre temas diversos, tais como machismo, homofobia, sexismo, racismo,

²¹ Papo cabeça é uma roda de conversa que acontecia semanalmente no ESED RAT em que era possível compartilhar suas ideias sobre determinado assunto, como, vivência LGBT na contemporaneidade, vivências lésbicas, vivências gays, etc. (IVAN).

assédio e outros. No entanto, esses e quaisquer outros temas indicados como pautas eram vistos por boa parte dos meninos como “só para veadinho” e para mulheres. 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.

Durante o período em que lecionei na escola, participei de um papo cabeça que teve como discussão uma situação de assédio praticada por um treinador em um campeonato esportivo e que outrora tinha lecionado na instituição. Algumas meninas relataram outras situações de assédio, e o sentimento de impunidade era presente, visto que o professor continuava atuando. Diante disso, percebi a importância daquele momento como forma e espaço de luta coletiva. Além disso, o papo cabeça se constituía como um importante instrumento no combate a opressões tão presentes no ambiente escolar.

Entretanto, não pude deixar de notar que a totalidade dos estudantes presentes no papo cabeça eram mulheres, alguns alunos declaradamente homossexuais e poucos garotos, principalmente ligados as práticas esportivas da escola. Essa observação corroborou a versão apresentada por Débora sobre a percepção dos estudantes de que apenas homossexuais e mulheres frequentam este espaço.

Assim sendo, é imprescindível que os estudantes, em conjunto com a equipe escolar, modifiquem o imaginário sobre atividade de tamanha importância na escola, o papo cabeça, a fim de agregar o maior número possível de pessoas, tal como desenvolver estratégias para que os encontros e as discussões ocorram também em outros momentos do cotidiano escolar. No fim da citação, temos uma menção à Feira de Sociologia da escola que, similar ao papo cabeça, é encarada como uma atividade de mulheres e gays devido aos temas que são tratados.

Corroborando as ideias de Connel (1995) sobre variedade local, posicionamento individual e variadas formas de masculinidade, Barduni Filho defende que a masculinidade hegemônica

[...] se consubstancia no cotidiano como uma força adensada pelas instituições sociais (família, igreja, escola etc.). É importante ressaltar que a masculinidade hegemônica não é uma, já que ela pode ser várias em diferentes culturas, várias dentro de uma mesma cultura, constituindo-se em estratégias individuais ou coletivas. (BARDUNI FILHO, 2017, p. 24).

Cada indivíduo tem uma relação singular com as instituições sociais que o cerca, portanto, terá e produzirá concepções de referências de masculinidades divergentes. Em uma

família altamente conservadora, os ideais de masculinidade transmitidos aos demais serão diferentes daqueles de uma família que tende a ter um posicionamento mais flexível, por exemplo, com maior aceitação da diversidade sexual e de gênero. Em síntese, os sujeitos masculinos produzirão estratégias de masculinidades de acordo com suas realidades, com maiores ou menores liberdades.

Sobre a capacidade individual de pessoas do sexo masculino 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 afirmam 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.” (2013, p.250). Tal afirmativa pode ser exemplificada pelas diferentes respostas nos núcleos familiares dos estudantes quanto à descoberta da homossexualidade. A família de Ivan e Afonso apresentaram uma flexibilidade maior sobre os ideais de masculinidade quando comparada à família de Roberto, apesar de ter sido constante em todos os estudantes o receio e a angústia sobre a reação da família ao descobrir a contravenção à categoria tão importante da masculinidade, a heterossexualidade²².

Para Connell e Messerschmidt (2013), à medida que as crianças crescem, ocorre um paradoxo, uma vez que aumentam as tentativas de sua inserção nos padrões hegemônicos de masculinidades promovidos em seu entorno. Contudo, as próprias crianças questionam e contestam essas práticas. Tais fatos mostram que é imprescindível a compreensão do sujeito como ser ativo e histórico no envolvimento dos processos de masculinidade:

Os homens podem se esquivar dentre múltiplos significados de acordo com suas necessidades interacionais. Os homens podem adotar a masculinidade hegemônica quando é desejável, mas os mesmos homens podem se distanciar estrategicamente da masculinidade hegemônica em outros momentos. Consequentemente, a “masculinidade” representa não um tipo determinado de homem, mas, em vez disso, uma forma como os homens se posicionam através de práticas discursivas. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 257).

Felício narrou que 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 sua orientação sexual, ele já se dava conta de que as coisas não precisam ser tão explicitamente separadas deste jeito:

²² Essa relação será melhor discutida no capítulo 2, subtítulo “*Get Out*: saindo do armário.”

Eu sempre me questionava porquê 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 super normal, 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 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, os rapazes se posicionam estrategicamente de acordo com suas conveniências. 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 às suas práticas, também gerando angústia, confusão e desapontamento. Quantas crianças que poderiam se descobrir como homossexuais 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, à outra menina sem sequer cogitarem a possibilidade dessas crianças serem homossexuais? A insistência em práticas como essas causa sofrimento não só aos que são vigiados, mas também àqueles 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. Chamada por Barduni Filho (2017) de 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, avô, pai, tio, irmãos, amigos e, não podemos deixar de citar também, mulheres.

A seguir, apresento a fala de uma estudante heterossexual sobre o afinco das funcionárias da escola em exercer a vigilância de corpos homossexuais com o intuito de reprimir ou evitar qualquer comportamento afetivo homossexual:

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. (DÈBORA).

No relato, a aluna apresenta uma percepção evidente de como, por causa da sexualidade, alguns alunos são mais vigiados, superando “os alunos problemas”. 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. Um questionamento cabível que não podemos deixar escapar é: quais são esses alunos problemas? Podemos deduzir que os alunos problemas são os envolvidos com drogas? São os estudantes que não fazem as atividades propostas, ou que conversam demasiadamente durante as aulas? Apesar de não 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?

Nesse sentido, 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, recurso elencado para auxiliar na vigília dos corpos e estratégia de adestramento nomeado por Foucault (1987) como olhar hierárquico.

Assim, conscientes do funcionamento das câmeras, os alunos se sentem coagidos, e o receio da descoberta de suas possíveis práticas indesejadas interrompem taticamente a frequência ao banheiro. Essa ação possui semelhanças com o exemplar arquitetônico chamado de Panóptico de Bentham, termo que se refere a um modelo ideal de penitenciária composto por um ponto central (torre) de onde se consegue observar (vigiar) todo o entorno (estrutura anelar), com o máximo de luminosidade. Desse modo, o vigia da torre central observa e faz registros/anotações de todos, porém, sem ser visto, e os sujeitos na estrutura anelar nunca têm 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.”

A estudante narra que essa desconfiança não surgiu aleatoriamente, mas que em anos anteriores foram flagrados rapazes tendo relações sexuais no banheiro. Todavia, Débora 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 o que eu entendi nos outros anos tinham acontecido situações de pegarem os alunos homossexuais transando no banheiro e heteros 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).

Na próxima narrativa, é perceptível a intenção da estudante em mostrar que a diferença de tratamento em relação à reprovação à prática do sexo homossexual e heterossexual não se trata de uma situação arbitrária, mas intencional. Como a mesma alegou, a mesma situação sexual, apenas em locais diferentes, teve repercussão bem maior quando aconteceu entre os rapazes.

Eu sentia que tinha uma perseguição, olha só, isso aconteceu com um casal hetero, mas se fosse com um casal homo, como no caso do banheiro, eu acho que foi uma situação muito mais exposta e chegar e falar olha, não vai fazer isso por causa disso, colocou câmera porque tem gente se pegando tal... sabe? Vê a diferença do tratamento de como lidar com as mesmas situações? Porque para mim são as mesmas situações em lugares diferentes, só que tiveram outros tratamentos. (DÉBORA).

Na medida em que o padrão de masculinidade hegemônica não corresponde à prática social na realidade da maioria dos homens, são projetadas condutas masculinas em consonância com práticas locais e/ou regionais de masculinidade que se sobrepõem umas às outras.

Para Connell e Messerschmidt (2013), essas práticas são construídas em três níveis:

- a) local: nas relações familiares e comunidade;
- b) regional: nível da cultura e estado-nação; e
- c) global: políticas mundiais, mídia e comércio transnacional.

Nessa lógica, instituições globais produzem masculinidades que influenciam em níveis regionais e locais, entretanto, não podemos subestimar a capacidade de produção de masculinidades locais que se tornam hegemônicas nas práticas reinventadas no cotidiano. Isso porque a

[...] re-construção coletiva das masculinidades, tal como a construção da masculinidade no nível pessoal, é um processo dialético e não um processo mecânico. Assim, o “homem de negócio” japonês não é exatamente a mesma coisa que o “executivo” empresarial da América capitalista. (CONNELL, 1995, p. 193).

No processo de globalização, novas formas de masculinidades vêm sendo pensadas a partir do avanço do feminismo, a saber outras formas de vivenciar a sexualidade (tais como a homossexualidade e a bissexualidade) e da economia global. (CONNELL, 1995). A masculinidade hegemônica está em dialética com outras formas de masculinidades – a masculinidade cúmplice, marginal e subordinada –, explicadas a seguir:

- a) Masculinidade Cúmplice: como já escrito anteriormente, a maioria dos homens não atendem aos padrões hegemônicos da masculinidade, entretanto, se aproveitam das vantagens patriarcais. Logo, estabelecem uma relação de cumplicidade com os padrões hegemônicos. O desenvolvimento das relações com as mulheres – tais como no casamento, paternidade, vida social – é movido mais por uma relação de compromisso e dominação propriamente ditos.
- b) Masculinidade Marginal: é decorrente das relações de masculinidade com classe social e raça. De um lado, temos o atleta negro, rico e másculo como exemplo de masculinidade hegemônica a ser seguida; do outro, a falácia do homem negro como estuprador. O primeiro exemplo não concebe autoridade social ao restante da comunidade de homens negros. Em contextos de vulnerabilidade social e racismo, homens negros possuem maiores dificuldades de alcançar a hegemonia dos astros negros do esporte ou da TV.
- c) Masculinidade Subordinada: nas sociedades como um todo, em que há o predomínio da heterossexualidade, a homossexualidade é a mais visível forma de masculinidade subordinada. Na ideologia patriarcal, a homossexualidade é exatamente o oposto da masculinidade hegemônica e vinculada à feminilidade. No cotidiano, a subordinação se concretiza por violência legal, violência nas ruas, discriminação, entre outros.

O primeiro passo para compreender a complexidade dos estudos das masculinidades é reconhecer a existência de mais de um tipo de masculinidade e que uma mesma pessoa pode estabelecer relações de masculinidade hegemônica em determinado lugar e de cumplicidade em outro.

As relações de masculinidades tanto podem ser analisadas estabelecendo-se relações de hegemonia, dominação x subordinação, cumplicidade, como também de marginalização x autoridade do outro (CONNELL, 2005), como acrescentam Grönnagel e Wieser:

[...] as sociedades patriarcais regem-se por uma hierarquia em que, por um lado, a masculinidade hegemônica se encontra no topo e a masculinidade cúmplice, muito próxima dela; e, por outro lado, a feminilidade e a masculinidade subordinada (frequentemente identificada com a feminilidade segundo o discurso heteronormativo e patriarcal) se encontram na base. (2015, p. 344).

Seffner (2003) disserta que poucos são os homens que possuem atributos completos ou até mesmo uma quantidade considerável de características de masculinidade hegemônica, sendo que a maioria investe em traços de acordo com suas conveniências. Assim sendo, “as formas de cumplicidade com a masculinidade hegemônica acontecem em meio a contextos e relações, e são, portanto, variáveis. (SEFFNER, 2003, p. 138).

Uma situação que este autor apresenta para exemplificar essa cumplicidade quando conveniente é a permissividade de determinados homens quanto as práticas homoeróticas: desde que garantido o anonimato, é permitido desfazer o vínculo com a masculinidade hegemônica; caso haja possibilidade da descoberta, convém abdicar do desejo e permanecer na hegemonia, garantindo os privilégios simbólicos, social e cultural que a este tipo de masculinidade convém.

Considerando então que a masculinidade hegemônica é questionada por outras formas de masculinidades, é importante que sejam destacados, nesse contexto, dois movimentos: a liberação gay e a política de saída ou política transformista.

A liberação gay, iniciada por volta de 1970, criticava os estereótipos associados a homossexualidade masculina e à masculinidade hegemônica. A epidemia HIV/AIDS teve grande destaque no movimento e na criação de redes de solidariedade entre rapazes homossexuais, soropositivos ou não.

A política de saída ou transformista, que compartilha objetivos comuns com a liberação gay, buscava modificar as estruturas patriarcais sociais e transformar as formas de existência da masculinidade, seja nos aspectos públicos ou privados. Assim sendo, ocorreria uma divisão igualitária das atividades domésticas, tomadas de decisões e controle de recursos. (CONNELL, 1995).

Mesmo com o movimento de liberação gay e política de saída, a masculinidade hegemônica ainda é pautada reprimindo toda forma de feminilidade e, consequentemente, a homossexualidade masculina. A hegemonia da masculinidade reproduz a heteronormatividade e heterossexualidade compulsória, resultando em práticas de discriminação e homofobia.

Nessa perspectiva, no próximo subtítulo discutiremos as negociações entre as expressões de masculinidades no ambiente escolar e convergência dessas relações na construção de guetos homossexuais.

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

Como alega Connel (1995), a masculinidade hegemônica convive com diferentes formas e estratégias de masculinidades agrupadas, e no ambiente escolar percebemos que essas divergentes concepções estão em disputa.

No ambiente pesquisado, a primeira percepção que temos é de que ocorre um jogo de negociações entre os sujeitos, obviamente explicitado pela narrativa dos estudantes entrevistados. Desse modo, os alunos homossexuais alegaram que naturalmente preferem se relacionar, manter amizades ou mesmo proximidade de pessoas LGBTQIA+ ou de mulheres. A seguir, apresento duas narrativas de Felício e Ivan sobre seus ciclos de 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, entre outros, mas que se limita a um espaço recluso, dentro da sala de aula. A fala estabelecesse conexão com a teoria de Connel e Messerchmidt (2013) de posicionamento de aproximação e distanciamento de perspectivas de masculinidades por conveniência, tal como da vigília e 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+, mas situações em que a masculinidade pode ser questionada por terceiros, esses mesmos rapazes evitam o contato, a fim de manter os privilégios da masculinidade hegemônica.

Assim, é bastante evidente os momentos em que é possível ocorrer a maioria das trocas entre rapazes heterossexuais e homossexuais: dentro de sala de aula, com a cumplicidade dos demais colegas, e ainda, recluso a um grupo mais amplo, que poderia questionar a masculinidade perante o coletivo escolar.

Na segunda narrativa, Ivan fala 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 por se compreenderem mais. Esse pensamento foi apresentado por todos os sujeitos da pesquisa. Aquele participante ainda 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 hetero. (IVAN).

Nos relatos de Ivan sobre seu ciclo de convivência, é explícita a preocupação do estudante em conviver com heterossexuais, principalmente homens. Em alguns momentos, o estudante chegar a ser mais incisivo:

Se tem uma coisa que eu odeio é homem cis hetero, então, eu tento ficar o mais longe possível, [...] e eu me sinto mais seguro assim também porque mesmo que a pessoa me respeite, sendo hetero, em algum momento ela pode dá 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 em relação ao homem cis hetero, preferindo evitar para não se decepcionar ou se machucar de alguma maneira. Em sua perspectiva, sempre vai ter um ponto de conflito entre as partes, por isso, como prática de resistência, prefere evitar.

No entanto, devemos problematizar até que ponto este afastamento entre rapazes heterossexuais e homossexuais é uma tática de resistência estabelecida por estes meninos gays ou se não ocorre, de fato, uma exclusão desses sujeitos pelos meninos héteros. O relato a seguir 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 pra 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).

Para Afonso, sua orientação sexual é o motivo para que algumas pessoas se mantenham distantes dele. O rapaz alega não se importar com essa exclusão, já que se sente mais à vontade com as pessoas com quem tem afinidades, implícito em seu discurso, 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 pluralidade de ideias e concepções. Corroborando essa perspectiva, os agentes escolares percebem a resistência nas relações estabelecidas entre sujeitos homossexuais e heterossexuais?

Diante do exposto, é imprescindível para ação da escola, o conhecimento das condutas do público que atende. A seguir, observem a citação abaixo do estudante heterossexual Caio:

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).

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

Eu percebia que realmente o ESEDRA 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 o discurso de afinidades e gostos ao pontuar demais aspectos que levam a essas separações, tal como situações de dificuldades, preconceito e exclusões. Débora aponta que alunos homossexuais são excluídos devido à sua orientação sexual e não são ouvidos nem reconhecidos de modo igual aos demais. Ao fim, relata uma situação em que sua voz enquanto mulher heterossexual foi

necessária para validar o discurso de outro aluno homossexual, apontando estratégia de invisibilidade desses sujeitos

De tal modo, observando todas as narrativas sobre o ciclo de convivência, compreendemos que, por meio de discursos de afinidades, proximidades entre outros, vão se formando guetos homossexuais dentro da escola.

Ao discutir o conceito de gueto, partindo da premissa deste como espaço de apropriação (aqui entendido como grupos de aproximação), Puccinelli (2014) explana duas possibilidades de análise: uma de junção em busca de conforto e maior sensação de segurança, e outra por motivo de exclusão.

A primeira possibilidade reforça, por meio das narrativas, o ponto de vista da maioria dos estudantes sobre distanciamento pessoal; a segunda possibilidade corrobora a última narrativa de Débora e a problematização desenvolvida por mim no penúltimo parágrafo sobre exclusão proposital. Como não disponho de meios para ser taxativo em encaixar as situações explanadas em nenhuma das possibilidades, e compreendendo as realidades como circunstanciais, considero mais relevante pontuar que, indiferente às distintas possibilidades, segundo Puccinelli (2014), o agrupamento de sujeitos homossexuais acaba por vulnerabilizá-los a atos de violência direcionados, evidenciando assim no ambiente escolar os grupos que devem ser excluídos, evitados e marginalizados. Acompanhem as narrativas a seguir:

Os heterossexuais tinham medo de ficar perto dos “veados” por causa que iam falar que eles estavam andando com a gente, então, tipo assim, conversavam, mas não era de andar com a gente, entende? ... tinham assim “medo” de ficar conversando e o outro amigo hetero chegar e falar: “ah! você está pegando o Afonso né?” Então eles tinham medo disso. (AFONSO).

Quando eu entrava no banheiro e as vezes tinha uns heteros, vamos dizer assim., que eu via que tinha medo, quando via que eu entrava no banheiro sai correndo (risos). (AFONSO).

Na primeira fala, fica evidenciado o grupo que deveria ser ignorado: “os veados”. Ainda que possuíssem uma convivência, o gueto (grupo) homossexual deveria ser evitado. Mais uma vez, o receio em ser apontado como desertor do padrão hegemônico de masculinidade se faz presente: a preocupação maior dos rapazes é em serem qualificados também como homossexuais, abdicando assim do reconhecimento e privilégios da masculinidade hegemônica. Na segunda fala, entre risadas, Afonso diz que os rapazes tinham medo de permanecer no banheiro com ele. Pressuponho que esse medo seja maior pela vigília constante dos outros e pelo que vão dizer, do que, de fato, por medo de um “ataque do estudante gay.

Em nossa sociedade estruturada por princípios heteronormativos, os homossexuais são indivíduos que possuem um estigma não aceito plenamente. 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.

Assim, Goffman (1981) aponta três tipos de estigma: as abominações do corpo, os estigmas tribais de raça, nação e religião e, por fim, as culpas de caráter individual. Neste último, estão inferidas as homossexualidades. Um estigma faz com que um “indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra” (GOFFMAN, 1981, p.7). Assim, sujeitos que possuem um estigma sofrem discriminações, pois não correspondem às expectativas dos demais. Observem, na próxima narrativa, como é criada toda uma situação de depreciação de sujeitos homossexuais a partir de um estigma:

Quando eu vou no banheiro e tem um grupinho de héteros lá, tem aqueles comentários, tipo, ele vai querer pegar no seu pênis, então sempre evitava ir nos banheiros, principalmente nos horários de intervalo, e isso acontece até hoje; no nono ano eu comecei a me entender um pouco mais, então eu fiquei mais tranquilo, mas ainda tive isso desses três rapazes da minha turma que eram muito homofóbicos e ficavam, tipo, sempre me xingando de veadinho, bichinha, boiolinha e isso me afetava de uma forma maior. (ROBERTO).

Diante do exposto, cabe ao ambiente escolar desenvolver políticas e estratégias de inclusão a fim de evitar situações de constrangimento e exclusões de sujeitos LGBTQIA+ como na narrativa acima: é inadmissível que um estudante deixe de realizar necessidades básicas por coerção dos demais. O estigma atribuído a sujeitos homossexuais nas escolas em determinadas situações ultrapassa o preconceito, resultando em casos de violência física. Dessa maneira, cabe o desenvolvimento de ações coletivas que envolvam toda a comunidade escolar, desde os funcionários até os pais dos alunos, a fim de amenizar as mazelas da heteronormatividade institucional e proporcionar a compreensão da homossexualidade como diferente expressão da sexualidade tão legítima quanto a heterossexual, o que será abordado a seguir.

3.2. Breve recorte histórico da homossexualidade: de sexualidade periférica a despatologização

Exponho neste tópico as contribuições de Foucault (1988) sobre a história da sexualidade a partir do século XVIII, com ênfase na confissão instituindo-se na *scientia sexualis*

e consolidação das sexualidades periféricas, incluídas nessas a homossexualidade, principal tipo de masculinidade subordinada e supremo desvio da masculinidade hegemônica. É importante partilhar desta leitura para compreensão do recorte histórico da homossexualidade até o início da despatologização na década de 1970 e das consequências desse tardio movimento na produção atual da homofobia em território brasileiro.

A explosão discursiva da sexualidade nos séculos XVIII e XIX criou dispositivos para se ouvir e registrar tudo quanto possível sobre as condutas sexuais (práticas e pensamentos) dos indivíduos. A prática da confissão ganha destaque no Ocidente como ferramenta de extrema importância para a produção da verdade, desvinculando-se exclusivamente da realidade cristã, e se torna ferramenta de produção do conhecimento e controle em outras áreas, tais como justiça, psicologia, medicina, pedagogia, entre outros

[...] confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama. (FOUCAULT, 1988, p. 58).

Tudo era confessado, e para todos, por desejo próprio, mas também por coerção. Quando a confissão não ocorria intencionalmente, acontecia sob pressão, utilizando-se inclusive de sanções para fazer o sujeito falar. A confissão é tão naturalizada e difundida que os sujeitos a compreendem como algo inerente ao seu ser, como efeito de liberdade e não como efeito de poder que subjetiva os sujeitos a dizerem sobre si.

A compreensão da confissão como produtora de liberdade está pautada em uma representação invertida da compreensão de poder, afinal, como interroga Foucault (1988), como podem crer que tudo o que nos põem deliberadamente a falar de quem somos, do que fazemos e do que pensamos é uma ação voluntária de liberdade? A confissão é um ritual de relação de poder porque sempre envolve outra pessoa que faz parte da instituição que requisita a confissão. Essa pessoa está presente para além de ouvir, avaliar, julgar, condenar ou perdoar.

A prática da confissão foi difundida a partir do protestantismo, transitando pela pedagogia do século XVIII, medicina do século XIX e contemporaneidade, sendo empregada recorrendo-se a interrogatórios, consultas, cartas, narrativas, entre outras, como ferramenta na relação entre crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras. Nos ambientes escolares é perceptível a contradição em possíveis tentativas de silenciamento de pautas e vivências homossexuais, ainda que por diferentes ações requererem confissões da

homossexualidade diante de quaisquer divergências nas expectativas de padrões hegemônicos de masculinidades. Na narrativa a seguir temos um exemplo de como essa prática ocorre:

Era um saco... o tempo todo ficavam perguntando se eu era gay. Na verdade eu nem sei se melhorava ou piorava, porque antes falavam direto, depois ficavam perguntando o tempo todo. O pior de tudo era que até uns professores ficavam jogando indireta, piadinha, pra ver se falava, tipo, o que queriam ouvir. Mas quanto ao outro menino que contava pra todo mundo, nunca faziam nada pra ajudar. Uma vez uma servente que trabalhava na cantina chamou ele de gay, e falou que ele não podia ser assim, que se o filho dela fosse assim teria problema. (...) Ele entrou na cantina, pegou a faca pra ela e ia matar... só que as outras cantineiras não deixaram; aí apareceu a diretora, apareceu o guardinha do portão, foi tudo lá tirar e quando chegou na diretoria, a diretora não fez nada. Eu fiquei assim: “gente, e se fosse comigo?” Eles não iriam fazer nada também, sabe? Eu fiquei chateado por isso, mas a diretora falou que iria ligar pro pai dele ... aí eu tô assim “Pra que? Sendo que foi ela que fez”., então tipo, deveria dá uma, pelo menos um sei lá, uma punição pra ela, sabe? A única coisa que ele fez foi quebrar a diretoria inteira, e ele realmente quebrou tudo ... quebrou o armário, ele quebrou mesa, computador, janela ... ele quebrou tudo, e tipo, no outro dia ninguém falava nada sobre isso. Não aconteceu nada. (FELÍCIO).

O sujeito apresenta indagações constantes em busca de confissões de uma suposta homossexualidade. Essas perguntas são mais uma forma de apontar, julgar... e independente da resposta, está evidenciado o posicionamento do inquiridor, cujo objetivo é avaliar e condenar. A indignação de Felício é por constatar que, ainda que cedesse a pressão e afirmasse o esperado, efetivamente, pouco mudaria as vivências de constrangimento em seu cotidiano: conforme percebe que a escola não serve de apoio para o homossexual assumido da narrativa, ao questionar “e se fosse comigo”, compreende que o mesmo descaso seria realizado. Sem apoio efetivo educacional e, creio eu, que esgotado por uma situação constante de violência e silenciamento, esse estudante desenvolveu sua própria forma de resistência, agredindo e vandalizando o ambiente, novamente não desencadeando consequência nenhuma de ambas as ações (homofobia e vandalismo).

Todo discurso para se ouvir e registrar sobre sexo em nossa sociedade ocidental constitui-se em uma *scientia sexualis*. Essa

[...] atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico. A *scientia sexualis*, desenvolvida a partir do século XIX, paradoxalmente, guarda como núcleo o singular rito da confissão obrigatória e exaustiva, que constituiu, no Ocidente cristão, a primeira técnica para produzir a verdade do sexo. Desde o século XVI, esse rito fora, pouco a pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual — *ars artium* — emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as

relações familiares, a medicina e a psiquiatria. Em todo caso, há quase cento e cinquenta anos, um complexo dispositivo foi instaurado para produzir discursos verdadeiros sobre o sexo: um dispositivo que abarca amplamente a história, pois vincula a velha injunção da confissão aos métodos da escuta clínica. (FOUCAULT, 1998, p. 65-66).

A *scientia sexualis* provocou uma dispersão de sexualidades e ocasionou a implantação das “perversões” ou sexualidades periféricas, que estão no centro das atenções: aparecem a luz do dia, são menos reprimidas, porém, mais controladas e vigiadas; diminui a efetividade do tribunal sobre seus corpos e a medicina se fortalece nas classificações e diagnóstico. “É através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações de poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpo e penetram nas condutas.” (FOUCAULT, 1999, p.47).

Os saberes e instituições de controle (medicina, religião, psiquiatria, justiça penal, moral, pedagogia e outros), ao mesmo tempo que vigiam e fiscalizam, também incitam e estimulam comportamentos sexuais, um paradoxo entre prazer e poder: poder de questionar e prazer em resistir. Todo o afloramento e tentativas de controle em volta dessas práticas sexuais “incompletas” estimulam ainda mais sua realização, uma mistura entre as artimanhas do poder com as práticas para se obter prazer.

Do final do século XVIII até o nosso, eles correm através dos interstícios da sociedade perseguidos pelas leis, mas nem sempre, encerrados frequentemente nas prisões, talvez doentes, mas vítimas escandalosas e perigosas presas de um estranho mal que traz também o nome de “vício” e, às vezes de “delito”. Crianças demasiado espertas, meninas precoces, colegas ambíguos, serviçais e educadores duvidosos, maridos cruéis ou maníacos, colecionadores solitários, transeuntes com estranhos impulsos: eles povoam os conselhos de disciplina, as casas de correção, as colônias penitenciárias, os tribunais e asilos; levam aos médicos suas infâmias e aos juízes suas doenças. (FOUCAULT, 1998, p. 40).

Mesmo que se mantenha o *status quo* da heterossexualidade, diminui o interesse pela intimidade do casal monogâmico heterossexual e a atenção recai para a sexualidade das crianças, dos loucos, dos criminosos e dos homossexuais. Agora, estes são obrigados a confessar o que são, o que sentem e como agem, obviamente, para corrigirem suas práticas.

Severas em vigília às normas heterossexuais, as instituições sociais interrogam e condenam as práticas sexuais não procriativas, entre elas a homossexualidade. Para o homossexual do século XIX, toda característica pessoal era derivada de sua orientação sexual, “inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo.” (FOUCAULT, 1999, p. 42). Os homossexuais

são vistos como sujeitos que possuem trajetória pessoal única, típica de ser seguida por todos de sua “espécie”. Todos os seus atos derivam de sua sexualidade. Na narrativa a seguir, Felício relata como atribuem características à personalidade do indivíduo decorrente de sua sexualidade.

Eu nunca entendia, tipo, tudo que acontece com a gente é por causa que a gente é gay. Se tira notas boas na escola, “Ah! É por causa que é gay, estuda muito”; se tira nota ruim, também é por ser gay. Se é quieto, mesma coisa ... se é bagunceiro, é traumatizado por ser gay. Nunca enxergam que antes de ser gay a gente pode ser simplesmente a gente, que seria assim se fosse hétero, tipo, o que mais que fosse. (FELÍCIO).

No relato, o estudante apresenta descontentamento porque antes de compreenderem a pessoa como sujeito dotado de liberdades individuais, todos os seus atos são apontados como derivados da sua sexualidade, tal como não existisse a construção da personalidade do indivíduo antes a orientação sexual. Todas as características, independente de positivas ou negativas, são justificadas como decorrentes da homossexualidade. Sobre isso, Seffner (2006) aponta que na sociedade ocidental a sexualidade é a principal característica que determina a identidade e o modo como os indivíduos são vistos e ponderados pelos outros.

Assim, a orientação sexual é mais determinante que a raça, a etnia, a religião ou a classe social nas concepções em que são elaboradas a respeito dos sujeitos. “É a partir da identidade sexual que todas as demais construções identitárias do sujeito se ordenam [...] e quando dele se fala, é para lembrar, em primeiro lugar, sua identidade sexual.” (SEFFNER, 2006, p. 78). Felício diz que é desta maneira que os professores e professoras enxergam os indivíduos homossexuais nos ambientes escolares, sempre justificando qualquer característica pela homossexualidade.

Como caracteriza Foucault (1999), a homossexualidade consolidada como sexualidade desviante entre as “perversões” do século XIX, antes sodomita reincidente e sujeito jurídico, na sociedade moderna converte-se em espécie, alvo de estudos da medicina e patologizado. O discurso patológico ainda hoje ecoa, afinal, quantos homossexuais não ouvem constantemente que são doentes, passíveis de tratamento e/ou cura? As demais instituições sociais utilizam da patologização da homossexualidade para desprestigiá-la em comparação a heterossexualidade.

Foucault afirma que a crescente incitação discursiva na sociedade moderna para se falar tudo sobre o sexo não é apenas um simples fenômeno quantitativo e pondera ao questionar se toda vigilância do sexo e codificação das sexualidades periféricas não seriam estratégias deliberadas para condenar e/ou inibir prazeres que interferissem nos ideais de reprodução

econômica da burguesia capitalista. Não estaria a explosão discursiva da sexualidade preocupada em “assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora?”. (FOUCAUL, 1988, p.37).

A persistência em subalternizar a homossexualidade em uma sociedade capitalista que necessita de mão-de-obra para reprodução do sistema político econômico é legitimada à medida que sujeitos heterossexuais são mais propícios à geração de descendentes e, conseqüentemente, pessoas aptas para o mercado de trabalho. Desta maneira, infere-se que a hostilidade para com homossexuais é uma tática do capitalismo.

Ao estudar sujeitos homossexuais no Brasil analisando livros médicos, Silva (2012) apresenta que os discursos que envolviam a homossexualidade entre 1920 e 1950 concentravam-se sobretudo em explicações biológicas e concebiam a homossexualidade como uma patologia hereditária. Algumas obras nomeavam a homossexualidade como pederastia, uranismo ou inversão, e ressaltavam que a homossexualidade hereditária deveria ser tratada para que o sujeito reprimissem a prática. Considerando que determinados ambientes, como orfanatos, prisões e quartéis estimulam condutas homossexuais, em se tratando de homossexualidade como vício, os sujeitos deveriam ser presos e condenados. Ainda que o discurso médico tentasse desvincular a homossexualidade das penalidades jurídicas, o homossexual também era visto como um criminoso ou delinquente.

A década de 1960 foi influenciada por diversos movimentos políticos, sociais e econômicos que levaram ao surgimento do movimento hippie, movimento *black panthers*, movimento feminista, movimento gay e à luta contra a ditadura militar no Brasil. No entanto, a homossexualidade continua classificada como patologia, consequência da hereditariedade.

Os estudos de Freud despontam na comunidade científica justificando a homossexualidade como problema psicológico influído pela relação familiar entre pais e filhos. As características do homossexual são delicadeza, fragilidade, gostos e aptidões relativos ao universo feminino, sujeito visivelmente efeminado. (SILVA, 2012). Porém, a psicoterapia e a castração eram consideradas possíveis formas de tratamento, e ambientes de confinamento (colégios internos, conventos, prisões e outros) são propícios à homossexualidade, pois suprimem o contato com o sexo oposto. No final da década de 60, mais precisamente em 1969, podemos citar a Revolta de Stonewall como movimento de grande marco na luta dos direitos

LGBTQIA+ no mundo.²³ Compreendo a década de 1970 como um dos momentos mais importante para o avanço da visibilidade da homossexualidade que temos atualmente. Foi nesse período que se iniciou a despatologização absoluta da homossexualidade e a incorporação do debate homossexual como outra possibilidade de expressão da sexualidade humana. Também nessa década outros movimentos sociais intensificam suas lutas (mulheres, negros, ambiental).

Nessa lógica, membros da comunidade médica passaram a questionar a veracidade de aspectos endócrinos. Elementos culturais e sociais, juntamente com a endocrinologia e genéticas, passaram a ser considerados nos estudos sobre as possíveis causas da homossexualidade. O discurso psicológico predominava, justificando a homossexualidade como resultado de experiências homossexuais no desenvolvimento psicológico das crianças.

Existem homossexuais “verdadeiros”, os que nascem assim e os pseudo-homossexuais. Os homossexuais podem conviver em sociedade, desde que respeitem aos demais, e a heterossexualidade deve ser estimulada, pois é o ideal. Dessa maneira, Silva (2012) evidencia uma flexibilidade maior em aceitação das práticas homossexuais, entretanto, a heteronormatividade é a forma de pensamento vigente.

O forte viés patológico da homossexualidade foi “desfeito” em 1973, quando a Associação de Psiquiatria (APA) retirou a homossexualidade do Terceiro Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais (DSM III). Assim, o termo homossexualismo é substituído por homossexualidade, isso, pois, segundo Bortolini (2008), o sufixo **-ismo** pode significar uma doutrina, grupo de ideias ou seita (Cristianismo, Marxismo) ou, no contexto em questão, uma doença (alcoolismo, tabagismo e outros). Por outro lado, o sufixo **-dade** significa expressão, manifestação humana (felicidade, identidade, sexualidade). Portanto, é importante sempre nos posicionarmos marcando essa distinção, pois há na linguagem termos que demarcam o que é patologia e o que é diferença.

No decorrer dos anos, médicos e psicoterapeutas continuamente foram cessando de tentar “curar” a homossexualidade, defendendo-a como uma orientação sexual saudável tal qual a heterossexualidade. Logo, a condução da aceitação da homossexualidade sucede o tratamento

²³ De acordo com Gorisch (2013), em 1968, entre 3.000 e 5.000 pessoas foram presas em Nova York por crimes ligados a orientação sexual; travestis, pessoas trans e drag queens eram presos por expressarem suas identidades de gênero nas vestimentas; diversos assassinatos homofóbicos ocorriam na cidade. Dessa maneira, o único ambiente em que a população LGBTQIA+ podia se sentir livre e acolhida era nos bares destinados a esse público. Em 28 de junho de 1969, policiais invadiram o Bar *Stonewall*, dando voz de prisão aos presentes: houve resistência, pessoas da rua se juntaram aos frequentadores do bar, fizeram barricadas e colocaram fogo; o confronto entre policiais e civis durou duas noites. Após o ocorrido, foi organizada a primeira passeata Gay do mundo, com mais de 2.000 presentes, iniciando assim uma nova fase do movimento em prol de aceitação da comunidade LGBTQIA+, com gritos de Gay Pride e Gay Power.

em busca de cura, garantindo os lucros e relevância da comunidade médica nas questões sexuais.

No entanto, não podemos deixar de relatar as pressões sociais do movimento homossexual para a conquista de seu reconhecimento. No Brasil, a homossexualidade só deixou de ser considerada doença pelo Conselho de Psicologia em 1999, e em 2001 foi proibida qualquer ação psicológica que visasse sua cura. Em 1990 foi excluída do Código Internacional de Doenças (CID) pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e no Brasil, em 1985 pelo Conselho Federal de Medicina (FRY; MACRAE, 1985; JUNQUEIRA, 2012). Junqueira (2009) chama atenção para o fato de que mesmo a Medicina, a Psicologia ou a Biologia não serem áreas de conhecimento neutro, todas foram e são influenciadas por discursos econômicos, moral, políticos e religiosos.

Apesar dos avanços do movimento homossexual e principalmente da despatologização, na década de 1980 a visão da homossexualidade continuava um híbrido entre pecado e doença. Meninos e meninas sofriam ao perceberem seus desejos sexuais não heteronormativos e temiam que a descoberta resultasse em rejeição e expulsão dos lares por parte dos familiares; em discriminação por autoridades jurídicas; em sentimento de pena por parte de pessoas próximas mais tolerantes; em assassinatos de homossexuais; e em discriminação nas diferentes áreas sociais e instituições. (FRY; MACRAE, 1985).

As percepções elencadas por Fry e Macrae a respeito da homossexualidade persistem quatro décadas depois. Se deslocar esse trecho sem apresentar a temporalidade, poderia ser referente a qualquer momento posterior ao seu escrito e arrisco em dizer décadas futuras da qual estamos vivendo. Mesmo que haja avanço das políticas públicas e aceitação da diversidade sexual e de gênero, nossa sociedade é estruturada e se desenvolve regida por princípios heteronormativos. Desse modo, incontáveis instituições sociais produzem e reproduzem homofobia, desde ações mais simples até ações mais complexas, sendo estas consequências do sistema heteronormativo. Ainda assim, mesmo enfrentando inúmeras formas de adversidades e violências, sujeitos homossexuais resistem e se apresentam à sociedade como são, exigindo o reconhecimento de suas identidades e em busca de direitos que lhes são negados.

3.2.1. *Get out: saindo do armário*

Os anseios em torno do movimento de sair do armário é uma questão singular na trajetória de sujeitos homossexuais. O armário, até então, configura-se como um local seguro

para essas pessoas, que temem as represálias do *Get out* em uma sociedade em que somos ensinados desde o nascimento a praticar a heterossexualidade. (LOURO, 2014).

Para Miskolci (2009), permanecer ou sair do armário não é simplesmente uma escolha de fácil decisão ou de simples vontade do indivíduo, uma vez que esse processo pode repercutir em demasiadas consequências, tais como a expulsão dos lares, perda de emprego e em situações contundentes que podem provocar a morte. Assim sendo, Barros e Coelho (2021) reiteram que permanecer no armário é uma estratégia elegível em busca de segurança.

O ato de sair do armário não é um processo único, uma vez que não há garantias de que não precisaremos reiterar essa ação em outras circunstâncias. Como defendeu Sedgwick (2007, p. 40) “assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário”, isso porque mesmo pessoas majoritariamente assumidas como gays se deparam em suas vivências com situações em que precisam ocultar sua sexualidade. Assumir ou não a homossexualidade é uma ação circunstancial, a depender das pessoas envolvidas, dos lugares estabelecidos e das noções estabilizadoras de segurança.

Cada encontro com uma nova turma de estudantes, para não falar de um novo chefe, assistente social, gerente de banco, senhorio, médico, constrói novos armários cujas leis características de ótica e física exigem, pelo menos da parte de pessoas gays, novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. (...) O armário gay não é uma característica apenas das vidas de pessoas gays. Mas, para muitas delas, ainda é a característica fundamental da vida social, e há poucas pessoas gays, por mais corajosas e sinceras que sejam de hábito, por mais afortunadas pelo apoio de suas comunidades imediatas, em cujas vidas o armário não seja ainda uma presença formadora. (SEGDRICK, 2007, p. 22).

Discurso e prática se tornam um jogo nas relações cotidianas de sujeitos em socialização masculina: ainda que se declarem heterossexuais, Teixeira *et al.* (2012) relatam que é comum que essas pessoas mantenham desejos e/ou relações sexuais/afetivas com pessoas do mesmo sexo, protelando o momento de saída do armário.

Eu sempre soube que era gay, mas como a escola era perto da minha casa, eu tinha que me transportar por hétero, então, eu meio que usava outras meninas para mostrar “ah, ele beija meninas, então ele não é gay”... então eu via uma forma de falar posso beijar uma mulher e falar “meu Deus! Gosto de mulheres”. Foi bem no final do ano [assumir a homossexualidade]. Antes eu jurava que era hétero pra todo mundo: eu sentava de perninha cruzada, trejeito e quando perguntavam se eu era gay respondia “não, sou hétero, tá louca? Sou hétero.” (IVAN).

Na citação, Ivan afirma que “sempre soube que era gay”, mas que “usava meninas” para mostrar que era hétero. A justificativa para esse comportamento se deve ao fato de a escola ser próxima a sua casa, o que interpreto principalmente pelo receio da descoberta dos familiares

sobre sua orientação sexual. A expressão “usava meninas” me provocou incomodo: em nossa sociedade patriarcal, em que as mulheres são constantemente oprimidas pelo masculino, é problemático um homem utilizar do gênero oposto como suporte para seus problemas pessoais.

Do meu ponto de vista, essa situação pode ser entendida como um ato de sujeição dupla: homens homossexuais e mulheres em busca de sobrevivência estando no oposto do modelo social valorizado, a masculinidade hegemônica. Ivan reforça os padrões heteronormativos como tática de resistência.

Uma interrogação sobre suspeitas de uma possível homossexualidade apresenta mais implicações e considerações ao inquiridor que ao interrogado. No momento em que um aluno questiona a homossexualidade de alguém, independente da possível resposta, as concepções a respeito do outro, indiferente de quem se é, estão elaboradas e dificilmente irão se ressignificar. O questionamento é elaborado a partir de uma rede de significados sobre os papéis masculino e feminino, e para que a pergunta seja feita, as ações do indivíduo a ser interrogado em algum momento deixaram de corresponder às expectativas que o outro tem de si e do seu entorno quanto aos referenciais de gênero e sexualidade. Quantos indivíduos precisam “assumir a heterossexualidade” nos ambientes que frequentam? Heterossexuais se sentem coagidos a esconder parte tão primordial de suas relações socioafetivas no trabalho, escola ou mesmo em seus lares? Por quais motivos o diferente é colocado a falar de si constantemente? Quem é o diferente e para quem? Segundo Seffner (2006), a diferença é colocada a partir de um referencial que é dado como norma, sempre presente, mas que nunca tem que se falar de si.

A diferença tem uma visibilidade superior à norma, pois, como na narrativa do aluno, ela é obrigada constantemente confessar sobre si, problematizada nas mídias, igrejas, educação, pesquisas acadêmicas e outros. Tanto a norma como a diferença estão transpassadas por relações de poder distribuídas nas relações sociais.

Os sujeitos homossexuais são constantemente coagidos a confessarem sua sexualidade. Essa prática é realizada a partir de noções de enquadramentos. As pessoas estão a todo instante procurando enquadrar umas às outras, com base em um fio condutor hierárquico e em um saber superior. De acordo com Ferrari (2009), nossa sociedade busca e se organiza por meio de enquadramentos, e um dos primeiros, que consideravelmente precede o nascimento e requer mais investimentos, é sobre a correspondência entre sexo-gênero-sexualidade.

Em uma sociedade heteronormativa, o primeiro enquadramento está na questão ser homem ou mulher: diversas concepções são elaboradas a partir do sexo, causando inúmeras possíveis situações de exclusão para os que se desviam das perspectivas hegemônicas.

Nos ambientes escolares, o primeiro contato de determinados homossexuais com sua orientação sexual é dado a partir da classificação do outro. Antes de compreenderem suas diferenças, são chamados pelos demais de “veadinho, bichinha, gayzinho” entre outros codinomes pejorativos que variam de acordo com a região. As crianças crescem absorvendo a noção de que não devem, em circunstância nenhuma, “ser veado”, ainda que possuam pouco conhecimento do que esse personagem venha a ser.

O discurso sobre homossexualidade surge a partir do outro, que vigia, classifica e condena... surge do julgamento de alguém que olha para um indivíduo e busca enquadrá-lo em seus padrões. Desse modo, as características dos sujeitos homossexuais passam a ser de interesse de todo um sistema, e aqueles são obrigados a confessar constantemente seus desejos e suas práticas, cedendo aos questionamentos inevitáveis, vindo, de fato, a assumirem a homossexualidade. (FERRARI, 2009). As narrativas abaixo apresentam situações constantes de enquadramento:

Era um pouco mais afeminado, e além de ser afeminado, tenho cabelo crespo, sou negro, tipo, o povo falava por conta disso, porque eu era gay, porque eu era negro. Sempre foi o mesmo discurso de veadinho, baitola, desde sempre (ROBERTO).

Nem sabia o que era veado, tipo, só sei que me chamavam daquilo o tempo todo. Então eu cresci acreditando que é errado ser assim; sempre eu era visto como a bichinha da escola, e depois quando entendi eu era mesmo, tipo, tinha tanto problema em ser que eu escondia o máximo que podia, apesar de não dar certo (risos). Mesmo assim, eu me assumi só bem lá depois no Ensino Médio, tipo, até essa altura tentava esconder de todo jeito. Hoje penso que deveria ter saído do armário mais cedo, teria sido melhor. (FELÍCIO).

Pelas narrativas, é evidente o enquadramento realizado pelos demais estudantes a fim de classificarem os colegas com base em suas perspectivas. Quando uma pessoa define a outra como “veadinho”, “baitola”, assim o faz porque o sujeito falhou em corresponder aos seus anseios dentro de um ideal de masculinidade. O problema está nos olhos de quem aponta e julga o outro com base no que define para si como papéis masculinos. Esses apontamentos são demasiados arbitrários, e como pontuado por Connel (1995), na prática, não existe um modelo único de masculinidade hegemônica a ser seguido por todos os rapazes. Vale ressaltar aqui que, na vivência de Roberto, junto às implicações por conta da sexualidade, estão presentes também o preconceito racial, tornado uma estigmatização tripla: homem negro, gay e afeminado.

No final da segunda narrativa, Felício me diz que mesmo sendo interrogado sobre sua homossexualidade durante toda a educação básica, apenas no último ano resolveu sair do armário, pois acreditava, pela coerção dos demais, que “tinha um problema” em ser quem era,

concluindo que se arrepende de ter negado sua essência naquele período. Em conformidade com a vivência do estudante, os demais participantes desse estudo também assumiram a homossexualidade no Ensino Médio.

No ensino fundamental já tinha um pouco de ideia que gostava de homens. No começo ficava muito pra baixo com isso, tentei fingir que eu não era, pra mostrar, tipo, “parem de me xingar!” No ensino médio continuei me escondendo, depois passei a falar que era bi, e foi no terceiro ano que falei: “Ai cara, esse ano eu quero ser quem eu sou” e tipo, mesmo com os xingamentos, intimidação, mesmo assim eu fui lá e falei “Cara, eu sou gay!” (ROBERTO).

Eu me assumi primeiramente como bi, porque eu acho que na sociedade tem isso de ser bi é mais tranquilo do que você virá e falar “eu sou gay”. A primeira vez que eu falei com alguém foi no aniversário de uma amiga, vinte e três de dezembro de dois mil e dezoito, tinha quinze anos. Aquilo pra mim foi como tirar um peso. O meu primeiro ano [do Ensino Médio] passei apertando a tecla de que eu era bi como se aquilo fosse uma capa pra não falar “eu sou gay, eu sou um veadão”. Em dois mil e dezenove eu não falava “eu sou gay”, mas no começo do ano conseguia ser mais aberto e tudo mais, depois o nosso cérebro, a nossa mentalidade consegue perceber que aquilo é uma coisa normal. Era muito difícil assumir pra mim mesmo que eu era gay, não era nem pelas pessoas de fora, mas pelo que eu queria que elas vissem de mim. Então eu falei que eu era gay muito mais tarde. Assumir mesmo que eu era gay foi só no final do segundo ano. (IVAN).

Mesmo consciente de sua orientação sexual desde o Ensino Fundamental, Roberto a escondia a fim de evitar o *bullying*. Apenas no último ano declarou abertamente sua sexualidade, resolvendo enfrentar a intimidação existente.

O ato de sair do armário para esses rapazes pode ser concebido como uma libertação, o que se percebe na narrativa de Ivan ao declarar que contar sobre sua homossexualidade pela primeira vez foi como tirar um peso das costas. Além disso, a declaração de Ivan de que após assumir sua identidade homossexual pode perceber que essa era uma condição normal, nos leva a concluir que a intimidação e a coerção para buscar um modelo heteronormativo da sexualidade é prejudicial à própria percepção que esses garotos possuem de si mesmos, fazendo com que relutem em se apresentar como são.

Como fora explicado, os rapazes assumiram a homossexualidade durante o Ensino Médio, no entanto, eles questionam entre si se realizaram o *Get out* nesse período por estarem mais maduros ou por perceberem a escola como um ambiente acolhedor. Além disso, eles relataram que durante tal período, tanto o *bullying* quanto a discriminação eram menos frequentes.

Uma observação importante sobre as duas últimas citações é a introdução da homossexualidade por meio da bissexualidade, possível estratégia de segurança para perceberem a reação dos demais, pois acreditavam que dessa forma a aceitação pelas pessoas

seria mais fácil. Em seu relato, Ivan explica que, ao abordar o assunto, primeiramente fala: “ai, sou bissexual”, e se a reação de seu interlocutor for tranquila, deixa da forma como está, caso perceba alguma rejeição, muda seu discurso: “não, prefiro mulher, prefiro mulher”.

A experiência de Ivan desperta em mim a lembrança de uma vivência semelhante sobre a primeira vez que revelei a alguém que eu era gay. Assim como relatado pelos participantes, todos reforçavam a minha homossexualidade na sala de aula, sempre questionando e exigindo que eu confessasse relacionamentos homossexuais, ainda que a todo momento eu negasse. Diante disso, determinado dia contei para uma amiga que tinha beijado um rapaz em uma festa. Porém, sem acreditar, ela solicitou que eu negasse a informação. O sentimento de reprovação foi demasiado, de modo que, momentos depois, eu aleguei que foi uma brincadeira. Essa vivência me fez ocultar definitivamente minha orientação sexual durante todo o Ensino Médio.

Apesar de relatarem que as vivências na escola relacionadas à orientação sexual eram permeadas por conflitos e hostilidades, os ambientes escolares foram os primeiros lugares escolhidos pelos alunos para assumirem a homossexualidade. Esse fato nos leva a perceber que a escola se configura como um campo de experimentação anteriormente aos núcleos familiares e demais relações sociais. De acordo com Afonso e Ivan, para eles a escola contribuiu substancialmente para o processo de saída do armário no âmbito familiar.

Eu me assumi na escola bem antes que em casa. Lá todo mundo já falava, então eu pensava assim: “vou falar para eles que eu sou mesmo, porque não vou ficar escondendo”. Só que aqui em casa eu tinha medo da reação da minha mãe [...], então eu ficava criando coisas na cabeça, que tinha medo dela me bater, de me colocar para fora de casa. [...] A escola me influenciou nesse processo: os professores perguntavam “Afonso sua mãe não sabe não?” e eu conversava com os professores e eles falavam: “fala para ela, para de ficar escondendo isso que vai ser muito melhor para você, que ela já deve de saber.” [...] Teve um dia que eu não aguentei mais e tive que falar. Teve uma palestra na escola que mexeu muito comigo, falou que era para a gente se aceitar, ser quem a gente era e nunca mudar por nada. A palestra que me incentivou eu não sei o nome, mas foi tipo um encontro com Deus, aí era para fazer uma carta para Deus falando o que eu queria que ele resolvesse na minha vida. Na hora, aquilo gritou muito no meu coração e eu comecei a chorar no ombro da minha professora e eu falei que de hoje não pode passar, eu tenho que chegar em casa e contar para a minha mãe. Só de lembrar o meu olho enche de lágrima. (AFONSO).

No ESED RAT tem uma professora de Geografia que é moradora do mesmo bairro que eu. No meu segundo ano ela me chamou na cadeira dela - naquela altura do campeonato já falava quem eu era [gay] pra todo mundo -, me perguntou antes se eu era e falou assim: “vem cá, sua mãe sabe? Docinho [a mãe] já sabe do que está acontecendo, de como você é? Aí falei assim “Ah, não!” ... “Mas Ivan, é melhor você contar pra ela por você mesmo do que ela saber por outras pessoas”. Naquele momento que ela falou isso, naquela hora me incentivou a contar pra minha mãe. No resto da semana, no resto da aula eu virei até outra pessoa. Nossa, eu estava mais leve porque querendo ou não ela era uma pessoa que participou da minha infância e tudo mais, então aquela ajuda que ela me deu martelou na minha cabeça até o dia que eu cheguei pra minha mãe e falei que eu era realmente gay, que eu era um homem gay. (IVAN).

Em ambos discursos os sujeitos creditam a importância do ambiente escolar no processo de saída do armário em casa e exaltam a forma que vivências estudantis influenciaram de forma positiva nesse momento de extrema importância e repercussão. A situação que desencadeou o *Get out* de Afonso foi um evento de cunho religioso, que em outro momento foi utilizado por Ivan para mostrar como a escola privilegia discussões religiosas, em contrapartida invisibiliza pautas e não promove debates sobre gênero e diversidade. Todavia, para Afonso, esse evento foi de extrema importância em sua vivência sexual. Assim, é perceptível como mesmos eventos e/ou situações podem refletir de maneiras distintas no cotidiano e percepções dos estudantes.

No segundo discurso, Ivan pontua o papel importante da professora de Geografia, a maneira com que o diálogo entre eles o inquietou e transformou suas perspectivas seguintes, incentivando-o a assumir sua sexualidade para seus familiares.

A saída do armário nos ambientes familiares é atravessada por ansiedade e receio, sentimentos extremamente compreensíveis, dado que muitas famílias, ao se confrontarem com a homossexualidade, não oferecem a segurança e o acolhimento que são esperados pelos jovens, pelo contrário, as relações entre homossexuais e familiares, em muitos casos, são envoltas por violência física e psicológica, situações constrangedoras e dolorosas. Assim, o local devidamente reconhecido pela compreensão e acolhida torna-se incoerente ao negar o acolho esperado, podendo resultar na ruptura do vínculo entre pais e filhos, afastamento e/ou expulsão destes dos lares. (NASCIMENTO, SCORSOLINI-COMIN, 2018; PERUCCHI, BRANDÃO, VIEIRA, 2014; SOLIVA, 2010).

A primeira pessoa que eu contei foi uma tia, só que quando eu contei pra essa tia, ela meio que estava sendo duas caras, porque foi assim, ela me levou pra um lugar separado e perguntou: “você gosta de garotos, não gosta?” Aí eu disse “sim”. Ela falou que eu tinha que me esconder, tinha que me segurar porque a minha família não ia aceitar de jeito nenhum, que eu podia confiar nela, que ela não iria contar pra ninguém, porém, ela tentou contar pra minha mãe uma semana depois. (ROBERTO).

Após ter mais uma vez sua sexualidade questionada, Roberto confia causa tão singela à sua tia, cuja reação foi pressionar o menino a esconder dos demais familiares, alegando que não iriam aceitá-lo, negando, assim, o acolhimento que o rapaz precisava naquele momento. Além disso, essa tia ainda falhou ao romper com a confidencialidade da confissão quando tentou revelar para a mãe de Roberto o segredo que ele a havia confiado, se antepondo a uma decisão pessoal do rapaz.

De acordo com Soliva (2010), comumente ouvimos que os pais são os primeiros a se darem conta da sexualidade dos filhos, entretanto, são os últimos a aceitarem o fato. Tal dificuldade no reconhecimento da homossexualidade se explica, pois, os genitores são os primeiros a acompanharem atentamente se o comportamento das crianças está correspondendo às expectativas heteronormativas, repercutindo em ações de reforço e interdições referentes aos papéis de gênero.

Ao estudarem pesquisas sobre o processo de saída do armário nas famílias, Nascimento e Scorsolini-Comin (2018) concluem que, de modo geral, após a confissão da homossexualidade, uma das primeiras reações dos pais é a negação, com suscetíveis tentativas de inserção dos indivíduos na matriz heterossexual, conforme ocorreu com a mãe de Roberto: “Eu sempre dei muito na cara, então não seria surpresa se eu falasse “olha sou gay”, mas algumas pessoas ainda fazem vista grossa, tipo minha mãe, quando eu saí do armário ela falou “não, você não é”. (ROBERTO).

Após o período de negação, as famílias tendem a condescender à diferença, gerando sentimentos de pertencimento e aceitação nos filhos homossexuais. O processo de aceitação da homossexualidade pode vir a ser imediato ou de maneira mais compreensível, como observado na família de Ivan e Afonso.

Eu falei com a minha mãe que eu era gay esse ano [2020] e pedi desculpas. A gente pede desculpa, não sei porque a gente pede desculpas por ser gay, não é uma escolha, aí a gente acaba pedindo desculpas por não ser o que ela quer que a gente seja e ela [mãe], tipo, me aceitou muito bem, ela foi muito tranquila e isso foi um choque pra mim... fui criado em um ambiente totalmente católico, minha família, minha mãe é conservadora, mas ela me aceita, ela sabe que eu sou gay. (IVAN).

Foi totalmente diferente do que eu imaginava, eu cheguei e eu falei assim: “mãe, eu tenho um negócio muito sério para te contar”, ela ficou assustada, aí eu falei “vem cá, você já percebeu que o meu jeito é diferente, né?” Aí ela falou “já!”. Eu comecei a chorar e ela passando a mão na minha cabeça, eu falei que eu era homossexual e que não gostava de mulher, gostava de homem. Aí ela falou que se era isso mesmo que eu queria (...) para eu ter cuidado com as pessoas porque nem todo mundo vai me aceitar e que não era nunca para eu mudar o meu jeito de ser por causa de alguém. (AFONSO).

As frases “choque pra mim” e “totalmente diferente do que eu imaginava” reforçam a surpresa diante da aceitação pelos familiares e os sentimentos de angústia e receios que precederam a revelação. A angústia dos estudantes é justificável, pois existe toda uma narrativa de dor e sofrimento construída junto ao processo de sair do armário em nossa sociedade heteronormativa. Ivan afirma que pediu desculpas por compreender que não poderá corresponder aos planos que sua mãe elaborou para ele, cômico das expectativas

heteronormativas que os pais criam em relação aos filhos. A mãe de Roberto, por sua vez, apresenta evidente preocupação para com as dificuldades que o *Get out* e a homossexualidade podem causar nas vivências do filho, todavia, pondera que ele não deve deixar de ser quem deseja em busca de agradar a terceiros.

Em determinadas situações, por preocuparem-se com a opinião de outros familiares, os pais acabam reproduzindo nos cotidianos de sujeitos homossexuais formas de violência do mundo externo em vez de promover o acolhimento. Nesse sentido, Souza (2017) considera que a aceitação da família é fundamental para o desenvolvimento das relações interpessoais e do enfrentamento das adversidades vivenciadas por sujeitos LGBTQIA+ nos ambientes escolares e sociais. As escolas devem excluir as formas de violência e amenizar ou extinguir o preconceito e a intolerância praticados no âmbito escolar contra os estudantes homossexuais, independente destes terem realizado ou não um dos vários momentos de *Get out* que irão executar em suas trajetórias.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo abordaremos a democratização do acesso à Educação Básica, repercutindo na inserção de diferentes identidades no ambiente escolar, proporcionando o encontro dos jovens com a diferença. Ainda que a heteronormatividade opere em larga vantagem sobre práticas emancipatórias nos ambientes escolares, discutiremos o cotidiano escolar como local em potencial para transgressão, alianças e negociações. Com o uso de narrativas, exporemos o cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos por vivências de violência homofóbica, *bullying* e silenciamentos, mas também, estratégias de resistência e redes de solidariedades. Por fim, apresentamos a educação para a sexualidade como estratégia significativa para a redução de práticas machistas, sexistas e homofóbicas nas escolas.

4. COTIDIANO ESCOLAR, DIVERSIDADES E ENCONTROS JUVENIS

Se um jovem sai de uma escola persuadido de que as moças, os negros ou os muçulmanos são inferiores, pouco importa que saiba gramática, álgebra ou uma língua estrangeira. A escola terá falhado drasticamente. (PERRENOUD, 2000, p.149).

4.1. O cotidiano escolar como espaçotempo²⁴ de negociação e transgressão

Os ambientes escolares são espaços de extrema importância para a aprendizagem e socialização de crianças e adolescentes em todos seus níveis de aprendizagem. Até próximo à maioridade, são nesses locais ou envolvidos com eles que os jovens passam cotidianamente diversas horas dos seus dias.

Com o processo de expansão da educação brasileira amparado pela criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), sob a Lei nº9424/96, ampliou-se o número de vagas no Ensino Fundamental. Assim, os municípios passaram a ser responsáveis por esta fase da educação, chegando próximo a universalização dessa etapa de ensino (FLACH, 2015). Segundo Oliveira (2007), no ano 2000, 96,4% dos jovens em idade escolar curando o Ensino Fundamental possuíam matrícula ativa.

Outros fatores que proporcionaram maior envolvimento dos jovens com a educação básica foram o prolongamento do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, por meio da Lei nº 11.274/06 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Educacional (LDB - Lei nº 9.394/96); e a extensão do tempo escolar, projeto no qual os alunos passariam tempo superior a sete horas diárias nas escolas, denominado Educação em Tempo Integral, respaldado também pela LDB. (FLACH, 2015).

No entanto, na última etapa da educação básica, os números não são tão eficazes e o índice de inserção dos jovens é menor quando comparado com o Ensino Fundamental. Anteriormente intitulada de Ensino Secundário, por meio da LDB de 9394/1996, esta fase da educação básica passa a ser denominada Ensino Médio, que esta lei definiu como não obrigatório, destinado a jovens entre 15 e 17 anos e com grade curricular única em todo o país.

Ao fim do século XX, Silva (2020) aponta que menos de 25% das pessoas em idade apropriada (15 a 17 anos) estavam matriculadas no Ensino Médio. Para melhorar este índice, de acordo Melo e Duarte, algumas medidas foram tomadas pelo governo brasileiro:

²⁴ Alves (2003) justifica o encontro das palavras como estratégia para superar as dicotomias herdadas da ciência moderna e a partir da compreensão de que a representação de ambas ocorre simultaneamente, e possuem um significado em coletivo.

[...] transferiu-se a responsabilidade da oferta prioritária para os estados; modificou-se a sua estrutura e relação com a educação profissional; introduziu-se o currículo por competências e a avaliação em larga escala, passando a utilizá-la como forma de ingresso no ensino superior; adotou-se a política de fundos e experimentam-se novas propostas pedagógicas que buscam ultrapassar os limites tradicionais da organização curricular por disciplinas. Paralelamente, ajustou-se a oferta à faixa etária correspondente e retiraram-se do sistema regular os estudantes com defasagem idade/série. Mas essas medidas não foram suficientes para ampliação da cobertura e, tampouco, da melhoria da qualidade do ensino oferecido. (MELO; DUARTE, 2011, p. 239).

Ao analisar os índices de escolaridade mais recentes, que tiveram influência das medidas apresentadas anteriormente, Silva (2020) apresenta os seguintes dados: em 2014, a população brasileira com idade desejada (15 a 17) para cursar o Ensino Médio correspondia a 10.613.029. Destes, 55% (5.842.464) possuíam matrícula ativa na fase esperada, pouco mais que o dobro do final do século anterior; 17,4% (1.841.783) possuíam matrícula no Fundamental II, o que pode ser entendido como resultado de reprovações e abandono; 1,6% (162.763) na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2,9% (307.350) no Ensino Superior; e 6,7% (714.494) haviam concluído. Com 16,1% (1.713.569) sem matrícula ativa e 1,6% de analfabetos, concluímos que 84% dos jovens estabeleceram/estabelecem vínculo com o Ensino Médio até a maior idade²⁵. No período correspondente entre 1991 a 2014, o número de matrículas na rede estadual aumentou de 65,5% (2.472.964) em 1991 para 85,5% (7.026.754) em 2014.

Com o aumento no número de matrículas, jovens que anteriormente eram socialmente excluídos da educação escolar e, conseqüentemente, do projeto de cidadania, são inseridos nos ambientes escolares, como disserta Seffner (2009), causando conflitos na seleção de conteúdo, métodos de ensino, organização escolar e avaliação de aprendizagem.

Apesar da inclusão da diversidade nas escolas ser bem vista pela equipe pedagógica, com as concepções de “escola inclusiva” e “educação para todos”, a grande questão é: como providenciar um ambiente escolar receptivo a todos os públicos que outrora eram deixados às margens? A escola se apresenta como um campo de tensão entre valores sociais, normas institucionais e subjetividades, afinal, as pessoas possuem interesses variados, formas diferentes de se posicionar, de se ver e de se relacionar com seus entornos. Logo, as escolas são locais demasiadamente propícios para os encontros com os amigos, com os professores, com os demais funcionários, com a didática, com o ensino, com a aprendizagem, mas, sobretudo, encontro com a diferença.

²⁵ Referente a raça, a autora descreve que, em 2016, a taxa líquida de matrículas entre brancos no Ensino Médio era de 70,7%, entre pretos 55,8% e entre pardos 55,3%. A taxa líquida corresponde a razão entre o total de matrículas de alunos com idade indicada para estar cursando determinada etapa da educação pela razão total de pessoas com a mesma idade.

A diversidade é perceptível na escola, pois cada sujeito que compõe seus **espaçostempos** é um ser sociocultural que possui vivências singulares e distintas formas de leitura e de posicionamento frente às relações sociais, escolares e de trabalho. Essas pessoas, ao adentrarem os portões da escola, carregam consigo seus valores morais, religiosos, opiniões, preconceitos e variados modos de experienciar a sexualidade.

Como pontua Dayrell (1996), a compreensão da escola como espaço sociocultural considera os agentes que a compõem em suas redes do cotidiano, pois, são nessas redes que os sujeitos desenvolvem relações de conflito, alianças, estratégias individuais e coletivas de transgressão e acordos. É por meio das teias cotidianas que os alunos apresentam suas ideias, falam de si, confrontam seus valores e visões de mundo.

Nessa mesma lógica, é no cotidiano e a partir dele que se potencializa a convivência em grupo, ocorrem os conflitos, a convivência com a diferença e a explosão da diversidade que interfere no processo de formação de cada indivíduo que ali se apresenta. (DAYRELL, 1996).

Diante do exposto, é necessária a superação da homogeneização dos sujeitos, visão totalizadora em que todos devem ser atendidos e tratados da mesma maneira, como se as demandas dos sujeitos fossem únicas. Perceber a juventude que chega nas escolas como indivíduos socioculturais implica em compreendê-la “na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996. 140).

Tal qual considera Ferraço (2007), o cotidiano escolar é efêmero, imprevisível, indomável e caótico. Diferente do que é pautado pelo senso comum, nada ali é repetitivo, lugar comum, repetição ou obviedade. Por mais que se imagine uma rotina escolar, com horários, arquitetura, ensino programático e hierarquias, as redes tecidas e experienciadas pelos sujeitos em cada momento são contraditórias, individualizadas e pulsantes em sua essência.

Os sujeitos presentes na escola são os protagonistas das histórias que narram a educação, narrativas potentes das redes e fluxos em diferentes lugares praticados, nos **saberesfazer**es tecidos nos cotidianos que propiciam os encontros e desencontros, experiências que podem ser positivas ou negativas, a depender das relações interpessoais de cada um e de suas histórias.

Para que as infinitas possibilidades de encontros nos ambientes escolares sejam demasiadamente positivas, Dayrell (1996) considera ser necessário uma atenção redobrada às práticas pedagógicas perante à diversidade, afinal, se a sociedade brasileira é marcada pela desigualdade socioeconômica, pelo racismo, sexismo e, conseqüentemente, pela homofobia, é

de se esperar que a escola, instituição social, ratifique os preceitos sociais de desigualdade citados.

Do sexto ao nono ano o preconceito foi muito forte, só que eu acho que no começo do ensino médio, tipo, eu acho que elas [as pessoas] começam a ser mais maduras, ou tentar, só que tipo nem todo mundo é assim, então sempre vai continuar [*bullying* homofóbico]. Sempre tem alguém ali que vai te zoar, sempre teve [...] pegavam no meu pé, me chamando de veadinho, e coisa e tal. Aí eu comecei a andar sozinho, não conversava com as pessoas da minha sala, eu fiquei me isolando muito. (ROBERTO).

Era o tempo todo: “ei, bichinha! Oh, veadinho”, tanto que me acostumei, chega uma hora que a gente para de ligar. Eu acho que é pior, se dá muita bola aí que não param mesmo, aí fingia que nem ligava. As vezes e outra e tals a gente retrucava, mas preferia ignorar. (FELÍCIO).

Tinha uma professora específica, tinham antes dois [professores] que assim, você via pelo jeito que eram homofóbicos, você via o jeitinho que te olhava, a forma que fala com você. Tem um funcionário, não é professor não, você pode ter certeza que aquela pessoa é uma das que tem a capa do ESED RAT, de não a homofobia, mas por trás, é “ah, você pode ser gay, mas não precisa ser afeminado, sabe?” É uma pessoa que soltaria esse discurso em qualquer motivo, qualquer situação. (IVAN).

Nas narrativas acima, temos exemplos de vivências de homofobia na prática cotidiana escolar. Roberto cita que a homofobia no Fundamental II é muito grande, e que diminui no Ensino Médio. Como estratégia, o estudante opta por se isolar para evitar as situações. Ignorar as ocorrências também é citado por Felício. Os estudantes apontam que muitas das vezes é preferível fingir que não escutam, vindo a se acostumarem com as ocorrências. Importante aspecto elencado por Ivan é que as práticas homofóbicas não se restringem aos alunos, são também feitas pelos professores e funcionários.

Corroborando o pensamento de Dayrell (1996), Louro (2009) aponta que a nossa sociedade é estruturada por princípios heteronormativos – presentes na mídia, cinema, educação, Estado, Direito, família, medicina e outros – e que, embora sejam percebidas outras possibilidades de vivências quanto ao gênero e sexualidade, é sabido que as instituições escolares desenvolvem suas ações legitimando a identidade heterossexual.

Os sujeitos que compõem as tessituras escolares tendem a ensinar/legitimar/valorizar “como natural certa coerência entre sexo (nasceu macho, nasceu fêmea), gênero (tornou-se homem, tornou-se mulher) e orientação sexual (se é um homem, irá manifestar interesse afetivo e sexual por mulheres, e vice-versa).” (SEFFNER, 2013, p.150). Tais generalizações podem produzir situações de homofobia no cotidiano dos sujeitos que desviem da sequência heteronormativa almejada. De acordo com Borrillo (2010, p. 34), a homofobia:

[...] pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social contra aquelas e aqueles que, supostamente, sentem desejo ou têm práticas sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma específica do sexismo, a homofobia rejeita, igualmente, todos aqueles que não se conformam com o papel predeterminado para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma de sexualidade (hétero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades e, dessa postura, extrai consequências políticas.

Por conseguinte, vivências homofóbicas, situações de preconceito, exclusão e violência são relatadas em estudos sobre gênero e sexualidade na educação, e por mais que se repitam, cada acontecimento, experiência, forma de resistência e aprendizagem será particular para cada estudante. Como observado, estratégias diferentes são executadas no cotidiano dos nossos participantes a fim de evitarem a violência: Roberto e Felício optam pelo isolamento e silenciamento, Ivan cita preferir o enfrentamento e a organização em busca de direitos e Afonso prefere se empoderar, invertendo o jogo e deixando seus algozes desconfortáveis. Cabe sinalar que as estratégias elencadas pelos estudantes não são contínuas, elas variam de acordo com as relações tecidas com seus algozes, com os locais, com a idade, com as emoções e outros.

Em pesquisa desenvolvida pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar em 2009, com participação de 500 escolas distribuídas em todas regiões do Brasil, envolvendo 501 diretores; 1005 funcionários; 1004 professores de português e matemática; 15007 alunos participantes da Prova Brasil matriculados entre a penúltima série do ensino fundamental regular (7º ou 8º); da última série do ensino médio regular (3º ou 4º) e alunos da EJA, constatou-se os seguintes resultados:

- a) as maiores vítimas de humilhação na escola são os alunos homossexuais, seguido de alunos negros e pobres;
- b) em média, 38% da comunidade escolar alega ter conhecimento de alunos que abandonaram a escola por perseguição de outros alunos;
- c) a homofobia é uma realidade nas escolas públicas brasileiras;
- d) as práticas discriminatórias na escola atingem alunos, professores e demais funcionários;
- e) escolas com preconceito em relação a alguma diferença tem possibilidade de também o ser nos casos de outras diversidades;
- f) as escolas em que o preconceito e a discriminação apresentam taxas mais elevadas tendem a possuir menores notas na Prova Brasil; e
- g) de maneira geral, as pessoas possuem dificuldades em assumir que são preconceituosas.

Tais considerações apontam que ainda que haja políticas de assistência e tentativas de inserção do debate sobre diversidade e valorização desta no cotidiano escolar, situações de preconceito, discriminação e aversão são relatadas.

Dando continuidade à temática, no subtítulo posterior me proponho a discutir, por meio das narrativas de nossos sujeitos pesquisados e também autores deste estudo, as vivências estabelecidas a partir do encontro das diferentes formas de experienciarem a sexualidade na escola.

4.2. A explosão do encontro: o emaranhado de tessituras cotidianas

Alves (2001) descreve o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criar, da diferença e da emergência. Em uma singela tentativa de compreendê-lo, não existe neutralidade nem distanciamento. É desejado o mergulhar, atenção aos escapes, aos cheiros e sons, aos ditos e não ditos, à repetição, à inovação. Os fios das redes tecidas no cotidiano das escolas são envoltos também por situações de conflitos e combate entre as subjetividades dos sujeitos que as compõem, seja no encontro da diversidade de classe, orientação sexual, gênero, raça, entre outros.

Segundo Abromavay (2012), a escola reproduz diversos tipos de violência produzidas na sociedade e gera suas próprias formas de violência que se alastram no cotidiano juntamente com os problemas que ali se manifestam. As agressões verbais são banalizadas, vistas como brincadeiras de jovens, e as autoridades escolares não se atentam ao clima de insegurança de modo que essas microviolências podem resultar em agressões físicas.

Legitimando as assertivas anteriores, tendo como destaque neste estudo a diversidade sobre a orientação sexual, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) apresentam dados que concluem que a homofobia é a forma de discriminação de maior reincidência no cotidiano escolar.

Todavia, o currículo real, tecido nas redes das práticas culturais cotidianas, é uma potente ferramenta para desordenar a heteronormatividade e conceber brechas para ressignificar as práticas discriminatórias persistentes.

Segundo Oliveira (2003), o currículo real considera os aspectos formais elencados pelo sistema, mas, sobretudo, a força das relações desenvolvidas, dos afetos estabelecidos e dos **saberesfazer**s praticados pelos agentes nos **espaçotempos** escolares. É toda aprendizagem e ausência no cotidiano de jovens escolarizados, toda as dinâmicas desenvolvidas no processo **aprendizagemensino**. Acontece no interior das salas de aula, no conteúdo estabelecido pelos parâmetros curriculares, na subjetividade e recorte do educador ao exercê-lo, nas perguntas e

exemplos que fogem ao convencional, nas **entreconversas**, no silêncio, nas discussões nos corredores, nos namoros, nas brigas, na resignificação dos espaços, na contravenção às regras, no cotidiano familiar, na vida social que se perpetua dentro das escolas junto a cada fio tecido, embaralhados, somados, perdidos, entrelaçados nas tessituras cotidianas.

As **teoriaspráticas** executadas nas escolas favorecem o rompimento e subversão da hegemonia, produzem **saberesfazer**es emancipatórios, potencializam os sujeitos (alunos e/ou professores) em consideração às suas identidades e amplificam as demandas curriculares, sobretudo as que se interseccionam com a cultura e identidade nas práticas cotidianas. (OLIVEIRA, 2003; FERRAÇO, 2016). Como exemplo, um professor, ao abordar discussões sobre gênero e sexualidade, desde que não seja a partir de um viés heteronormativo e excludente, está promovendo práticas emancipatórias, o que pode ser observado na escola ESED RAT por parte de alguns professores, sobretudo os de Ciência Humanas.

Debate sobre [diversidade sexual e gênero] dificilmente acontecia, tinha professores que eu posso contar nos dedos que no caso era você [risos], História, Geografia sempre falou, Sociologia as vezes porque tinha outras temáticas e era uma aula só por semana. E nos projetos mesmos eu nunca vi projetos falar mesmo. (AFONSO).

Sim, Diego e Vinicius as vezes comentam, que são os professores de humanas Sociologia, Filosofia, sempre comentam sobre LGBT na sociedade atual e tudo mais. No primeiro ano a professora de Biologia até falava, tipo assim, quando a gente estava nos últimos vinte minutos da aula a gente começava a entrar no assunto sexualidade, aí ela comentava que tem que tomar cuidado com isso, com aquilo, mas era só, tipo, não entrava no assunto pra falar profundamente e a escola em si nunca fez nada não. Não é tocado no assunto, a não ser que um professor comente, digo Diego no caso, vamos fazer isso e acabou. Fora isso não tinha uma palestra que envolvesse o assunto, não tinha um convidado, nada. A escola aceita, aceita, mas vai fazer algo pra você, pra sua comunidade? Não. (IVAN).

As aulas de Sociologia e Filosofia sempre tinham temas que falavam isso e uma vez na Feira de Sociologia, teve um grupo sobre homossexualidade. (FELÍCIO).

Nas narrativas, fica evidente a superioridade da área de Ciências Humanas em promover discussões sobre gênero e sexualidade. Os alunos disseram que os debates promovidos na escola partiam exclusivamente dos discentes no decorrer das aulas, mas que outros projetos que envolvessem a comunidade escolar eram inexistentes. Então, uma formação contínua, que demandasse maior tempo hábil para desenvolvimento ou até mesmo eventos pontuais que incorporassem a temática e envolvessem a comunidade escolar como um todo não ocorria.

Uma narrativa que poderia passar despercebida, mas que é de extrema relevância, é o destaque feito por Afonso sobre a quantidade de aulas ministradas de Sociologia e Filosofia, que era de uma por semana, o que impossibilita maior tempo para as discussões. Analisando o

excessivo demérito que as Ciências Humanas têm sofrido em tempos de conservadorismo e da extrema direita no poder, inclusive com a diminuição da carga horária dos conteúdos, não seria esse fato uma estratégia deliberativa para silenciar as discussões sobre diversidade na educação brasileira?

Postas as considerações, o cotidiano tem envolto em suas tessituras a explosão do encontro da diversidade, sua complexidade e riqueza nos detalhes mais sutis que os sejam. E em uma tentativa de entendê-lo, é imprescindível o diálogo com os praticantes, a fim de conhecer os fios tecidos juntos às redes desenvolvidas pelos sujeitos. As narrativas aqui descritas, como sabidamente apresenta Ferraço (2013), são evidências de negociações das diferenças nas práticas culturais cotidianas, dos modos com que se situam no mundo e conferem pertencimento e sociabilidade.

Ao pesquisar um cotidiano escolar, seja ele qual ou quão distinto for, estamos em busca de nossas próprias histórias, de nossas perturbações e angústias vivenciadas nos cotidianos escolares, seja como alunos ou professores. Nossas elucidações sobre as escolas vão ao encontro de nossas vivências, pois tudo é tecido em conjunto. (FERRAÇO, 2007; FIORIO, LYRIO, FERRAÇO, 2012). Justifica-se, por conseguinte, meu desejo por dialogar com sujeitos homossexuais, e reconheço um olhar mais direcionado e preocupado com as formas de violência, pois reconheço, como sujeito homossexual, as dores que estas vivências podem causar em nossas trajetórias e meu anseio, como educador, em tentar promover medidas para amenizar as formas de agressões e de exclusão que possam ocorrer com meus alunos. Antes de tudo, defendo a potência de se investigar determinado cotidiano, os fios que se entrelaçam com as vivências dos participantes – que também são autores desse estudo – juntos ao meus, a esperar que assim compartilhemos uma rede de solidariedade

Elucidando a partir de Fiorio, Lyrio e Ferraço (2012, p. 577), “o cotidiano é habitado por **espaçotempos** diferentes. Nessa perspectiva, nem tudo é ruim.” Assim, ainda que nos mesmos locais, com a mesma comunidade escolar, alguns sujeitos apresentam vivências mais positivas e outras mais negativas nos aspectos relacionados a homossexualidade. Entretanto, ambos sujeitos reforçaram situações de violência verbal.

Eu era uma criança gorda, com trejeitos afeminados, então era sempre remetido a uma gayzinha, um veadinho pra eles e com aquilo tudo você vai sofrendo alguns ataques. Eu nunca cheguei a sofrer um físico [ataque], mas o mental era constante; tudo que eu fazia falavam que era um veadinho querendo aparecer. (IVAN).

Às vezes eu ia falar alguma coisa os meninos falavam: “olha a voz de bichinha que ele tem”; “menino burro”; “bichinha”; “boiola” “gayzinho” ... eu passava no corredor eles tinham mania de mexer comigo também. Eu me sentia reprimido, eu me sentia

assim com medo de falar alguma coisa ou de me aproximar de outras pessoas. (AFONSO).

Nas situações, os estudantes relatam que o enquadramento e o lugar que ocupavam nas falas dos demais eram sempre de “gayzinha”, “a bichinha” da escola. Qualquer atitude, qualquer movimentação, qualquer posicionamento eram brechas para os ataques homofóbicos, acarretando em consequências, como o medo de se posicionar e o isolamento. É necessário questionar se o isolamento, utilizado como tática de resistência, é uma ação voluntária desses garotos ou se, de fato, não é imposto por terceiros, sendo assim excluídos e não restando outra opção a não ser o afastamento.

As palavras “veadinho”, “bichinha”, “boiola”, “gayzinho” são usadas constantemente para diminuir e apontar os sujeitos, consideradas por muitos como simples brincadeiras e em diversos momentos ignoradas pelas escolas, colocadas como situações de menor relevância.

Classificada por Junqueira como pedagogia do insulto, “as piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressão desqualificantes e desumanizantes” (JUNQUEIRA, p. 484, 2013) são situações adversas recorrentes nas vivências de sujeitos homossexuais desde muito cedo. Acionadas como recursos didáticos, são estratégias táticas para assujeitamento dos sujeitos e manutenção da heteronormatividade, repercutindo em marginalização e exclusão. Essas “brincadeiras” deixam marcas profundas nos corpos e na memória das vítimas, podendo interferir em suas relações sociais; vítimas essas que podem ou não ser homossexuais, mas que em determinadas situações falharam em corresponder às expectativas de masculinidade de seus algozes.

Com a pedagogia do insulto presente na vida dos alunos, os mesmos desenvolvem táticas de resistências para amenizar essas situações e/ou mesmo lidarem com seus conflitos internos. Uma dessas estratégias pode ser observada nos relatos a seguir:

Bom, quando eu passava no corredor eles tinham mania de mexer comigo e falar: “lá vem a jacaré”, que era meu apelido. E sempre tinha um amigo deles, vamos dizer assim, o mais inocente do grupo, aí falavam: “aqui, jacaré está querendo ficar com você, não sei o quê”. Eu chegava perto e falava: “É mesmo, você está querendo ficar comigo? Vem cá então! [...] Eu usava isso como uma arma pra me aparecer mais, porque, tipo assim, a gente homossexual hoje em dia é difícil ter um lugar na sociedade onde a gente é visto, então eu usei isso na escola para verem, saber que eu posso ir mais longe ainda, para eu me aparecer mais, para ser conhecido e falarem: “ah aquele veado ali enfrenta a gente, não sei o que. As vezes eles faziam alguma piadinha, aí eu tipo que dava em cima deles no intuito de deixar eles sem graça, vamos dizer assim, ficava brincando comigo aí eu falava: “aí é mesmo?” [muda voz], dava de cima deles, aí eles ficavam sem graça e os amigos acabam zoando ele, aí quem acabava sem graça eram eles. Então um jeito assim eu criei uma arma para quando me atacar eu não sofrer, então acabou que virou aquilo um costume e foi. Agora já com os outros [gay]

as vezes eu ouvia alguns meninos falando que não gostava deles: “ai, aquele bichinha é ridículo”. (AFONSO).

No relato de Afonso, a estratégia de defesa que o aluno disserta é o enfrentamento. Em vez de esconder sua homossexualidade, o rapaz a reafirma, entra no jogo dos meninos, e na medida do possível, tenta reverter a situação. Jacaré, como é chamado pelos demais, apelido de sua própria escolha, relata possuir uma vivência da homossexualidade demasiadamente positiva na escola, encontra na sua diferença uma forma de “aparecer” mais e ganhar destaque. No confronto com “as brincadeiras”, quem fica sem graça é quem implica com ele e com sua homossexualidade, pois ele se empodera e afirma que, se quiserem, ele está disposto a entrar no jogo da azaração.

Ser gay no ESED RAT é ser uma estrela (risos). Onde eu passar todo mundo vai me ver e saber: olha lá gente, Afonso vem ali. Eu acho que isso é super positivo, porque era uma coisa que eu me destacava, querendo ou não eles me viam, aceitando ou não aceitando eles tinham que olhar para mim, então todo evento que tinha na escola eu estava presente lá, tinha que aparecer no palco se não me deixava para baixo, mostrava minha viadagem pra todo mundo mesmo. Eles [escola] me dão o apoio total, falaram que era para mim sempre lutar pelos meus direitos, não importa o que aconteça nunca abaixe a cabeça para ninguém, sempre tomar total precaução nessas coisas, de ser agredido verbalmente, essas coisas homofóbicas. (AFONSO).

O objetivo do Jacaré ou Afonso era ser visto, “ser uma estrela”, brilhar. Dessa maneira, queria chamar a atenção de todos e deixar evidente que não tinha problema em ser homossexual. E para assim proceder, o estudante relata que o principal apoio que encontrou foi no cotidiano escolar, por entre os muros da escola se sentia protegido e livre para ser quem era. Era na escola, no ESED RAT, que ele se sentia seguro para ser quem sempre quis ser, sem necessidade de se esconder ou de podar seu comportamento. Apesar das contendas, a vivência da sexualidade na escola é apontada e afirmada por Afonso como extremamente positiva. Suas narrativas sobre os fios tecidos no cotidiano escolar, demonstram identificação e subversão. Distintos modos de **saberesfazer**es e concepções da realidade são concebidas em cada praticante por meio de suas redes cotidianas, e assim, outras formas de ação são desenvolvidas mediante à pedagogia do insulto.

Faziam piada homofóbica comigo, ficava quieto na minha, aceitava a piada, comecei a retrucar no oitavo ano, falavam assim: “ah, você é um veado” e eu “você tem o que a ver com isso, e se eu for realmente?” Não falava que eu era, mas se eu fosse teria algum problema, você está querendo ficar comigo?”. Então eu fui levando aquilo, teve uma época que eu surtei, o primeiro ano foi o divisor de águas: tinha um garoto que ficava pegando muito no meu pé, muito, muito mesmo, aí eu falei assim “quer saber

chega, já que ninguém vai fazer nada, eu vou ficar sempre quieto na minha?”, fui e bati no menino. (IVAN).

Eu faço terapia desde o oitavo porque foi o ápice pra mim. Eu contava pra psicóloga “olha, eu sou gay e eu não consigo falar isso com as pessoas, eu não consigo entender porque eu sou gay, eu não quero ser gay” e tipo no começo eles falam “olha, eu não vejo problema nenhum”, mas aí eu pensava, tipo, “é, mas na escola eles vem porque deixam muito claro”. Ai com isso da terapia, de conversar, de ter um psicólogo, dos meus amigos, alguns remédios, e coisa e tal, eu fui enfrentando melhor, não estou me importando tanto com o quê as outras pessoas dizem sobre mim, não é aquilo que eu sou. Podem me chamar de veadinho, de veação ... se me perguntar eu falo mesmo: “Não, eu não fico com mulheres, eu sou uma maricona”. Eu estou enfrentando as coisas de frente, eu sei que, tipo, aquilo ali não me define, ser gay não vai me fazer ter determinados, tipo, ser tal coisa, sei lá. Eu estou muito bem, algumas coisas ainda me machucam muito, só que eu estou tentando, tipo, pensar que o que outras pessoas dizem não é o que eu sou, eu sou gay mesmo e não tem problemas com isso, se as outras pessoas tem problema com isso, já não é um problema meu, então não estou nem aí. (ROBERTO).

Na primeira vivência apresentada após o período de silenciamento, Ivan começou a aceitar melhor sua orientação e a revidar as piadas homofóbicas, de maneira similar à de Afonso, tentando reverter o jogo e deixar o incômodo para seus algozes a partir da afirmação da homossexualidade. Em determinado momento, percebendo que os insultos continuavam e não possuía ajuda dos demais, resolveu enfrentar a situação partindo para violência física, diminuindo assim a frequência do *bullying* homofóbico, pois, como apontou, “agora eles tinham medo de mim, porque eu sempre fui uma bicha grandona, mas agora agressiva” (risos). Quando questionado se teve punição depois da briga, citou que não, pois nenhum funcionário ficou sabendo e que só acontecia algo quando alguém falava “vou trazer uma faca e vou te matar”, em outros casos era assim “não pode fazer isso, tem que respeitar ele, e pra fazer isso que todo mundo já faz é melhor ficar quieto na minha.” (AFONSO).

No caso de Roberto, uma estratégia desenvolvida foi procurar ajuda psicológica. O primeiro anseio do estudante foi tentar mudar, deixar de ser homossexual, pois mesmo a psicóloga o acalentando ao dizer que não tinha problema em ser gay, nas inúmeras situações de violência ocorrida no cotidiano escolar, os demais alunos mostravam o inverso. Depois, recorreu a remédios, amigos e diálogo até conseguir, de fato, compreender que não tinha problema em ser gay e afirmar sua sexualidade, igual aos demais colegas. Pelas narrativas dos rapazes, é compreendido que, a partir do momento em que aceitam para si sua orientação sexual e enfrentam de frente seus algozes, se posicionando e afirmando não ter problema na diferença, o *bullying* homofóbico diminui.

Dentre os participantes do grupo focal, apenas Roberto expôs situações de agressão física. Os relatos seguintes narrados por este aluno são de extrema vulnerabilidade e violência. Em suas falas, pude sentir a dor desse rapaz e questionar nossos papéis como educadores, tal

como refletir sobre quantos alunos podem estar inseridos em situações recorrentes de violência no cotidiano escolar sem que percebêssemos devido à extensa carga de trabalho diária, quantidade demasiada de estudantes, sem possibilidade de desenvolver vínculos afetivos e conhecer as particularidades e demandas de cada sujeito em suas tessituras. São vivências que poderiam ter sido pessoais, as dores que eu poderia ter sentido, por isso se tornam tão indispensáveis nesta dissertação.

No ensino fundamental eu sofri muito, tipo, de me empurrarem, jogarem as coisas em mim, todos os meninos me chutavam, faziam bolinha de papel e jogavam ... e tipo, falavam para as outras pessoas não andar comigo “porque que ele gosta de homem, ele vai dar em cima de você”. (ROBERTO).

No sexto ano em específico a minha relação com os alunos da sala, os meninos foi até boa, não tive tanto problema assim, só teve isso que eles me empurraram e jogaram a bola na minha cara, etc. (ROBERTO).

No sétimo ano foi muito isso da questão [agressão] psicológica, até o nono ano, só que no nono ano além da psicológica, começaram a me fazer algumas coisas, tipo me dá soco, já me jogaram muito no chão do corredor da escola, eu apanhava direto. (ROBERTO).

Na primeira citação, percebemos que as formas de violências elencadas por Roberto iniciaram bem cedo, no Ensino Fundamental I, e eram bem mais incisivas que nas séries seguintes. No Ensino Fundamental II, já matriculado no ESED RAT, o aluno considera que a relação com os demais foi boa e que “não teve muito problema”. Entretanto, as formas de violência, apesar de amenizarem, ainda estão presentes. Infelizmente, a violência homofóbica, seja por meio de insultos ou agressões, é relatada em pesquisas sobre homossexualidade nas escolas.

Quando Roberto relata que, mesmo tendo situações de preconceito, a relação com os demais colegas é boa, me questiono até que ponto ele normaliza as agressões sofridas ou se às compreende como melhores pelo fato de as coerções passadas terem sido mais incisivas. Queiroz (2018) aponta que em determinadas trajetórias, as agressões sofridas são normalizadas pelo indivíduo que padece, como algo inerente à sua trajetória por conta de sua sexualidade. Esse pensamento é decorrente da heteronormatividade que introduz nos sujeitos a concepção de que apenas a relação heterossexual deve ser vivenciada, sendo assim, a violência sofrida, é justificada como uma consequência por fugir ao sistema heteronormativo.

Na última narrativa, Roberto analisa o restante do período do Fundamental II e conclui que as agressões físicas cessam do sétimo ao oitavo ano, apesar das psicológicas continuarem. Entretanto, no último ano da etapa escolar, novamente a violência física volta a ocorrer. Por

que essas agressões ainda acontecem nas tessituras cotidianas desses sujeitos? O que faz com que os educandos se comportem de maneira tão agressiva no encontro com a diferença, e, exclusivamente, com a homossexualidade? Furlani (2011) considera que

[...] representações e discursos definidores das identidades de gênero, do conhecimento e do poder cultural, tidos como inquestionavelmente definidos e fixos, estão presentes no interior da escola, do currículo escolar, dos livros didáticos e paradidáticos, das falas dos/as professores/as, do cotidiano das relações humanas. (FURLANI, 2011, p. 120).

Assim sendo, tudo que foge ao esperado, do que é convencionado, confunde os sujeitos, e dessa maneira, a violência é potencializada ao terem que se relacionar com o diferente. Formas de violência e hierarquizações como machismo, sexismo, misoginia e homofobia são ensinadas por meio de enunciados discursivos ao longo da vida, e as escolas, instituições sociais inseridas em contexto heteronormativo, tendem a atuar na generificação, normalização e disciplinamento dos corpos, legitimando rígidas normas referentes ao gênero masculino e feminino.

Uma das táticas que Roberto tentou foi a troca de sala, pois acreditava que assim o problema amenizaria. Porém, todas as solicitações feitas à equipe pedagógica, ainda que soubessem o motivo para o pedido da troca, não eram atendidas: “Eu falei várias vezes, várias vezes com a supervisão do sexto ano ao oitavo, eu implorei pra mudar de sala, ninguém quis me mudar de sala, falavam que não podia”. O que fica subentendido nessa situação é o sentimento de abandono experimentado pelo estudante.

São muitos os fatores que colaboram para o distanciamento ou quebra da expectativa dos estudantes perante à gestão escolar, e sabemos que nem sempre a responsabilidade é da própria gestão, uma vez que existe uma sobrecarga de trabalho das funcionárias que buscam apagar os incêndios cotidianos em meio a tantas exigências burocráticas. A seguir, o estudante apresenta a forma de extrema violência que vivenciou no Ensino Médio, envolvendo arma branca:

Eu tinha parado de conversar com essa pessoa [agressor], aí uma menina ficou meio que atçando, falando que a gente não era mais amigo, que eu estava falando mal dele porque gostava dele. Eu falei “gente, não tenho nenhum sentimento pela pessoa, só tenho dó” e continuei lá de boas estudando, aí no que eu levantei a pessoa me virou e começou a me encher de soco, depois foram chutes. Eu tentei tipo fugir, só que bati na janela [...]. Como eu tinha apanhado muito dessa vez, aí tiveram que fazer um B.O., tiveram que tirar foto. Eu cheguei em casa todo machucado e fingi que não tinha acontecido nada, coloquei roupa grossa, um moletom pra não verem, só que como eles foram fazer o B.O., tinham que avisar pros meus pais. Aí eu fui lá, conversei com a supervisora e implorei para ela não falar nada [homofobia], pra ela tentar deixar um pouco raso. Então falei com os meus pais que eu apanhei porque eu me envolvi numa briga, sendo que eu só apanhei e que eu não tinha batido em nenhuma pessoa [...] tipo,

foi horrível em casa, mas eu preferi isso do que eles falarem que eu apanhei porque eu sou gay. (ROBERTO).

Fizeram um B.O. mas não deu nada, não falaram mais nisso. Depois essa mesma pessoa que me bateu, levou uma faca e chegaram pra mim e falaram “Roberto, fulano está com uma faca e disse que é pra você.” Eu tive que entrar correndo pra dentro da escola, tipo, chamaram o pai da pessoa, aí depois como se não tivesse acontecido, a pessoa continuou lá, não falaram nada comigo é só falaram com meu pai “olha, trouxeram uma faca e ameaçaram seu filho, ele fez alguma coisa errada”, eu cheguei em casa eu apanhei mais ainda e foi um horror, e com a pessoa não fizeram nada. (ROBERTO).

Na narrativa, o estudante apresenta vivência extremamente traumática, de agressão e tentativa de violência com arma branca. Roberto é um rapaz tímido, de fala extremamente baixa, introvertido e pode-se perceber o extremo desconforto em sua fala por meio de sua voz trêmula e a angústia para compartilhar sua história²⁶. Sua narrativa faz questionar sobre as dificuldades da escola em lidar com a violência cotidiana e quais medidas de proteção são tomadas em prol de garantir a integridade de seus alunos. Ao questionar a atitude dos demais ao presenciarem a violência, Roberto afirma que ninguém se manifestou, inclusive a responsável pela turma no momento da agressão: “As outras pessoas viram, só que não fizeram nada, a professora estava perto da porta ajudando uma aluna com as atividades, enquanto isso a pessoa estava me socando lá atrás... ninguém fez nada”. A partir deste relato, é importante pensar estratégias para que os funcionários desenvolvam posturas mais combatentes perante essas ocorrências. Do mesmo modo, deve haver um despertar de consciência por parte dos próprios alunos de que essas agressões não devem ser ocorrer, nem ser incentivadas e muito menos valorizadas como expressão de masculinidade.

Ainda que tenha sofrido retaliações e seja a vítima, a principal preocupação do estudante é que não contem aos pais o motivo da agressão, pois compreende a hostilidade que vivenciará no lar caso a homossexualidade venha à tona. Assim, ao esconder os motivos da agressão, o estudante traz a culpa para si e é violentado em seu próprio lar. Diante do exposto, fica subentendido que nas redes tecidas no cotidiano do sujeito há falta de amparo familiar, e indagamos até qual ponto os princípios heteronormativos são mais determinantes na relação entre os pares que a proteção e o cuidado? Logo, a preocupação da família é maior no que se refere ao enquadramento da homossexualidade do que na segurança dos filhos. Por conseguinte, outras situações de violência são apresentadas pelo mesmo estudante:

²⁶ Depois da narrativa do estudante, demos um intervalo no grupo focal, pois o discurso emocionou a todos os presentes. Também foi necessário devido ao extremo desconforto do rapaz e sofrimento ao compartilhar sua história.

Uma vez que me jogaram no chão, eu fui falar com ela [supervisora], ela só falou “não façam isso”, aí isso me deixava muito mais pra baixo porque eu precisava de ajuda e as únicas pessoas que eu podia procurar não me ajudavam, então foi meio foda. Eu apanhava sozinho e ninguém fazia nada. (ROBERTO).

As vezes quando aconteciam [as agressões] os professores viam e falavam “para com isso” e depois de dois minutos continuavam fazendo e eles [professores] já não estavam se importando. Tipo, ... alguns professores realmente se importavam, e falavam “olha, cara, vocês têm que parar de fazer isso” ou sei lá, dava uma advertência e tals, mas em geral era indiferença das pessoas. (ROBERTO).

Todo ano entrava uma coordenação nova, iam na sala e falava “olha isso, olha aquilo” e se apresentavam e tals. Eu pensava agora vai, se acontecer - eu espero que não aconteça - eu vou falar com a supervisão e pelo o que ela falou, ela vai resolver. Só que chegava lá era a mesma coisa: chamavam as pessoas pra conversar e tipo falavam que não podia fazer isso, aí quando a pessoa voltava pra sala fazia de novo [risos]. Eu me cansava de falar tantas vezes com a supervisão e eles não fazerm nada, eu falei com todas as supervisoras desde do sexto ao nono ano, só que ninguém fez nada. Uma vez que a supervisora da tarde me ajudou um pouco com saúde mental, ela se colocou à disposição, ela realmente não aceita homofobia e tentava fazer alguma coisa, só que sempre ... sempre foram duas supervisoras, então as duas tinham que fazer os negócios juntas. (ROBERTO).

Roberto cita que além das formas de violência, sejam físicas ou psicológicas, outro fator que contribuía para suas vivências negativas era a impunidade de seus algozes. O rapaz pontua que “ficava muito mais para baixo”, já que as únicas pessoas que o podiam ajudar, uma vez que não possuía suporte familiar, nada faziam. Essa afirmação relata a importância de as escolas prepararem seus agentes para lidar com situações de violência, preconceito e homofobia em seus cotidianos, e a compreensão de que, ainda com coerções e dificuldades, os ambientes escolares podem promover o amparo e proteção para sujeitos homossexuais.

Compreendo o descontentamento de Roberto, a angústia de ter que encontrar com seus agressores dia a dia gera um emaranhado de fios repletos de insegurança, solidão, medo e coerção. Entretanto, ao analisar as narrativas, percebemos que havia sim tentativas de amparo por parte de alguns educadores e da supervisão, uma vez que o próprio estudante apresenta essa informação ao dizer que “alguns professores realmente se importavam” e o amparo promovido pela supervisora do período vespertino que, nas palavras do estudante, não aceitava homofobia. Contudo, as maneiras como estas pessoas abordavam as situações e mesmo as sanções elencadas não eram suficientes para amenizar as formas de violência.

A reação e a ação dos professores diante dos apelos dos alunos possuem contexto subjetivo, e as tomadas de decisões são tecidas em suas redes de expectativas e vivências dentro das possibilidades que são percebidas no momento, em meio a um redemoinho de demandas dos mais distintos alunos, sejam elas relacionadas a problemas de gênero, sexualidade, evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, violência, de fins burocráticos, de demandas pessoais e

outros. Pode ser que, naquela circunstância, os agentes envolvidos não conseguiram produzir medidas mais contundentes para garantir a segurança do estudante, ou mesmo não despertaram sentido em suas redes de significados para a emergência da demanda do outro.

Outra problemática apontada por Roberto é a rotatividade de supervisoras na escola. Com a troca anual das pedagogas, visto que o quadro de funcionários é híbrido entre contratados e efetivos, é inviabilizado o vínculo das funcionárias com a escola e com os alunos, dificultando o conhecimento sobre o currículo e sobre as redes tecidas no cotidiano escolar. Esse cenário compromete também o planejamento e desenvolvimento eficaz de um trabalho pontual e contínuo ao longo dos anos no combate à homofobia institucionalizada.

Para amenizar as situações de violência homofóbica no cotidiano escolar, apresento as sugestões propostas pelos próprios sujeitos violentados:

Eu acho que deveria ter mais conscientização, sei lá, quando acontece um caso de homofobia, eles fazerem alguma coisa mesmo, ao invés de só ignorar. Se muitas pessoas não tivessem ignorado, igual dessa vez que eu apanhei, talvez algumas coisas estivessem diferentes agora, tipo, chamar os pais da pessoa, conversar com ela, tipo, “olha, você vai ficar cinco dias em casa porque você desceu a porrada no seu amiguinho”, alguma coisa assim, porque eles fazem as coisas e levam só uma advertência. No ensino fundamental a escola adorava mandar trabalho: “faça um trabalho sobre racismo”, “faça um trabalho sobre machismo”. Somente isso não é o suficiente, as pessoas copiam e colam da internet, literalmente, e quando elas vão apresentar o trabalho elas já estão sendo o que elas foram antes, não muda muita coisa nelas, não é uma coisa que elas param pra pensar, elas só copiam e colam o que está na internet. (ROBERTO).

Ela [escola] faz muito pouco, pode melhorar muito mais, mas eles não têm iniciativa, iniciativa pra melhorar. Até mesmo se a escola abordar mais [a temática sexualidade], por exemplo, igual tem o “Papo cabeça”, se ela abordar a temática LGBT, tipo assim, duas vezes ao mês, uma vez ao mês, por exemplo, ajudaria bastante também na convivência LGBT com as outras pessoas. As vezes que teve essa discussão, a gente abordou no papo cabeça. As vezes que isso é falado na escola são mais os alunos que começam a discussão, sabe? Não vem por parte deles não. (FELÍCIO).

No ensino fundamental deveria ter uma matéria de vivências, uma matéria de atualidades, que comentasse tudo que tem, porque, tipo assim, hoje em dia a sociedade está aberta mais aberta. Então eu acredito que invés de ter Ensino Religioso, trocar essa aula por uma aula de atualidades ajudaria muito mais na vivência dessas pessoas, ou até mesmo na Sociologia pro Ensino Fundamental, o que ajudaria muito a diminuir o preconceito. (AFONSO).

Eu acho que primeiro as pessoas deveriam se sentir mais acolhidas, principalmente os LGBTs. Acho que o ESED RAT tinha que criar uma política que respeitasse cada indivíduo, como uma pessoa que tem as suas particularidades. A iniciativa de projetos, de uma instrução maior para os professores, porque há muito tempo atrás isso era visto como uma anomalia e no ESED RAT tem professores muito velhos, não estou falando de idade, estou falando de casa, educação, de carreira, que estão acostumados a trabalhar de uma maneira, só que a gente está vivendo uma outra geração, é outro mundo e se os professores fossem melhor instruídos em relação a diversidade, os alunos se sentiriam seguros. Incentivar mais e um projeto voltado para esse público porque a ESED RAT é uma escola que tem muitos alunos LGBT, muitos mesmos, eles precisam ser ouvidos em quais questões? Questões de alunos transexuais usar

banheiro masculino ou feminino? Por que não tem uma conversa sobre isso, ainda? A gente está em 2021 e não mudou [risos]. São os mesmos debates de dez anos atrás que já tinham condições de serem resolvidos e não foram. (IVAN).

Entre as narrativas, Roberto discursa que os **saberesfazer**es tecidos na prática cotidiana da escola possuem pouca eficácia no combate à homofobia institucionalizada. Para o aluno, caso a escola tivesse tomado atitudes mais incisivas, colocado o combate à homofobia como prioridade, não teria sofrido as retaliações que vivenciou. Ele ainda aponta como atitudes mais eficazes a suspensão das atividades escolares e a convocação dos pais dos agressores para comparecerem na escola. Apesar de concordar que o acompanhamento junto a família é essencial, considero refletir sobre sua eficiência, ao passo que o preconceito com as homossexualidades se faz presente nos lares, dado ratificado por Castro, Abramovay e Silva (2001) ao constatarem em uma pesquisa que, dos pais entrevistados, quase 50% responderam que não gostariam que seus filhos convivessem com alunos homossexuais, número este superior à rejeição dos filhos, que correspondeu a 25%.

Outras estratégias elencadas pelos estudantes são a inserção de momentos propícios ao debate sobre gênero e sexualidade no currículo, de modo semelhante ao que ocorre no Papo Cabeça, que é guiado pelos alunos. Como sugestão, apontam que deveriam colocar o debate sobre gênero e sexualidade como pauta de destaque, e não apenas aguardar a iniciativa dos estudantes. Afonso considera necessária a substituição da disciplina de Religião por uma de Atualidades, em que poderiam ser discutidos vários assuntos, ampliando o debate para além da causa LGBTQIA+. O estudante reafirma mais uma vez a potencialidade da disciplina de Sociologia como prática emancipadora. Para mais, políticas de acolhimento, inserção de projetos contínuos e formação continuada para os professores são apontadas como estratégia.

Apresentadas as sugestões maneiras para o enfrentamento da homofobia, indagamos aos estudantes os motivos que levam a crer que as sugestões citadas não foram inseridas no cotidiano.

Não faziam nada porque era com homofobia. Teve uma vez que um menino deu um empurrão na menina, ela caiu, aquilo deu muita coisa ... o pessoal lá da sala começou a falar horrores do que aconteceu, levaram ele na supervisão, ele ficou uma semana sem ir na aula. Quando era comigo, me empurravam e eles não estavam nem aí, mas se empurrou a menina todo mundo ia lá e tals ... vinha pessoa de outra sala, os professores falavam sobre violência contra mulher nas aulas, sobre machismo e etc., mas nunca entravam nessa questão da homofobia, mesmo quando eu falava “não tem só violência contra a mulher, tem violência contra os homens, os homossexuais também”. Eles falavam “empurram a garota, então vamos dá um foco nisso” porque isso importa, vamos dizer assim. Uma vez pediram para um garoto fazer um trabalho,

só copiar e colar da internet o que era homofobia, isso foi o máximo que fizeram por mim no ensino fundamental. (ROBERTO).

Para Roberto, a ineficiência em promover medidas que atenuassem as formas de violência por ele sofridas decorre de homofobia, ponto de vista justificado por constatar as divergentes consequências segundo as formas de violências praticadas. Se situações em que sofria cotidianamente eram ignoradas, e quando aconteciam de modo semelhante com outros alunos a repercussão e punições eram demasiadas, é inteligível que o sujeito se sinta solitário e menosprezado, tal como a classificação do fato como homofobia.

Todavia, apesar de compreender a insatisfação do educando, em tempos de conservadorismo e de forte acuação dos professores apontados por promover a “Ideologia de Gênero”, a escola está cercada por diversos agentes da moral (familiares, figuras religiosas, políticos, médicos, líderes comunitários, figuras midiáticas, psicólogos, entre outros) e os educadores são constantemente vigiados por esses a fim de que mantenham e reforcem a heteronormatividade.

Dessa maneira, ao promover o debate sobre gênero e sexualidade no cotidiano escolar, um educador, por mais que tenha respaldo científico e educacional para tal, está sujeito a diversos tipos de coerção pela comunidade escolar. O papel que cabe a escola é muito superior em inibir/coagir/silenciar a que estimular experimentações em gênero e sexualidade. (SEFFNER, 2013).

As práticas heteronormativas e, conseqüentemente, silenciamento da diversidade sexual e de gênero na educação não são atitudes arbitrárias por partes dos educadores. São ações coletivas com outras instituições sociais que visam a manutenção da heteronormatividade na sociedade, coibindo o outro de assumir sua verdadeira identidade sexual. Por conseguinte, o sentimento de solidão é recorrente na fala dos outros indivíduos homossexuais quando o assunto é auxílio nas adversidades consequentes da homofobia, sejam elas nas escolas ou nos lares:

Quando aconteceu alguma coisa comigo, eu não levava pra frente porque se eu chegasse na frente da minha mãe e falasse com ela, ela iria entender, mas se eu chegasse aos meus irmãos, os meus irmãos não, iam falar que é coisa de veadinho: “você é uma maricona, mariquinha” e “você não é homem suficiente para enfrentar seus próprios medos?” Então eu sempre sofri em silêncio, sozinho na minha, quieto, não levava as reclamações pra frente. (IVAN)

Eu sempre ficava quieto também porque ano passado que eu comecei a me soltar mais como gay, mas como eu não tinha falado com a minha família, então eu sempre preferia ficar calado, quieto na minha pra eles não descobrirem que eu sou gay dessa forma. Tipo assim: ele fez eu vou ficar quieto na minha porque eu sei que se chegar na minha mãe eu vou sofrer bem mais, porque na escola querendo ou não ainda tinham algumas pessoas que eram LGBT, talvez me apoiariam caso eu sofresse alguma coisa lá, mas em casa não, em casa eu seria bem mais pesado. (AFONSO).

Eu nunca passei pra frente uma reclamação sobre algo que faziam comigo, sempre foram homofóbicos, sempre fizeram comentários homofóbicos pra cima de mim e assim fui levando por que se eu falasse com alguém iriam me diminuir da mesma forma, tanto no âmbito escolar como em casa, então eu preferia ficar retraído e quieto na minha do que ser humilhado na escola pelos meus amigos, pelos colegas de classe e pela direção, supervisão, professores e também pra completar o combo pela minha família. Então na escola eu vestia a carapuça, sofria calado na minha, em casa eu chegava ficava quieto na maioria do tempo. (FELÍCIO).

Nas três narrativas, os estudantes dissertam que preferem silenciar as agressões e guardar as frustrações e violências sofridas no campo individual, pois nos acontecimentos em que solicitaram ajuda, percebiam pouco retorno e mediação.

Tal como Roberto, mais uma vez as vítimas demonstram preocupação de que o enquadramento da homossexualidade chegue aos lares, corroborando o receio da violência doméstica contra sujeitos homossexuais. As narrativas também reiteram que, de certo modo, esses alunos encontram maior conforto para exercerem suas sexualidades nas escolas do que em seus lares. Todavia, é importante que as situações de violência sejam notificadas e apresentadas aos responsáveis nas instituições, pois somente assim poderão ser criadas propostas coletivas que visem amenizar os conflitos. A falta de notificação de denúncias sobre violência homofóbica é prejudicial ao combate.

Na segunda narrativa, Afonso apresenta um adendo de que a companhia de outros sujeitos homossexuais na escola podem funcionar como um grupo de apoio. O reconhecimento e a aproximação nas escolas são importantes para o desenvolvimento de práticas de resistência coletiva, tais como acolhimento e enfrentamento em situações de violência. Esses encontros possibilitam outras formas de experienciar as vivências escolares, ressignificando **saberesfazer**es curriculares, experiências pedagógicas e multiplicidade de sentidos sobre a escola no que tange à diversidade sexual e de gênero. Na escola ESED RAT, o Grêmio Estudantil caracteriza um espaço de resistência coletiva:

Historicamente que eu me lembre desde quando eu comecei a estudar na ESED RAT até os tempos de hoje, por exemplo, o grêmio sempre foi constituído por pessoas LGBT, eu acho que eles sempre procuraram ocupar esses espaços assim de poder, vamos assim dizer, em busca de viver uma igualdade. E eu me lembro que quando surgiu a proposta dele era trazer para o dia a dia temas não muito falados como igualdade e inclusão, em busca de combater o preconceito. (CAIO).

Como apontado na narrativa, o Grêmio da escola é um ambiente utilizado por sujeitos homossexuais como forma de resistência e articulação de suas pautas. Por meio desse canal, os estudantes tentam ocupar espaços de poder para fazer com que suas vivências sejam inseridas

no currículo real a ser praticado nas escolas. Como Caio informa, é perceptível o envolvimento de grupos socialmente excluídos na constituição dos grêmios desde o início de sua organização coletiva. O Grêmio parece funcionar com a força das redes de solidariedade pesquisadas por Ferraço (2007), que alega que nessas redes devem ser pensadas ações e propostas políticas que visem transformações significativas nas práticas cotidianas. Os **saberesfazer**es coletivos dos sujeitos das escolas estão sempre atravessados por questões políticas, e por meio dessas redes podem negociar as diferenças, amenizar formas de violência e valorizar os diferentes aspectos identitários.

As brechas nas tessituras cotidianas são fundamentais para produzir saberes que transponham a heteronormatividade. Por mais que vivências de violências sejam trazidas pelos estudantes, e em certa medida, estes apontem práticas pouco efetivas desenvolvidas pela gestão escolar no combate a homofobia, é evidente em seus discursos a iniciativa da escola ESED RAT em potencializar a experiência homossexual em comparação ao âmbito social, familiar e escolar.

Eu me sinto seguro em falar que eu sou gay na escola. Nos dias de hoje ainda tem preconceito, mas eu não estou tão fissurado nisso. Ainda tem aquilo de sempre ter homofobia, só que eu estou enfrentando de um jeito melhor. Pra mim assim, ser gay no ESED RAT é uma coisa nova, porque eu sai realmente do armário no começo desse ano, tipo, não teve muito tempo [pandemia], mas é um sentimento totalmente diferente de todo aquele tempo que eu passei do sexto ao segundo ano, agora mostro para as pessoas quem eu sou de verdade, não preciso mais ficar me escondendo, ficar falando que eu sou bi ou que eu era hétero. Minhas amizades falaram “cara, você ainda é o Roberto” e isso me ajudou muito, por essas amizades estarem lá na escola e tals, foi ficando, foi melhor passar por tudo isso. A escola ainda tem esse problema de homofobia, só que eu acredito que hoje está muito melhor do que antes. (ROBERTO).

Eu me sinto mais confortável sendo gay no ESED RAT do que fora dela, a partir do momento que eu coloco o pé lá dentro, por ser um espaço com número bem grande de LGBT eu me sinto mais confortável, tanto é que ano passado no segundo ano, o meu grupinho em peso era um grupinho LGBT, então eu sempre ficava mais confortável conversar com eles, a fazer brincadeiras. (AFONSO).

A escola não é ruim, por mais que tenha os seus defeitos, por mais que tenha uns professores que são homofóbicos, ainda tem professores que vão te acolher muito bem, que vão saber conversar sobre isso, que mesmo não aceitando a homossexualidade, vão te tratar bem porque é isso que a gente tá pedindo no mínimo. Então eu acho que o ESED RAT tá sim preparado [atender a diversidade], tanto é que ano passado a gente fez um Papo Cabeça até com o ensino fundamental [temática LGBT], hoje em dia eles vem mais preparado, mais maduro. A gente ficou até chocado porque fizemos esse papo cabeça e tipo, crianças de oitavo e sétimo ano com a mente muito aberta, muito assertiva pra aceitar a vivência do outro, então eu acho que hoje em dia a ESED RAT tá muito preparada. Então eu acredito que na escola a minha vivência é muito melhor, muito mais tranquila do que fora e do que dentro da minha casa. (IVAN)

Na escola você pode ser gay, totalmente gay, que todo mundo vai aceitar, mas tipo, uma coisa que eu vejo que eu não gosto é que você não pode praticar ações dentro da

escola, porque tipo assim, se uma pessoa hetero, um menino e uma menina estivessem se beijando no canto, não faziam nada, aí tipo assim, eu ficava abraçado com Ivan, a funcionaria já ficava falando para separar. Aí eu falava assim “então manda os dois separar também” sabe? A escola não permitia, você não podia demonstrar, separavam a gente na hora ..., mas depois a gente voltava porque tipo assim, se os outros não se separam, a gente também não tem porque se separar, direito igual pra todo mundo, não importa se eu sou gay, se eu sou bi, ou se a menina é lésbica, entendeu? Então ficou visível que você não pode demonstrar afeto gay porque para eles está errado, mas ainda assim é bem mais seguro que lá fora. (FELÍCIO).

Como podemos perceber nas narrativas, o currículo real, tecido nas redes cotidianas possibilita a vivência da homossexualidade desses rapazes no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que padecem do *bullying* e/ou violência homofóbica, os jovens desenvolvem brechas para burlar as concepções heteronormativas e fazer com que suas demandas sejam colocadas em pauta; eles encontram, por meio das redes de solidariedade, formas de resistência e de reafirmarem suas identidades, mostrando aos demais que são uma comunidade e que estabelecem vínculos afetivos, se fortalecem e possuem o direito de experienciar a sexualidade de forma integral, análoga aos demais estudantes heterossexuais.

Entre as múltiplas conexões estabelecidas, os protagonistas deste estudo reconhecem o acolhimento e o apoio de determinados professores e veem a escola como um refúgio para se protegerem da intensa violência homofóbica presente na sociedade. Valorizam as rotas de fuga entre os muros da escola da intensa violência homofóbica presente na sociedade. Os participantes desta pesquisa se sentem reconhecidos como sujeitos que têm direitos, aptos a ocuparem os **espaçotempos** escolares, e percebem que o debate sobre as diferenças e diversidade está ganhando espaço no cotidiano escolar cada vez mais cedo.

Todavia, como observado na narrativa de Felício, a heteronormatividade é o que conduz os fios das relações. Como apontado, “você pode ser gay” que as pessoas vão te aceitar, mas, para que isso ocorra com o mínimo de conflitos possíveis, é necessário que o indivíduo reprima o máximo possível os aspectos da homossexualidade: as relações afetivas, as discussões, as vivências, as expressões e os comportamentos. Assim, o homossexual aceito é aquele que se enquadre dentro da lógica heteronormativa, sem dar pinta, sem “mostrar” que é gay. Esse comportamento é evidenciado pelo rapaz ao narrar que qualquer afeto entre gays é censurado, ainda que de amizade, enquanto as relações heterossexuais são valorizadas e incentivadas. A narrativa a seguir evidencia ainda mais essa relação:

Os grupos dos casais heterossexuais em termos de afetividade são os privilegiados, que a direção diz que pode, que acha bonito, acha lindo. As serviçais, nossa! elas conversam, perguntam como é o relacionamento, se quer casar, se não quer, se quer ter filhos, se não vai, mas quando aparece um casal homossexual, por exemplo, já fica assim – “olha lá, as duas não podem namorar não, tem que avisar

a família dessas duas que elas estão tendo um relacionamento, por que isso não é aceitável”. Ai já começa, por exemplo, você vê as duas [namoradas] indo para o mesmo espaço ou indo ao banheiro ao mesmo tempo, a serviçal já inventa de trocar um papel higiênico só para ver o que estava acontecendo, para ver se as duas estavam ou não se relacionando dentro do banheiro. (CAIO).

Complementando a narrativa de Felício, Caio evidencia bem quais as relações afetivas são bem-vindas na escola. O bonito, o prestigiado é o relacionamento heterossexual. As relações homoafetivas são duramente reprimidas, vigiadas e silenciadas. Cientes da importância da igualdade entre as relações, os meninos gays se posicionam estrategicamente, reafirmam seus laços de amizade, demonstram seus carinhos e afetos. Ainda que visíveis as práticas heteronormativas, a escola ESED RAT foi o primeiro local onde eles experienciaram a homossexualidade de forma positiva e puderam afirmar suas identidades.

Considerando a escola um espaço privilegiado para o encontro da diferença, Russell (2011) elenca as seguintes estratégias para garantir o bem-estar e a segurança de jovens homossexuais:

- a) intervenção dos educadores em situações de assédio, violência verbal e física;
- b) inclusão de questões e informações sobre diversidade no currículo;
- c) políticas de não discriminação que incluam a orientação sexual e a identidade de gênero; e
- d) grupos de apoio e suporte.

É imprescindível que o sistema educacional cumpra as estratégias citadas a fim de estreitar a relação entre os indivíduos homossexuais e a comunidade escolar, garantindo segurança, permanência, reconhecimento e promoção de vivências positivas.

4.3. A importância da educação sexual no cotidiano escolar e para a formação dos professores.

De acordo com Ferraço (2007), a formação continuada para os professores da Educação Básica deve caminhar concomitantemente com o currículo praticado nas tessituras cotidianas. Se o currículo vivenciado pelos agentes educacionais é permeado por diversas demandas envolvendo aspectos do corpo, gênero e sexualidade, cabe a valorização e o incentivo governamental para a capacitação de educadores que ultrapasse as demandas de letramento, alfabetização e matemática, mas que abarque um currículo vivo, eficaz e múltiplo do cotidiano escolar.

O desenvolvimento da educação para a sexualidade na prática educacional brasileira é, de modo geral, trabalhar aspectos relacionados à sexualidade, sobretudo corpo humano, prevenção de ISTs e gravidez. Para além dessa prerrogativa, é de pensamento comum que os responsáveis por essa abordagem nas escolas são os professores de Ciências/Biologia e, em determinadas circunstâncias, professores de Educação Física. São utilizadas em menor escala abordagens que proporcione reflexão a partir da visibilidade das diferenças, que fuja a regra do discurso moralizador, disciplinador e punitivo do sexo.

Para Figueiró (2010, p.3), a educação sexual é toda “ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja em nível de conhecimento de informações básicas, seja em nível de conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionadas à vida sexual”.

A autora Furlani (2011) considera oito tipos de abordagens da educação sexual contemporânea presentes na pedagogia brasileira passíveis de se mesclar, marcadas por rupturas, divergências e convergências políticas e que são imbuídas de valores éticos e sociais. São elas: abordagem biológico-higienista; abordagem moral-tradicionalista; abordagem terapêutica; abordagem religiosa-radical; abordagem dos direitos humanos; abordagem dos direitos sexuais; abordagem emancipatória; abordagem *queer*²⁷.

Para valorizar as práticas emancipatórias cotidianas e promover o debate com os educadores sobre aspectos identitários de raça, gênero e sexualidade, é necessário o desenvolvimento de um trabalho em educação para a sexualidade comprometido em questionar a heteronormatividade na educação e valorizar a produção da diferença a fim de findar a exclusão social, a homofobia, a transfobia, a lesbofobia e quaisquer possíveis formas de discriminação sexual no ambiente escolar. (FURLANI, 2011). Não nos enganemos pensando que esse movimento é uma atividade simplória, já que as discriminações e as exclusões nos ambientes escolares não serão erradicadas antes de uma completa transformação social. Todavia, enquanto educadores inseridos na realidade escolar, podemos viabilizar o debate da diferença a fim de amenizar situações de exclusão e preconceito nas vivências escolares de sujeitos não heterossexuais e não cisgêneros.

O que poderia ter representado uma grande virada para a história da Educação Sexual no Brasil, mas requereria maior atenção, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, e, posteriormente, em 1998, os Temas Transversais, com a inclusão do caderno Orientação Sexual, em conjunto com os conteúdos Meio Ambiente, Ética, Saúde, Pluralidade

²⁷ Para conhecer mais sobre cada uma das abordagens, favor verificar Furlani (2005, 2011).

Cultural, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo e Cidadania. Para Spitnezer (2005, p.123), com esse documento a “Educação Sexual escolar emerge oficialmente [...] surgindo no currículo de forma transversal, sendo de responsabilidade de todos os professores, discutida e trabalhada em todas as disciplinas.”

A indicação da transversalidade por meio das disciplinas foi sugerida porque os tópicos selecionados não constituem uma área isolada em si, mas deveriam integrar as diversas áreas dos conhecimentos, podendo ser trabalhados em conjunto pelas respectivas disciplinas do currículo básico. Para escolha dos temas transversais, foram considerados a abrangência nacional, a urgência social, a possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental para o favorecimento da compreensão da realidade e a participação social. Os assuntos indicados foram vistos como necessários para a formação crítica do cidadão, pertinentes a qualquer localidade espacial, com relevância a nível nacional. Os eixos norteadores do caderno de Orientação Sexual foram compostos por três grupos: a) Corpo: matriz da sexualidade; b) Relações de Gênero e c) Prevenção Das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (BRASIL, 1998).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), é extremamente importante que os/as professores/as proporcionem momentos de reflexões e diálogos entre os/as estudantes, contemplando os três eixos norteadores, com o objetivo de promover melhor convívio de todos e inserção e reflexão das mais divergentes opiniões, crenças e valores nas práticas cotidianas.

A Orientação Sexual proporcionada pelos ambientes escolares não tem como finalidade substituir ou concorrer com a educação sexual efetivada pelo núcleo familiar, mas, sim, completá-la.

Entretanto, pesquisas apontam que professores e professoras da Educação Básica, de modo geral, não deram a devida importância em praticar o debate proposto no documento. Cardoso, Silva e Silva (2016) apontam que as discussões sobre gênero e sexualidade nos ambientes escolares tendem a ser incipientes e que os cursos de licenciaturas, salvo poucas exceções, não consideram a sexualidade temática de relevância na formação inicial de educadores. Com defasagem na formação, os professores não se sentem aptos ou confortáveis a viabilizarem as discussões, além disso, não possuem espaços onde possam debater suas dúvidas e angústias, ponderar sobre seus valores, tabus e preconceitos, enfim, não há ambientes propícios para a reflexão crítica do profissional. (LEÔNCIO, 2013).

Em 2004, a Secretaria Especial de Direitos Humanos em conjunto com o Governo Federal criou o Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à

Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. O projeto tinha como objetivo combater a violência contra homossexuais, promover a prevenção da homofobia na sociedade, a capacitação de profissionais do movimento homossexual, a disseminação de ideias positivas da diversidade e mecanismos para coletas de denúncias LGBTQIA+.

Na educação, destacam-se as seguintes diretrizes: “fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade” e “Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia.” (CONSELHO, 2004). Na primeira diretriz, temos como exemplo os cursos Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) e Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais (GDE), ambos com ofertas iniciais em 2006. As duas propostas atuavam com formação de profissionais das escolas. O segundo foi ampliado, em parceria com a Rede de Educação para a Diversidade e Universidades Federais, para cursos de extensão e especialização. Ao todo, mais de R\$ 10.000.000,00 foram investidos, com público superior a 15.000 vagas.

Contemplando a segunda diretriz citada, financiado pelo Ministério da Educação, o programa Escola sem Homofobia foi elaborado com um caderno principal, seis boletins, três audiovisuais, um cartaz e uma carta de apresentação para ser distribuído a seis mil escolas de Ensino Médio da rede pública. Apelidado de Kit Gay por parlamentares religiosos, os quais argumentavam que a proposta incentivaria o “homossexualismo” entre jovens, a distribuição do material foi vetada pela presidenta Dilma Rousseff. (MELLO *et al.*, 2012).

A guerra contra a “ideologia de gênero” é outro retrocesso na história da educação sexual brasileira. Grupos conservadores compostos por parlamentares, pais, professores e demais pessoas da sociedade repetem que as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas ensinam o “homossexualismo”²⁸, com implementação de disciplinas e discussões referente na grade obrigatória curricular para perverter as crianças. Com isso, foi retirado do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (PNE) todas as ocorrências da palavra gênero, ação continuada em diversos planos estaduais e municipais de educação. (SANTOS FILHO, 2017).

Em continuidade ao movimento anterior, foram suprimidas quase totalmente as menções a gênero e sexualidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017 para o Ensino Fundamental, e 2018 para o Ensino Médio. Nas primeiras versões divulgadas da BNCC, havia citações a gênero e sexualidade,

²⁸ É importante destacar que de modo igual ao apresentado na página 24, o termo correto a ser utilizado é homossexualidade.

inclusive com um viés mais crítico e reflexivo. Entretanto, no período decorrente destas divulgações até a versão final aprovada, que percorreu mais de um ano, a movimentação de pessoas e partidos políticos ligados à direita conservadora fez com que fossem retiradas as palavras gênero e orientação sexual, e a discussão da sexualidade reduzida a assuntos biológicos, com destaque para anatomia e fisiologia da reprodução humana. (MONTEIRO; RIBEIRO, 2020).

Mesmo em tempos de incentivos e aberturas para o debate, como ocorreram nos governos entre 2003-2014, em que direitos LGBTQIA+ foram conquistados, como a autorização do processo de redesignação sexual pelo Conselho Federal de Medicina, em 2002; abertura para a utilização do nome social em determinados/as órgãos públicos, empresas estatais, universidades e escolas, a partir de 2009; e ainda em tempos de conservadorismo, direitos como alteração em cartório de nome e sexo por pessoas trans, em 2018; e a criminalização da homofobia, em 2019 pelo Supremo Tribunal Federal. No entanto, questões relacionadas ao respeito, ao jeito de ser de cada um e os diálogos ligados a gênero e sexualidade continuam a ocupar espaços marginais nos currículos, como narraram os jovens participantes dessa pesquisa.

Ainda que pulsante no cotidiano escolar, diversas são as estratégias dos grupos conservadores para a retirada dos ambientes escolares a educação para a sexualidade.

Determinado docente, ao selecionar temas e atividades propostas para suas aulas, além de seguir o estipulado no currículo básico comum de sua disciplina, outros assuntos ou atividades desenvolvidas partem de valores e motivações pessoais. Para o trabalho com gênero e sexualidade é necessário muito mais que o indicativo dos PCNs, é primordial que os educadores se sintam seguros para praticar o debate tal como a vontade de modificar e transformar a realidade em que vivem: “é fundamental que esse professor se sinta ativo nestes projetos, por entender que ele se torna um formador de opinião e inspiração em contato com o seu alunado todos os dias em sala de aula.” (NEVES; SILVA; 2015, p. 43).

Uma educação para a sexualidade comprometida com a diversidade e engajada em promover a diferença inclui em suas discussões as pautas das identidades subordinadas, por meio da visibilidade de sua cultura e inserção no currículo escolar, desenvolvida desde a educação infantil. Práticas de preconceitos construídas por enunciados discursivos ensinados nas escolas não só podem como devem ser desconstruídas através da educação para a sexualidade, contraponto à educação desigual em gênero e sexualidade, afinal, inúmeras expressões identitárias estão presentes no cotidiano das escolas e todas, sem exceção, devem ser respeitadas e valorizadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar nesta fase da pesquisa e começar a escrever as considerações finais me faz questionar até que ponto essas reflexões serão de fato finais em minha trajetória. Portanto, considero esse estudo como guia de conclusão, mas que aqui se faz pertinente pensar em considerações finais, todavia, para meu percurso, as conclusões desse estudo são nada mais que considerações iniciais, o início de aplicações e histórias que me proponho a escrever a partir das aprendizagens da pesquisa.

Esta dissertação teve como objetivo principal problematizar vivências de adolescentes gays da escola ESED RAT, vivências essas que são distintas, singulares, mas que podem apresentar similaridades com a de vários outros sujeitos homossexuais em suas jornadas escolares e de vida.

Após diversos arranjos, estabeleceram-se como participantes principais deste estudo quatro sujeitos homossexuais com idade entre dezessete e dezoito anos que, dotados de espontaneidades, conversaram sobre o exercer de suas sexualidades, seus conflitos, anseios, traumas e violências, mas também compartilharam suas alegrias, experiências positivas, redes de apoio e outros. Essas experiências me fizeram refletir e dialogar com esses sujeitos sobre a minha própria jornada enquanto sujeito homossexual na educação básica, seja como aluno ou atualmente como professor.

Na realização dos grupos focais, compartilhar das narrativas desses garotos, sentir suas emoções, a esperança, o incômodo e as frustrações, e poder apresentar suas histórias para os leitores deste estudo e, principalmente, para sujeitos homossexuais que por ventura poderão estabelecer pontos em comum, partilhar de solidariedade e empatia com estes meninos é o resultado mais satisfatório da pesquisa.

Com base nos estudos realizados, compreendemos que os ideais de masculinidade hegemônica, ao variar culturalmente e temporalmente, faz 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 seu ciclo social. Como notamos, a vigília em prol de manter a heteronormatividade é uma relação cíclica, perpassada de geração a geração por pais e filhos, em que 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 agrupada a diversas outras formas de masculinidades e que os rapazes utilizem de negociações, aproximações e distanciamentos de acordo com 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.

Dessa maneira, durante longo período, nossos sujeitos homossexuais participantes desenvolviam estratégias para se aproximarem de um modelo hegemônico de masculinidade, tal como se relacionar afetivamente com o gênero oposto, desenvolver atividades definidas como masculinas, como jogar futebol, aumentar o convívio com outros rapazes, ainda que essas situações estivessem envoltas por momentos de preconceito, violência e negação constante da homossexualidade.

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

Assim, os discursos de afinidade, acolhimento, gosto e outros justificam o distanciamento de rapazes homossexuais e heterossexuais. Contudo, o questionamento que fica é até que ponto esse distanciamento é facultativo a esses estudantes LGBTQIA+ ou que, na verdade, esses meninos são excluídos pelos demais e instigados a pensar que se agrupam com similares por afinidades.

Os ambientes escolares legitimam a sequência heteronormativa sexo-gênerossexualidade, e aqueles que não se enquadram nesse prosseguimento estão sujeitos a vivências de discriminação, marginalização, exclusão e violência. A vigília é constante por todos e para todos, e a quaisquer mínimas suspeitas de desvio dos padrões hegemônicos são advertidos e/ou punidos. Como os estudantes informaram, o enquadramento da homossexualidade em suas vivências é realizado ainda no Ensino Fundamental I, e durante toda a escolarização são coagidos a confessarem a homossexualidade.

Corroborando os dados apresentados sobre violência homofóbica nas escolas, os participantes deste estudo relataram vivências de discriminação, negligência, silenciamento, *bullying* homofóbico, agressões físicas e psicológicas. As narrativas de maiores incidências foram as de xingamentos, tais como veadinho, bichinha, gayzinha, boiolinha, e piadas de cunho homofóbico. Todos os estudantes passaram por esse tipo de constrangimento, situações que se iniciaram nos primeiros anos da educação escolar e durou, ainda que com menos efetividade, até os anos finais. Apenas um dos envolvidos narrou vivências de violência física, com agressões envolvendo chutes, socos e, em situação extrema, arma branca (faca).

Como tática de resistência, foram elencadas estratégias dispare, como isolamento, atuação no grêmio estudantil, aproximação de outros estudantes homossexuais, silenciamento das agressões, entre outros. É sabido que essas estratégias se mesclam e são reiteradas em momentos divergentes, de acordo com as sensibilidades e necessidades circunstanciais.

Foi recorrente nos discursos dos estudantes o silenciamento das agressões sofridas, cujas justificativas são: ineficácia das ações desenvolvidas e receio de que seus pais ou responsáveis descobrissem que a razão das agressões era a orientação sexual homossexual. O motivo 1 se deve por perceberem que as autoridades escolares, sejam professores, equipe pedagógica ou direção, pareciam estar atentas às denúncias, porém, quando propunham medidas, essas não eram eficazes no combate à homofobia e não interferiam na frequência das ocorrências. O motivo dois é justificado por temerem a reação dos pais ao descobrirem o enquadramento sofrido por suspeita da homossexualidade. Não sendo assumidos, os estudantes temiam as consequências do *Get out* no contexto doméstico, preocupação esta pertinente, uma vez que, como apontado no texto, não é incomum que os núcleos familiares falhem em promover o acolhimento e a segurança a sujeitos LGBTQIA+. O sentimento intrínseco dos envolvidos é de solidão, consequência da ausência de apoio educacional e familiar.

Segundo Seffner (2013), ainda que o papel da escola seja inibir aspectos da diversidade mais do que estimulá-los, e que seja pontual nas narrativas dos jovens as formas de violências sofridas nos ambientes escolares, não podemos desconsiderar as intervenções de acolhimento narradas. Afonso e Ivan descreveram a influência da escola e de determinados professores no processo de “saída do armário” para o núcleo familiar, o modo como contribuíram para momento tão crucial em suas vidas como sujeitos homossexuais, bem como as discussões e visibilidade de pautas desenvolvidas principalmente pelos professores de Sociologia e Filosofia. Eles destacam também a abertura ao diálogo, em conjunto com o grêmio estudantil; as tentativas de apoio e acolhimento, ainda que porventura não gerassem efeitos contundentes.

Desta forma, as tessituras desenvolvidas no cotidiano escolar, o currículo real, aquele que é executado considerando os **saberesfazer**es dos sujeitos, suas alianças, negociações e estratégias individuais e coletivas, é potente ferramenta para a produção de práticas emancipatórias e de transgressão da heteronormatividade. É no cotidiano escolar que acontece a explosão do encontro e a negociação das diferenças.

Mesmo com todas as adversidades apresentadas, os estudantes que concluíram o Ensino Fundamental II em outra instituição reconheceram que a escola ESED RAT é muito superior em abertura à diversidade quando comparada às demais escolas frequentadas. Os alunos consideram que, de modo geral, as vivências se tornam mais positivas que negativas na

comunidade escolar envolvida. Todos confirmaram que se sentiam mais confortáveis em se apresentar da maneira como realmente são na escola do que em seus lares.

Há um longo caminho a ser traçado em nossas escolas para que sejam ambientes em sua totalidade acolhedores e seguros para sujeitos LGBTQIA+. Os agentes envolvidos, sejam eles comunidade familiar, alunos e/ou funcionários, precisam entender que a diversidade faz parte de seus cotidianos e, portanto, deve haver espaço no contexto educacional para sua manutenção e reprodução.

As vivências estudantis influenciam demasiadamente nos aspectos sociais e inter-relacionais dos indivíduos, portanto, as escolas devem propor ações coletivas que visem o empoderamento de jovens homossexuais, abertura ao diálogo, redes de solidariedade, inserção de pautas no currículo e, sobretudo, proteção, amparo e visibilidade. Quantos estudantes poderiam ter desenvolvido vivências menos dolorosas e menos conflituosas caso as propostas anteriores fossem acatadas e devidamente desenvolvidas? Quantas vivências de acolhida e amparo seriam ampliadas e quantas marcas benéficas sucederiam nos cotidianos desses sujeitos? É necessário e urgente um apelo para que a comunidade escolar assuma o papel de protagonista no acolhimento à diversidade e compreenda definitivamente que todos os educandos, sem exceção, têm o direito de que suas identidades sejam respeitadas e devidamente valorizadas nas instituições.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2013.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2009.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38, 2001.

AQUINO, Estela Maria Motta Lima Leão *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: [...]. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, 2020. Jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/141381232020256.1.10502020>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232020006702423&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 mai. 2021.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. Educação Ambiental Comunitária: Uma Experiência com a Técnica de Pesquisa Snowball (Bola De Neve). **Revista eletrônica do Mestrado Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, p. 46-60, jul./dez. de 2011.

BARDUNI FILHO, Jairo. **Seguindo as pistas das produções de masculinidades da escola superior de agricultura a partir das páginas do jornal estudantil o bonde**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

BARREIRA, Marília Maia Lincoln. **Heteronormatividade e Homofobia na Educação Básica Pública**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

BISSACO, Joelcio Zoboli. **Os Oprimidos Saem do Armário: uma análise territorial da homossexualidade nos alojamentos masculinos da Universidade Federal de Viçosa**. 2009. 68 f. Monografia (Bacharel em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

BLOG PRIMAVERA NOS DENTES. Por que "Primavera nos Dentes"? Disponível em: <http://primaveravicosa.blogspot.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BONI, Valdete; SÍLVIA, Jurema Quaresma. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: **Homofobia e Educação: um desafio ao silêncio**. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Orgs). Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola**, Rio de Janeiro: Pró reitoria de extensão/UFRJ, 2008.

BORTOLINI, Alexandre *et al.* **Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

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

CARDOSO, Frederico Assis; SILVA, Apolônia de Jerusalém Ferreira; SILVA, Patrick dos Santos. Uma Análise dos PCN Orientação Sexual Dezoito Anos Depois. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 28, p. 211-225, maio/ago de 2016. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/321>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: Unesco, 2004.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Gilson Gomes; BARROS, João Henrique Oliveira. A “saída do armário” de homens cis gays: uma revisão sistemática de produções brasileiras. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 150-165, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.47208/sd.v27i1.2826>

CONNELL, Robert. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CONNELL. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 2005.

CONNELL, Robert; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, v. 21, n 1, p. 241 – 282, 2013.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-Me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997.

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

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teóricometodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, Culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimento dos sujeitos praticantes. **Teoria e Prática**, Campinas, v.31, n 60, p.81-103, jun. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, Cultura, Juventude e Cotidiano Escolar. In: Anais da 68ª Reunião Anual da SBPC. Porto Seguro – BA, p. 1-8, 2016.

FERRARI, Anderson. Ma vie en Rose: Gênero e Sexualidades por enquadramento e resistências. **Educação em Foco**, Juiz de Fora: v. 14, n. 1, p. 117-141, mar./ago. 2009.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Formação de educadores sexuais:** adiar não é mais possível. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina: Paraná, PR: Eduel, 2006.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual:** retomando uma proposta um desafio. 3.ed. rev. e ampl. Londrina: Eduel, 2010.

FIORIO, Angela Franscisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago de 2012.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300009>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000300739&script=sci_arttext. Acesso em: 08 Abr. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução a Metodologia de Pesquisa:** Um Guia para Iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. 13. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Aug. 2004.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. Sexo, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, n. 46, p. 269-285, 2007.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 35, n. 3, p. 20-29, mai. 1995.

GOFFAMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade Deteriorada, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

GORISCH, Patrícia Cristina Vasques de Souza. **O reconhecimento dos direitos LGBT como Direitos Humanos**. 2013, 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito Institucional) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

GRÜNNAGEL, Christian; WIESER, Doris. “Nós somos machistas”: entrevistas com escritores/as brasileiros/as. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 45, p. 343-350, jan./jun. 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia na escola um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Coleção Educação para Todos, vol. 32, Brasília: Unesco, p.13-51, 2009

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas**. Natal, v. 1, n. 1, p. 145-165, jul./dez. 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003%20&script=sci_arttext.
 Acesso em: 11 fev. 2021.

LEONCIO, Joana Maria Macedo. A Orientação sexual nas escolas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação, Gestão e Sociedade**, n.12, ano 3, nov. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Coleção Educação para Todos, vol. 32, Brasília: Unesco, 2009, p. 85-94.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. 16. Petrópolis: Vozes, 2014.

MELLO, Luiz; FREITAS, Fátima; PEDROSA, Cláudio; BRITO, Walderes. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 6, n. 07, 26 nov. 2012.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas Para O Ensino Médio No Brasil: Perspectivas Para A Universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. "Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações". In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, p. 47-61, 2012.

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. **Bagoas – Estudos gays, gêneros e sexualidades**, Natal, vol. 8, n. 11, p. 51-78, 2014.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, [S. l.], v. 1, p. e202011, 2020. DOI: 10.37853/pqe.e202011. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 28 maio 2021.

NASCIMENTO, Geysa Cristina Marcelino; SCORSOLINI-COMIN, Fábio. A Revelação da homossexualidade na família: revisão integrativa da literatura científica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 3, p. 1527-1541, set de 2018. DOI: 10.9788/tp2018.3-14p

NEVES, André Luiz Machado das; SILVA, Iolete Ribeiro da. **Diversidade Sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados**. Manaus/São Paulo (SP): Fapeam/Martinari, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. **XXVI Reunião anual da ANPED**. Poços de caldas: 2003. p. 19. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661690, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da Pesquisa Pós-Estruturalista Em Educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2015.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERUCCHI, Juliana; BRANDÃO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos Silva. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 1, p. 67-76, jan./mar. de 2014.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PUCCINELLI, Bruno. Como Encontrar um “Gueto Gay”: possibilidades analíticas de uma expressão controversa. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 6, jul./dez., 2014.

QUEIROZ, Norcirio Silva. **Vivências da homofobia no período escolar**: significações na idade adulta. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

RIOS, Roger Raupp. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Coleção Educação para Todos, vol. 32, Brasília: Unesco, 2009, p.13-51.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. “Ideologia de gênero”: interpretação equivocada, repetição do equívoco. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 10, n. 15, 9 maio 2017.

SANTOS, Josué Leite dos. **Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na educação básica**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Multidisciplinar em Cultura e Sociedade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

SANTOS, Rayani Mariano dos. A mobilização de questões de gênero e sexualidade e o fortalecimento da direita no Brasil. **Agenda Política**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 50–77, 2020.DOI:10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em:

<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/308>. Acesso em: 14 abr. 2021.

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

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 28, p. 19-54, jan./jun. de 2007.

SEFFNER, Fernando. Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: Soares, Guiomar; Silva, Méri Rosane; Ribeiro, Paula (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais**, Rio Grande: FURG, 2006. p. 85-93.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.) **Diversidade Sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Coleção Educação para Todos**, vol. 32, Brasília: Unesco, 2009, p. 125-139.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade [...]. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145159, mar. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022013000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2021.

SILVA, Caroline Guimarães; CASSIANO, Kátia Kelvis; CORDEIRO, Douglas Farias. Mãe solo, feminismo e Instagram: análise descritiva utilizando mineração de dados. In: XXI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 21, 2019, Goiânia.

SILVA, Jackson Ronie Sá da. “**Homossexuais são...**”: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer. 2012. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SILVA, Fernanda Marques da; HERNECK, Heloisa Raimunda. A Constituição de uma Escola como Referência: o encontro com a história através das narrativas que potencializam a memória coletiva da ESEDRA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 157-174, jul./set. 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274291, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000200274&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2021.

SOLIVA, Thiago Barcelos. Família e homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais. In: **IX Seminário Internacional Fazendo Gênero – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Florianópolis – SC. Anais do IX Seminário Internacional Fazendo Gênero, pp. 1-12, 2010.

SOUZA, Helder Júnior de. **A vivência de alunos gays numa organização escolar pública de ensino médio em Sabará**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SPITZNER, Regina Henriqueta Lago. **Sexualidade e Adolescência: Reflexões Acerca da Educação Sexual Na Escola**. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

TEIXEIRA, Fernando Silva. Homofobia e Sexualidade em Adolescentes: Trajetórias Sexuais, Riscos e Vulnerabilidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, 32 (1), p. 16-33, 2012.