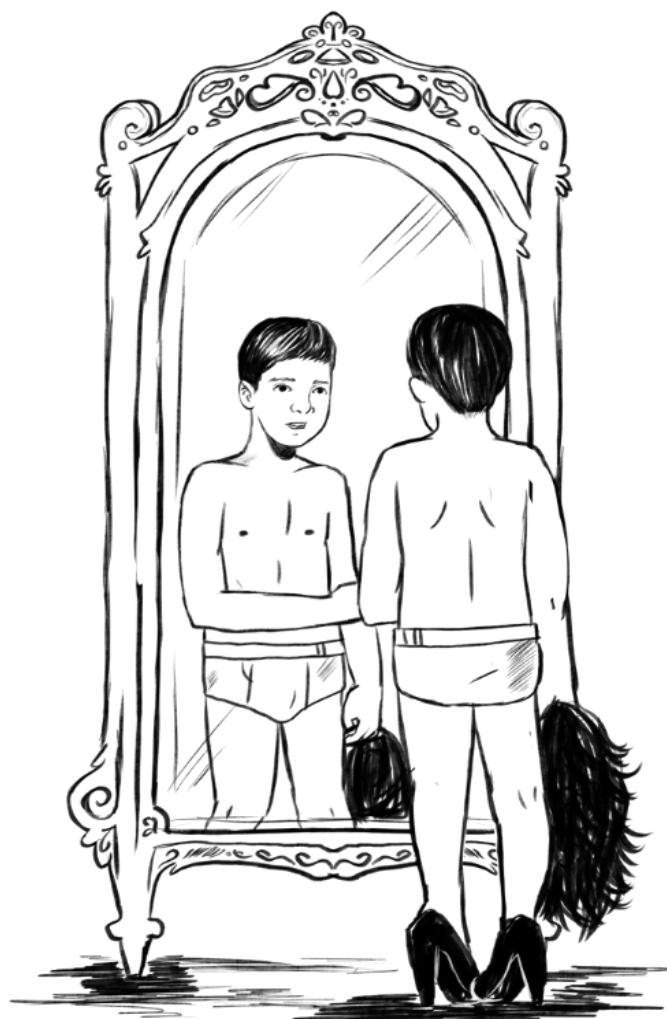


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KLÉBER NEVES MARQUES JÚNIOR

MASCULINIDADES **BICHA**:
TRAJETÓRIAS ESCOLARES DAS **BICHAS** NO ENSINO MÉDIO



João Pessoa

2022

KLÉBER NEVES MARQUES JÚNIOR

**MASCULINIDADES BICHA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DAS BICHAS NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação-CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

João Pessoa
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M357m Marques Júnior, Kléber Neves.
Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio /
Kléber Neves Marques Júnior. -João Pessoa, 2022.
179 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, CE, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2022.

1. Masculinidades. 2. Educação escolar. 3. Ensino Médio. 4. Gênero. 5.
Sexualidade. 6. Estudos Culturais. I. Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/BC

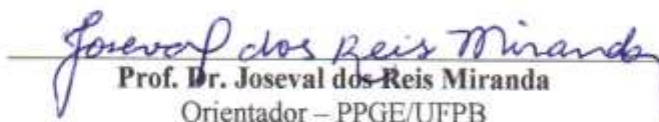
CDU 373.5(043)

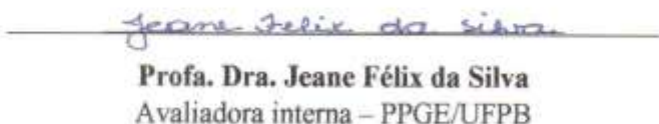
TERMO DE APROVAÇÃO

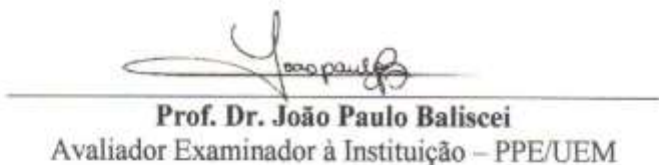
KLÉBER NEVES MARQUES JÚNIOR

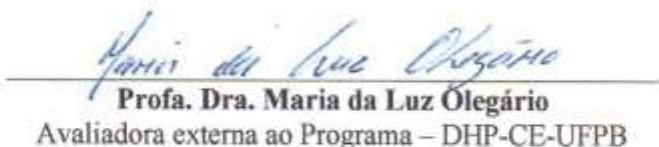
**MASCULINIDADES BICHA: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DAS BICHAS NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) pela seguinte banca examinadora:


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – PPGE/UFPB


Profa. Dra. Jeane Félix da Silva
Avaliadora interna – PPGE/UFPB


Prof. Dr. João Paulo Baliscei
Avaliador Examinador à Instituição – PPE/UEM


Profa. Dra. Maria da Luz Olegário
Avaliadora externa ao Programa – DHP-CE-UFPB

João Pessoa
30 de março de 2022

“Ele passava no ônibus em frente a universidade e me dizia: ‘acho que nunca vou conseguir entrar aí’, como se aquele lugar não fosse para ele... Agora meu filho será mestre em educação pela Universidade Federal da Paraíba!”.

(30/06/2021 – Mainha)

*Dedico este trabalho a Wilka,
mainha, minha mãe, minha
manha. Eu não estaria aqui, de pé,
sem nunca lembrar dela.*

AGRADECIMENTOS

Achei que esse seria o momento mais fácil de todo o trabalho, mas me enganei, porque não é fácil materializar a vida em palavras. Aliás, em tempos de efemeridades, é quase um rótulo negativo ser, em alguma medida, melancólico. Atualmente, as coisas são ditas de modo mais simples, ao passo que são esquecidas com a mesma simplicidade, e a regra é ser feliz, se amar. Então, fui em buscar de razões para agradecer.

Para mim, o mestrado sempre foi um projeto de vida. Tinha em minha mente que passaria incontáveis horas pela universidade, lendo nos mais diversos ambientes, (des)construindo ideais, vivendo intensamente aquilo que eu ainda sequer acreditava estar acontecendo, porque a homofobia me tirou toda a segurança.

Não contava, contudo, que o cenário desta trama seria um dos piores momentos da história da humanidade. Uma pandemia acontecendo, impondo o isolamento entre as pessoas, fascismo explícito, desinformação, negacionismo, machismo, racismo, homofobia, misoginia, censura, tanta gente alienada... Tudo isso na tônica de um sujeito monstruoso que assumiu a presidência do Brasil em 2019, e não quero sequer registrar seu nome. Sendo muito sincero, inúmeras vezes, me sentia rendido, e esta pesquisa já não fazia mais qualquer sentido.

Cada linha deste trabalho exigiu de mim muito esforço. Na verdade, acho que não sou capaz de nomear o que realmente esse momento cobrou de mim. Não era só a solidão de não ter o outro por perto, mas a falta de minha própria presença. Só tinha tempo para depurar o medo, colocar minha cabeça no lugar e dar conta do que os/as professores/as pediam. Em paralelo, minha família e eu precisávamos sair para trabalhar, já que não cabíamos nos sórdidos auxílios do governo que selecionam o/a pobre do/a mais pobre para recebê-los, decidindo, então, quem vivia e quem morria. Aliás, um trabalho ruim, onde também vivia muitas violências. Este era o cenário daquilo que chamam de “*vida além do mestrado*” nessas páginas de autoajuda.

Então, chegar até aqui foi... Prefiro evitar falar em resistência, porque este termo, a meu ver, está tão banalizado que as pessoas passaram a naturalizar a dor e a escassez e esqueceram que resistir também cansa. Chegar até aqui foi sobreviver! Recuperando brevemente esses momentos, lembro de algumas pessoas... Eu não estava sozinho.

Assim, agradeço à minha mãe, Wilka, Mainha. Se não fosse por ela, não chegaria na metade deste percurso, porque a descrença é um sentimento muito presente na vida de garotos como eu, meninos/as, jovens *gays*, que acordam lutando contra um mundo todo em desacordo com sua existência. Minha mãe é minha vontade. Sem ela, talvez eu não acordasse. Suas

orações são potentes e me protegem de tudo. Sempre que saía do quarto e percebia de relance uma velinha acesa perto de suas santinhas, meus olhos enchiam de lágrimas e, de alguma maneira, meu coração retomava a coragem e a fé. Daqui a alguns anos, quero poder proporcionar uma vida melhor para ela. Mais uma vez, obrigado por tudo, Mainha!

À minha avó, Fátima, ou, como a chamo, Outra Mainha. Ela vem todos os domingos para a minha casa, e realmente não sei o que seria de mim sem sua presença. Durante toda a semana, por estar tão cheio de leituras, apreensivo em ter que ir trabalhar e expor não só a mim, mas as pessoas que eu amo à uma doença tão perigosa, não conseguia esboçar qualquer sorriso. Ele só desabrochava nos domingos, quando ela chegava. Nossa ligação é genuína, e ela é a mulher de mais humor e fé que conheço. Obrigado, Outra Mainha!

Às minhas amigas da graduação em Pedagogia, Eloíza e Thaís, pelos risos, pelas noites em chamadas de vídeo no *Instagram* em tempos de isolamento social, jantando *on-line* juntas, falando sobre a vida... Talvez elas não saibam, mas esses momentos traziam a leveza que eu precisava entender que ainda existia na vida.

Aos/às colegas e amigos/as do mestrado, que muito me ouviram e apoiaram.

Aos meninos que toparam participar e fizeram esta dissertação possível. Vocês me falaram de suas histórias de dores em corpos cheios de cores e possibilidades. Vocês são tão jovens! Não têm mais o tempo que passou, mas ainda têm muito tempo!

Ao meu orientador, Joseval, por ter acolhido minha proposta de pesquisa e me acompanhado de forma tão segura e dedicada.

À banca de qualificação e defesa, por suas valiosas contribuições. Em especial, à professora Maria da Luz, por ter me incentivado; emprestou-me livros; foi minha professora na graduação e orientadora na iniciação científica; leu e corrigiu meu projeto de pesquisa antes da seleção. Professora, você foi uma porta aberta em um momento de minha vida onde tantas outras portas estavam fechadas. Serei eternamente grato!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB e à linha de pesquisa em Estudos Culturais, pelo crescimento pessoal e acadêmico.

MARQUES JÚNIOR, Kléber Neves. **Masculinidades bicha**: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio. 2022. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa/PB.

RESUMO

As formas de viver fora do marco masculino hegemônico, em sua relação direta com os pressupostos da heteronormatividade em suas ferramentas teóricas, simbólicas e práticas, podem reverberar, rearticular e deslocar trajetórias bicha na escola por meio da sua cultura. Dessa maneira, o objetivo geral desse estudo foi compreender como, nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as experiências de masculinidades. Para um delineamento mais apurado do que pretendi, desdobrei o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos: identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio; analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar no Ensino Médio e; problematizar os sentidos que atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio. Situei a pesquisa nos espaços dos Estudos de Masculinidades em suas interfaces com os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais. Nessas definições, a dissertação é formada por três eixos temáticos: masculinidades – Raewyn Connell (1995; 2003; 2013; 2016), Elisabeth Badinter (1993); juventude, gênero e sexualidade – Juarez Dayrell (2003), Joel Birman (2009), Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2001; 2002; 2020) e; cultura escolar e cultura da escola – Dominique Julia (2001), Jean Claude Forquin (1993); dentre outros/as autores/as. A partir dessa proposta direcionei o estudo para uma pesquisa do tipo qualitativa por meio do estudo de caso, que foi realizada em uma escola da rede pública do município de João Pessoa/PB, com três estudantes que se auto-identificaram como bichas e cursavam o Ensino Médio. Utilizei, como instrumento de produção de dados, a entrevista semiestruturada e as informações geradas foram sistematizadas por meio dos Núcleos de Significação. A análise constituiu dois Núcleos de Significação, onde compreendi que a produção social das bichas encontra uma cultura escolar já consolidada em lógicas estruturadas na heteronormatividade, fazendo com que os sentidos, saberes e práticas forjados para as masculinidades bicha guardem a chancela dos códigos culturais de hegemonia sobre ser homem, tendo o Ensino Médio como um lugar fronteiro para a imposição de vetores culturais em gêneros e sexualidades na vida das bichas.

Palavras-chave: Masculinidades. Educação escolar. Ensino Médio. Gênero. Sexualidade. Estudos Culturais.

ABSTRACT

The ways of living beyond the hegemonic masculinity benchmark – considering its direct relation with the assumptions of heteronormativity in their symbolic, practical and theoretical tools – may reverberate, rearticulate and displace the trajectories of “fags” in school through their culture. Therefore, the main purpose of this study is to understand and analyze how the experiences of masculinities are conceived in the school trajectories of “faggots” High School students. In order to outline what is intended, the general objective unfolds into the following specific objectives: identify how faggots are constituted amidst the heteronormativity of High School relationships; analyze which notions, knowledge, attitudes, and practices constitute their subaltern experiences during High School; and analyze the significances attributed to their school trajectories in High School. The research is situated in the field of Masculinity Studies in its interfaces with Gender Studies and Cultural Studies. Seen in these terms, this study is divided into three thematic axes: masculinities – Raewyn Connell (1995; 2003; 2013; 2016), Elisabeth Badinter (1993); youth, gender and sexuality – Juarez Dayrell (2003), Joel Birman (2009), Guacira Lopes Louro (1997; 2000; 2001; 2002; 2020); and school culture and culture from school – Dominique Julia (2001), Jean Claude Forquin (1993), among others. Based on this proposal, this study aims at qualitative research by means of a case study, to be carried out in a public school in the city of João Pessoa, state of Paraíba, Brazil, with three students who identify themselves as faggots and are attending High School. The semi-structured interview was used as the tool for data collection. The information produced was systematized through the Signification Nuclei. Thus, I have understood that the social production of “faggots” finds a school culture already consolidated in its meanings as well as logics structured in heteronormativity. This, in turn, cause the meanings conceived for “faggots” to keep the seal of the cultural codes of hegemony about being a man, having the High School as a frontier place for the decoding of cultural vectors in gender and sexualities in the lives of “faggots”.

Keywords: Masculinities. School Education. High School. Gender. Sexuality. Cultural Studies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre “bicha” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.....	29
Quadro 2 - Teses e Dissertações sobre “afeminado” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.....	34
Quadro 3 - Teses e Dissertações sobre “homossexualidade”, “juventude” e “escola” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.....	35
Quadro 4 - Teses e Dissertações sobre “cultura escolar” e “masculinidades” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.....	36
Quadro 5 - Teses e Dissertações sobre “gay” e “ensino médio” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.....	37
Quadro 6 - Síntese da relação entre a questão geral e o objetivo geral da pesquisa.....	42
Quadro 7 - Síntese da relação entre as questões específicas e objetivos específicos da pesquisa.....	42
Quadro 8 - Síntese dos eixos temáticos.....	81
Quadro 9 - Síntese da relação entre os objetivos da pesquisa e as questões do roteiro da entrevista semiestruturada.....	89
Quadro 10 - Síntese do percurso metodológico.....	98
Quadro 11 - Apresentação das jovens participantes da pesquisa.....	100
Quadro 12 - Organização dos pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 01.....	158
Quadro 13 - Organização dos pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 02.....	162

LISTA DE SIGLAS

LGBTQIAP+ - lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, *queers*, intersexuais, assexuais, pansexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba.

PPGE - Programa de Pós-graduação em Educação.

CE - Centro de Educação.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

SUMÁRIO

1 PRODUZINDO SENTIDOS PARA A PESQUISA	15
1.1 O campo de futebol, a calça <i>skinny</i> e a bicha: costurando o pesquisador, o objeto de estudo e o leitor.....	16
1.2 Debruçando-me sobre trabalhos que falam das masculinidades bicha.....	27
1.3 De um monólogo interno às questões de pesquisa.....	39
2 CONVERSANDO COM OS/AS AUTORES/AS SOBRE MASCULINIDADES BICHA	44
2.1 A bicha e os ideais hegemônicos de masculinidade na cultura.....	44
2.1.1 <i>A bicha jovem: tem que crescer masculino e heterossexual, não bicha</i>	56
2.2 A construção de uma cultura (da) escola(r) bicha.....	70
2.2.1 <i>Saindo da escola: eles vão sair do Ensino Médio sendo bichas?</i>	76
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	83
3.1 A pesquisa qualitativa.....	83
3.2 No campo com as bichas: o estudo de caso.....	84
3.3 Gerando as informações e algumas mudanças do percurso.....	86
3.3.1 <i>A entrevista semiestruturada</i>	87
3.4 O local da pesquisa e os participantes bichas.....	90
3.4.1 <i>Identificando as bichas e como o contato foi feito</i>	91
3.5 A sistematização e análise das informações por meio do procedimento dos Núcleos de Significação.....	93
4 DAS QUESTÕES DE PESQUISA ÀS SIGNIFICAÇÕES	100
4.1 Apresentando as bichas.....	100
4.2 <i>“Cresci já entendendo que tinha coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem”</i> : o movimento de (des)constituição das masculinidades bicha.....	105
4.3 A cultura escolar do: <i>“quem tem que mandar é homem, não é viado, não!”</i>	120
4.4 <i>“Não dá para ser 100% bicha o tempo todo...”</i>	142

5 DAS SIGNIFICAÇÕES ÀS PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICES.....	158
APÊNDICE A - Organização dos Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significação 01.....	158
APÊNDICE B - Organização dos Pré-Indicadores e Indicadores do Núcleo de Significação 02.....	162
APÊNDICE C - Termo de Anuência Institucional.....	170
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais ou Responsáveis.....	171
APÊNDICE E - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	173
APÊNDICE F - Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	175
ANEXOS.....	176
ANEXO A - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	176



1 PRODUZINDO SENTIDOS PARA A PESQUISA¹

Devido aos silêncios a mim impostos em casa e na escola, minha mente tornou-se espaço de muitos questionamentos e inquietações desde criança. Eram situações que eu jamais poderia nomear. Desse modo, tentava decodificar exaustivamente cada experiência vivida para poder dar conta da minha própria vulnerabilidade, dos medos adolescentes que abrigava e dos caminhos percorridos pela insegurança de ser para minha própria defesa. Era um verdadeiro monólogo interno.

Na academia, considero que esse seja um movimento recorrente, sobretudo, quando se busca dar sentido àquilo que decidimos compreender. Certamente que, como um adolescente, essas inquietações eram intuitivas, oníricas, sem qualquer rigor. No entanto, hoje, enquanto pesquisador, uma posição que jamais acreditei que pudesse ocupar, sinto a necessidade de mergulhar em contextos teóricos, metodológicos e epistemológicos daquilo que, antes, era tido apenas como sentimentos, algo “subjetivo demais” para ser pensado como “ciência”. Hoje, entendo que isso se dá porque o desejo da hegemonia é, a todo custo, o de atribuir inferioridade ontológica às bichas.

O termo “bicha”, enquanto um xingamento, difundiu-se no contexto dos anos 1960 no Brasil. Era uma adaptação expressiva da palavra francesa “*biche*”, termo utilizado para referenciar jovens mulheres. A bicha competia com o “viado”, que, geralmente, optava por reter sua masculinidade semelhantemente à hegemônica e depreciava o comportamento afeminado. Não se sabe exatamente a origem do termo, mas considero que ele possui uma potência cultural subversiva por ter, possivelmente, surgido dentro de uma “subcultura gay”. E é nesse entendimento que aqui o tomo. O termo é muito mais que um xingamento, ele revela as questões de desigualdade em torno do gênero que os homens *gays* e afeminados enfrentam cotidianamente, inclusive no meio de sua própria cultura (GREEN, 2019).

Na ordem heteronormativa, esses termos são dotados de uma intencionalidade genocida. Eles colocam os meninos-homens-bichas como coadjuvantes. Mostram aos jovens meninos-homens-héteros, desde muito cedo, o que eles não podem ser. Dizem que as formas de as bichas se relacionar não são honestas ou importantes. Aliás, para eles, não deveria esta ser uma expressão possível da humanidade. Desejam até mesmo retirar a possibilidade discursiva de afirmação: “*eu sou bicha!*”.

¹ Todos os capítulos deste trabalho são introduzidos por desenhos de minha autoria, em parceria com uma profissional da ilustração, estando contextualizados às “marcas” de momentos específicos do meu processo de escolarização que foram descritos ao longo do texto.

No interior desses discursos, os meninos-homens-bichas são aqueles do pecado, da anormalidade, da inadequação. São criminosos, antissociais, sexualmente descontrolados; aqueles que escolhem qualquer um, e, logo, todos os outros meninos-homens-héteros tornam-se potencialmente atraentes de “corrupção” sexual e alvo de seus principais desejos, porque eles, supostamente, são o centro, a perfeição, tudo o que uma bicha deseja possuir e imitar.

Por tais razões e tantas outras, as quais discuti ao longo desta pesquisa, decidi considerar-me nesta escrita em primeira pessoa, na intenção de provocar um movimento e um questionamento ético, estético e político em uma estrutura epistemológica (ADAD; VASCONCELOS, 2008) – eu diria, heterocentrada.

Reafirmo-me eticamente nesta escrita, porque assumo meu próprio discurso e repenso os caminhos cruzados com o/a Outro/a, tornando-me um verdadeiro protagonista de mim pela diferença, retirando o poder daqueles/as de me rotularem na anormalidade e falaram por mim. Esteticamente, porque reconheço a potência de certas mudanças provocadas pela ocupação e apropriação de minhas próprias formas enunciativas mostrando possibilidades para outras pessoas criarem suas (re)formas na composição de suas singulares expressividades. E politicamente, porque busco um lugar de trânsito, de enfrentamento perante a complexidade relacional contemporânea que, mesmo com tantas mudanças, ainda nutre em sua raiz a desvalorização de minha vida e de outras bichas.

Nesse contexto, em um primeiro movimento, esforço-me para apresentar minha intrínseca relação com o fenômeno investigado, por meio de algumas dolorosas lembranças do corpo de um jovem bicha sendo escolarizado, moldado a uma masculinidade que, talvez, tenha limitado os trânsitos mais genuínos de afirmação de gênero, de quem eu poderia ser e do que hoje sou. Em seguida, comento o discurso acadêmico-científico que aponta para a relevância de discutir aquilo que pretendo compreender: como nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio são forjadas as experiências de masculinidades?

1.1 O campo de futebol, a calça *skinny* e a bicha: costurando o pesquisador, o objeto de estudo e o/a leitor/a

Começo este texto indagando: por que buscar compreender as experiências escolares das bichas? Alguém se preocupa ou pensa sobre as existências delas na escola? As implicações dessa pergunta me parecem mais nítidas quando as associo às colocações de Nonato (2020), ao falar que as vivências e as pessoas afeminadas

[...] são vistas, frequentemente, no imaginário popular, como sujeitos que incorporam uma masculinidade defeituosa e, não raro, ao caminhar pelas ruas, geram pane nos esquemas mentais das pessoas porque impossibilitam uma identificação automática de sua performatividade dentro do binarismo de gênero (NONATO, 2020, p. 15).

Parece-me oportuno destacar este fragmento porque nomear e produzir sentidos sobre o meu processo de escolarização ainda é um movimento extremamente doloroso, pois me coloca a materializar textualmente os “defeitos” de minha masculinidade e os silêncios impostos. Isso quer dizer que, desde criança, eu precisava dar conta sozinho de injúrias, feridas, violências, violações... Dar conta dos mandatos masculinizantes da escolarização.

Começo pelo ano de 2004, do qual tenho memórias mais “vivas”, quando fui matriculado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Fenelon Câmara, no 4º ano do Ensino Fundamental. Antes disso, não consigo lembrar detalhadamente de muita coisa, nem precisar tempo, série ou idade. Só tenho comigo algumas lancinantes sensações de experiências em escolas anteriores, por volta de meus cinco ou seis anos de idade, as quais não posso alimentar, sob o risco de cair em profunda tristeza.

Até hoje, ao lembrar, sinto o desconforto e a não pertença nas aulas de natação que recebia na escola “Flipper” nessa época. Lembro também de não gostar de ir ao “banheiro dos meninos” depois da natação para trocar de roupa, porque eles me caçoavam muito. Sinto ainda aquela forte vontade de voltar para casa o quanto antes e me sentir seguro e protegido. Vêm imagens de choro em minha mente e, ao mesmo tempo, o acalento do abraço de uma professora que parecia entender o que eu estava passando e sempre me recebia no corredor com um sorriso no rosto, elogiava minha caligrafia e organização do caderno. Era algo que, de alguma maneira, dava crença e orgulho de mim...

Começo em 2004, quando eu tinha cinco ou seis anos, porque essa foi a primeira vez que pude entender o que uma palavra poderia produzir na vida de alguém. Eu já tinha escutado a palavra “bicha” algumas vezes proferida por pessoas da minha família, geralmente aos berros em uma discussão, e temia que eles estivessem falando de mim, porque realmente não parecia algo bom; era vergonhoso, um xingamento, desmoralizante. Demorou algumas semanas para que eu ouvisse novamente essa palavra, dessa vez, na escola. No entanto, antes da palavra ser dita, eu começava a perceber os sorrisos quando passava pelos corredores, assim como quando me apresentava durante a chamada nas aulas. Alguns/algumas colegas chegavam a imitar de modo jocoso a tonalidade de minha voz e minhas expressões corporais. Eu estava virando uma caricatura. Nas semanas seguintes, perderam qualquer receio, e “bicha” passou de um adjetivo para meu próprio nome. Sobre isso, Nonato (2020) diz que a ação de nomear alguém como

“gay” ou “bicha” tem um papel pedagógico na escola de silenciar, invisibilizar e desencorajar sexualidades e corpos dissidentes, inconformes à heteronorma.

Foi nesse momento que percebi as várias linguagens que a dor dispõe. O termo “bicha” tinha uma força aterrorizante, deixava minhas mãos geladas e tremendo. Meu corpo ficava imóvel, e eu desejava não estar ali. Curvava-me fisicamente nos limites do meu corpo e da cadeira da sala de aula, desviava o olhar para baixo, tudo ficava “borrado”, e eu já não sabia mais qual era o meu objetivo ali.

Começou na minha turma e depois se espalhou por toda a escola, sobretudo, entre os meninos: *Bicha! Bicha! Bicha!* Eu era o corpo estranho, e agora, todos/as sabiam que ali estudava uma bicha. Meu corpo estava sendo vulgarizado e tendo uma representação que, por mim mesmo, nunca antes havia sido atribuída. A partir dali, eu soube que minha permanência na escola seria perpassada por dor e violência.

Nada disso estava dito quando minha mãe foi conhecer o espaço, os/as professores/as, e se “certificar” de que ali eu estaria seguro antes de formalizar a matrícula. A escola não diz de imediato que quer produzir corpos masculinos e femininos a partir de uma matriz heteronormativa; ela fala de conteúdos, programas, competências, habilidades, estrutura... Aqui, lembro do que afirma Louro (2000, p. 11): “[...] o investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”.

Meu cotidiano escolar passava a ser tomado por reclusão e melancolia. Acordar e ter que ir para a escola era sempre um grande sofrimento. Aliás, o caminho para a escola já era um sofrimento. Das minhas lembranças, recordo-me de um extenso campo de futebol, que eu percorria todos os dias por ser um caminho menor para chegar até a escola. Passando por ele, eu evitava ter que caminhar mais dois quarteirões.

Refiro-me à melancolia tal como propõe Butler (2003, p. 98), em seu sentido social, cultural e político, associada à construção da identidade de gênero. Tal como postula a autora, “[...] a identificação de gênero é uma espécie de melancolia em que o sexo do objeto proibido é internalizado como proibição. Essa proibição sanciona e regula identidades de gênero distintas e a lei do desejo heterossexual.”.

Quer dizer que aquilo que eu representava, além de “defeituoso”, era também proibido, fora da lei. Ser bicha me colocava sob obrigação de correção para tentar reproduzir todas as formas da identidade masculina heterossexual sem confrontos, como minha parte mais natural. Não havendo renúncia das formas bicha de ser, restava-me a abnegação e o constrangimento,

impedindo a resistência e forjando processos de assujeitamento, no contexto de uma trajetória melancólica.

A ida para a escola pela manhã era tranquila, todos seguiam caminhando até seus destinos, e eu não costumava encontrar os/as colegas meninos de escola, pois me preocupava em sair de casa alguns instantes após eles/elas, que sempre passavam pela rua onde eu ainda moro. A volta para casa era o grande problema: naquela hora, os meninos da escola e do bairro se reuniam quase cotidianamente para jogar futebol.

Nesse espaço de tempo, conheci três garotas que moravam na casa vizinha à minha e estudavam na mesma escola que eu. Costumava voltar para casa acompanhado delas, mesmo que não parecessem empáticas ao que eu vivenciava. Algumas vezes, lembro que me questionei o porquê de estar com elas, mesmo percebendo que aquilo que os garotos faziam e diziam sobre mim também era recreativo para elas. De toda maneira, com elas, eu me sentia menos excluído e sozinho e, então, decidia atravessar o campo, afinal, como diz Butler (2018), até a mais genuína singularidade depende da capacidade de coletivização, de alianças. Contudo, aquela era sempre uma péssima decisão, pois percorria toda sua extensão ao som de um tropo discursivo: “*fresco!*”², “*viadinho!*”³, “*bicha!*”, “*olha o andar da menininha...*”, “*toma jeito de homem!*”; e no entremeio de cada fala, muitas risadas.

O assédio sistêmico começava a operar na minha subjetividade. Bento (2011, p. 550) diria que havia ali um “heteroterrorismo” que, a todo custo, pretendia me inibir. Tentava dar passos cada vez mais apressados, mas até isso chamava atenção. Seguiam-me como sombra, mimetizando, parodiando cada elemento de contraste às suas masculinidades expressos pelo meu corpo. Além de me constranger, precisavam informar que eles não eram como a bicha, por isso a necessidade de generalizar os comentários mesmo para aqueles/as que se mostravam “indiferentes” e não pretendiam provocar medo ou se demarcar a partir da minha exclusão.

² A origem e o sentido desses termos variam espaço-temporalmente, de modo que há muitas divergências em suas compreensões. Aqui adoto a interpretação de Green (2019), quando afirma que “No Brasil, na virada do século XIX, a palavra *fresco*, com o duplo sentido de “puto” e também conotando frescor, jovialidade ou amenidade no clima, tornou-se o termo ambíguo comum usado para zombar dos homens efeminados ou daqueles que supostamente mantinham relações “passivas” com outros homens. [...] Os múltiplos usos do termo aparecem no Dicionário moderno, uma pequena compilação satírica da gíria erótica e pornográfica publicada em 1903: “Fresco – Adjetivo arejado de modernização depravada” (GREEN, 2019, p. 74, *grifos meus*).

³ Para Green (2019), o termo “viado” tem referência à repressão policial às práticas homoeróticas no Rio de Janeiro dos anos 1920, onde foi ordenada a prisão de todos os homossexuais que socializavam nos parques públicos da cidade. A adaptação de “veado” para “viado”, possivelmente remete a algo que seria “(des)viado” da norma. O autor diz que o temor dos homens em serem chamados de “viado” quase os levava à loucura, isso porque “a imagem da bicha desmunhecada, afeminada, tornou-se o contraponto do macho *cis* heterossexual brasileiro.” (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Passei muito tempo angustiado, não conseguia dormir, pensando no amanhecer e na ida para a escola e todas as horas que passaria ali, sem trégua, tendo que me manter em silêncio para não ser notado, para não me xingarem, para que aquele dia fosse “ameno”. Lembro de odiar o horário de intervalo, porque, por “questões de segurança”, não podíamos ficar na sala de aula; tínhamos que ir para o ginásio, socializar, sorrir... Porém, para mim, não era bem assim. Aquele era o momento em que me tornava o “centro das atenções”. Todos os dias, os meninos tinham que reproduzir seus rituais de afirmação de sua masculinidade até que minha identidade custasse o meu apagamento.

Amizade, amor, acolhimento, atenção, reconhecimento... Tudo parecia impossível para mim. Não havia instâncias mediadoras nem alguém que “validasse” minha existência. Em casa, eu não podia falar sobre quem eu era e tudo o que estava acontecendo comigo na escola, porque minha família sempre escolheu suprimir qualquer pergunta. Associo isso ao que disse Green (2019), aquela era a “[...] política do não pergunte, não me conte”, pois não queriam perder a “trégua do silêncio”. Em uma sociedade nesses moldes, não se pode amar a bicha, ela não é digna de afeto porque só se ama aquilo que se admira. Aos olhos de um menino-homem-hétero, a bicha é um espelho, um meio para que ele possa se amar cada vez mais por não ser “aquilo”.

Já na escola, eu nunca era referenciado como os outros meninos, e o que eles faziam comigo não tinha qualquer repercussão ou incitava qualquer medida por parte do diretor, dos/as docentes, do porteiro... Silva (2000) diz que algumas narrativas culturais são tomadas como cânone e outras são desmerecidas, pouco escutadas, proscritas. Penso que isso se dava porque, sem querer, para usar os termos de Louro (2000), eu era o corpo escolarizado/disciplinado/robotizado almejado pela escola. Minha “timidez” e tristeza eram “entendidas” como interesse e atenção pelas aulas; minha “imobilidade” era “entendida” como o uso do espaço geográfico da escola de modo assertivo, afinal, havia salas em que poderia transitar e horários que deveria seguir, enquanto, na verdade, eu “só” estava tentando fugir das enunciações injuriosas, por medo. Meu silêncio era interpretado como o “entendido” sobre as explicações dos/as professores/as e como uma competência internalizada de que “aluno/a tem hora certa para falar”.

Sem qualquer proteção social e ética para existir, foi assim por mais três anos seguidos, entre constantes negociações para permanecer e típicas recaídas emocionais para evadir. Continuava me fazendo em meio à dor, me aproximando mais das meninas do que dos meninos, renunciando a momentos festivos e reuniões, passando o menor número de horas possíveis na escola. Tudo isso era parte da negociação, para poder me esquivar de toda violência. Eles/as

não conseguiam entender o reconhecimento do meu corpo, e, dessa forma, minha humanidade era esvaziada. A cultura daquela escola exigia que eu aceitasse minha própria exclusão.

Após cinco longos anos na Escola Fenelon Câmara, em 2008, decidi mudar para outra escola, mais próxima de casa, pensando que tudo poderia ser diferente. Fui para o IEPMA Centro Educacional. Nada mudou. Dessa época, lembro de poucas situações. Parece que minha mente escolheu apagar tudo. Foi um momento difícil, de muitos conflitos com a minha identidade, um movimento de aceitação e recusa constante que me deixava exausto. Não encontrava qualquer referência positiva sobre o que e quem eu representava para as pessoas. Deixei meus cabelos crescerem, cobria meu corpo o máximo que podia, evitava espelhos e controlava todos os meus movimentos. Meu desejo era de me engolir, e cada ação minha era para esconder o porta-retrato de minha vida naquele momento.

Apesar de ter esquecido boa parte do que vivi nesse ano, lembro de uma das situações mais difíceis que passei. Nessa escola, as janelas das salas ficavam distribuídas ao longo de um corredor, de modo que todos/as que passavam por ali podiam perceber o que estava acontecendo dentro das salas. Eu chegava na escola de cabeça baixa, direcionava-me para a sala de aula e ali ficava, sem qualquer interação. O máximo que fazia era olhar em direção aos/às professores/as no momento da aula. Contudo, era inevitável, sempre chegava o pior momento do dia, o intervalo. Os/as meninos/as não me entendiam como parte daquele lugar, como alguém que estava ali para estudar assim como eles/as. A sensação que eu tinha era a de que estava ali para ser exibido para os/as seus/suas visitantes como um monstro que despertava muita curiosidade por ter comportamentos nada nativos daquele lugar.

Na hora do intervalo, a janela da Sala B ficava lotada de meninos. Era como uma vitrine muito atraente. Todos eles queriam observar alguma coisa em mim; meus cabelos, a maneira como me sentava na cadeira, o tom de minha voz, tudo em mim os divertia muito. Eram muitas risadas, e é tudo que consigo lembrar, porque não tinha coragem de encará-los e, até hoje, não sei como aparentavam fisicamente, mas ainda ouço nitidamente o som de suas risadas.

Voltava para casa com um boné na cabeça que cobria boa parte do meu rosto, mãos geladas e trêmulas, olhos marejados. Não queria ser reconhecido por ninguém no caminho de volta, só queria me sentir seguro.

Vale dizer que, ainda no ano de 2007, além de perder os sentidos que poderiam me permitir existir, também perdi meu pai em um acidente de automóvel, o que muito modificou minha rotina de vida com minha mãe. Ela nunca havia trabalhado, pois o machismo da família não permitiu. Jovem, ela teve que refazer sua força e coragem, pois, além de si, tinha a mim para cuidar.

Mudei de escola em 2010, passando a estudar no Instituto Santos Dumont, permanecendo lá por quatro longos anos. Certamente, não foi por espontânea vontade. Na verdade, eu nem queria mais estar na escola, mas eu havia conseguido uma bolsa de estudos, algo muito significativo para um filho da classe trabalhadora, em que o pai e a mãe não tinham o Ensino Fundamental completo. Apesar das violentas circunstâncias, eu sempre abracei as oportunidades de educação e relaciono isso ao forte grau de consciência que tinha sobre a segregação econômica enquanto observava as situações, por vezes, humilhantes, que meu pai passava nos precários espaços organizacionais.

A escola Santos Dumont era conhecida por sua rigidez, por sua correspondência a pressupostos da “família tradicional”. Costumavam dizer que “*não era uma escola, era uma família*”, demarcando um movimento ideológico de que a família é o espaço primeiro da educação; que a família deve “controlar” o que a escola pode ou não trabalhar na cidadania dos/as estudantes.

Decerto, minha experiência não foi muito diferente do que já descrevi até aqui. Porém, nesse período na Escola Santos Dumont, algo aconteceu e me marca até hoje: a decisão de usar uma calça do tipo *skinny*. Esse era um modelo de calça mais justa ao corpo, o que expunha qualquer expressividade culturalmente considerada feminina que meu corpo viesse performar. Para mim, aquela calça era um flerte com o que culturalmente se convencionou ser feminino. As roupas masculinas nesse período eram mais folgadas e largas, e assim eram também costurados os uniformes da escola. Eu não me sentia nada confortável dentro de tanto pano, então, resolvi usar essa calça – que combinava muito bem com a camisa branca e azul do uniforme escolar. Minha mãe, inclusive, comprou com muitas ressalvas. Minha calça era um “mal-estar”, porque questionava a linearidade das normas sexo-gênero-sexualidade, além da padronização da cultura escolar. Recorro aqui ao que explica Bento (2006, p. 160), quando afirma que “o sentido que se atribui às roupas e aos acessórios liga-se a um campo mais amplo de significados que extrapola a ideia de um ‘gosto pessoal’ vinculando-se às normas de gênero [...]”.

Entendo que tanto o campo de futebol quanto a calça *skinny* eram artefatos da cultura, quer dizer, ali existiam significados alinhavados, na perspectiva de me oferecer locais que proporcionassem a correção da minha masculinidade bicha. Os artefatos do campo de futebol e da calça acionavam ali pedagogias que já estavam instituídas nos corpos e nas subjetividades dos meninos-homens e que me interpelavam a ser um sujeito daquele mesmo discurso. O campo de futebol simbolicamente representa para mim a arena de disputas de significados no cotidiano; um corpo bicha cruzando um espaço culturalmente pensado para corpos heterossexuais, viris.

Não hesitei e paguei as sanções: fui caçoado durante todo o dia de aula, porque meu corpo desorganizava uma visualidade cultural com a qual estavam acostumados/as. Depois do intervalo, nas filas de retorno para as salas – separadas entre meninos e meninas, vale dizer –, eles me tocavam em tom de desdém, sexualizavam meu gênero e coisificavam meu corpo. De longe, as meninas assistiam e riam muito, porque meu corpo também servia para entretê-las. Como diz Baliscei (2019, p. 60), “[...] em condições heteronormativas, as identidades de gênero ‘desviantes’ do modelo de masculinidade legitimado são tratadas como abjetas, risíveis e desprezíveis”. Os atos dos agressores enunciavam sua superioridade, pois, ali queriam reproduzir a subjugação da bicha, a dominação da “fêmea” pelo macho. Tal como argumenta Nonato (2020), as relações entre “homens” e “bichas” são pautadas pela dominação e submissão.

Sem dúvida, foi um sentimento terrível, ao passo que aquilo também me fazia perceber uma grande curiosidade camuflada por parte deles, um excesso de desejo, por sinal, ambivalente e temeroso. Pergunto-me até que ponto cada um deles se afogaram nas normas em “prol” dos privilégios que o escudo da heterossexualidade lhe permitia. Com isso, notei que aquele não era um aspecto constitutivo apenas da minha suposta subalternidade, mas que todos/as eram obedientes a uma norma. Outrossim, em alguma medida, a calça *skinny* fazia a bicha começar a liderar.

Em 2014, novamente mudei de escola, indo para o Anglo Colégio e Curso, onde concluí o 3º ano do Ensino Médio, e ali começou um movimento de resistência pelo avançar das experiências e pela subjetividade que fui construindo ao longo dos anos anteriores. Reconhecendo-me na diferença, eu já não era o único corpo bicha; havia outros, mais expressivos, inclusive, e que me levavam a ter um pouco mais de autoconfiança com a minha identidade.

No mesmo ano, após a conclusão do Ensino Médio, ingressei no Ensino Superior, no curso de Serviço Social. Já no primeiro semestre, na aula de uma disciplina chamada “Direito e Cidadania”, em uma sala cheia de mulheres que já haviam reverberado suas enunciações religiosas na apresentação pessoal, ouvi, de uma professora, com toda sua força e intencionalidade desestabilizadora, o famoso dizer da Simone de Beauvoir (2009): não se nasce mulher, torna-se. E isso foi por mim subjetivado: “*não se nasce bicha, torna-se!*”. Minha ansiedade por leituras, o descontentamento com essa ordem que me tornava melancólico e subalterno, foram adensados por um insistente reconhecimento da minha vida bicha.

Entretanto, a homofobia⁴ não parou por aí. Ela ainda me persegue quando sou encarado como menos capaz nos espaços ocupacionais por ser bicha; quando vou para a academia e sinto que os outros meninos me olham com certo desdém e riem porque usei uma meia com desenho de arco-íris; quando vou ao posto de gasolina e me vejo alterando meu tom de voz para me dirigir ao frentista; ou quando manipulo minha feminilidade ao passar por lugares onde há muitos homens. É sempre uma contradição viver bicha.

Recentemente, estava no meu espaço de trabalho em uma roda de conversa informal na recepção com duas mulheres e um homem, colegas de profissão, e, em determinado momento, o motorista do serviço, que já havia me encontrado outros dias naquela mesma semana, ao perceber a presença do outro colega homem na sala, com toda sua altivez masculina, disse: *“Esse aqui é o primeiro homem que estou encontrando essa semana... esse aqui é cabra macho de verdade!”*. No momento em que disse isso, instaurou-se um silêncio na sala. Todos/as perceberam a intenção dele. Queria me constranger, recriar usando a forma como comunico minha sexualidade e meu gênero.

Depois fiquei pensando sobre o efeito que eles quiseram produzir... A palavra “homem”, a ideia do “cabra macho”, que é uma gíria muito conhecida aqui no Nordeste como uma forma de homens tratarem uns aos outros de modo elogioso, honroso. Para ele, minha sexualidade diminuía a “pedagogia afetiva”, que consiste na confiança cultural que os homens tem uns nos outros só por serem homens (ZANELLO, 2020). Eu era menor, menos homem, não era o “cabra macho”; o feminino colocava-me subalterno na ordem de valor das existências.

A pesquisa surge, desse modo, atrelada à minha vivência na masculinidade bicha escolarizada, marcada pelas permissões e restrições de gênero reproduzidas por uma escola que, certamente, não é responsável por explicar a complexidade dessas lógicas ou de determiná-las definitivamente, mas que coloca a necessidade de “[...] reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais.” (LOURO, 2000, p. 12).

Dessa forma, fica nítida a importância de se pensar que chegamos ao mundo vivido e nos deparamos com uma trajetória pronta, que é também (re)produzida na escola, de modo que a bicha tem para ela um lugar “do lado de fora”. Com isso, não quero dizer “[...] que a bicha desapareça por completo, mas ela é sistematicamente atacada, por meio de variadas estratégias, tendo em vista sua eliminação cultural” (ZAMBONI, 2016, p. 17). E assim, ela vive sua vida

⁴ A homofobia é o horror às qualidades femininas nos homens, enquanto a misoginia é o horror às qualidades femininas nas mulheres [...]” (BADINTER, 1993, p. 117).

na mira dos discursos médicos, jurídicos, científicos, religiosos, escolares, discursos de ódio que visam fabricá-la na hegemonia.

Chego de modo “inesperado” no Mestrado em Educação na Universidade Federal da Paraíba com um diploma no bolso e uma segunda graduação em andamento, no curso de Licenciatura em Pedagogia, afinal, no meu interior, a escola já não fazia mais nenhum sentido, e sua função era de apenas magoar pessoas como eu.

Ainda guardando a melancolia das situações do passado que, infelizmente, não deixaram de acontecer, mas com uma sensação diferente agora: muita vontade política de dismantelar essa ordem monocolor. Chego querendo que, dessa vez, ouçam minha voz, minhas reivindicações; que me deixem relatar minha própria experiência como parte de um saber que precisa ser enunciado, que precisa estar nas bibliotecas. Agora já não é mais um monólogo.

É nos espaços dos Estudos de Masculinidades e dos Estudos de Gênero em sua relação com os Estudos Culturais que me sinto “à vontade” para realizar tais reflexões, por permitirem que a análise aconteça de modo relacional, não estático, compreendendo e valorizando a vida cotidiana; desnaturalizando sistemas que operam na exaltação de uns e no menosprezo de outros; dando valor a todo modo de ser e viver; criando lugares para quem vive tais experiências fale de si próprio.

Começo a falar dos Estudos de Masculinidades, que tiveram início na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Austrália e em outros países nórdicos, a partir da contestação dos movimentos feministas e *gay* com relação às inquisições do patriarcado na vida de mulheres e de homens *gays* (BADINTER, 1993; CONNELL; 2016). Eles consolidaram-se no final da década de 1980, tendo Raewyn Connell como nome expoente no que tange às masculinidades como objeto de estudo. A autora critica os pressupostos do patriarcado e questiona o homem enquanto sujeito universal que, além de tudo, não teria gênero. Foi um momento importante para dizer que a masculinidade não é uma entidade a-histórica, assim como a abordo aqui.

Nos anos de 1990, Connell (2016) argumenta que várias formas de conhecimento começaram a se desenvolver com relação ao problema das masculinidades, precipitadas por um pânico moral associado a uma suposta falha cultural no ensinar sobre como ser menino-homem-hétero. Green (2019) afirma que, no Brasil, esse foi um retrato da “medicalização da homossexualidade” empreendida no século XX, onde o saber médico afirmava ser a homossexualidade congênita ao resultado de uma educação imprópria.

Com a globalização, há uma proliferação em um contexto de mutação epistemológica de pesquisas nesta área que passaram a tomar o homem como um sujeito generificado que tinha papel tanto na produção da violência quanto da paz (CONNELL, 2016). Quer dizer, não dava

mais para limitar os Estudos de Gênero apenas às mulheres; era preciso, como fundamenta Louro (2002), não desprezar suas potencialidades analíticas mais radicais no que tange ao questionamento daquilo que se esconde por trás do argumento que diz a “macheza” como um dado natural. E a educação tem implicação direta com isso no constante investimento de “fazer” um sujeito “de gênero”.

Nesses termos, além desse reconhecimento do papel do homem nessas discussões, é preciso refletir sobre os homens bichas, ou aquilo que chamo, a partir de então, de masculinidades bicha⁵. É nesse contexto que situo o elemento educativo desta dissertação, no entendimento de que as masculinidades e a consequente situação das bichas na educação acontecem por meio de um processo educativo, quer dizer, o homem “de verdade” não o é como tal, mas vai adquirindo suas prerrogativas na cultura, que são expressas e estão implicadas também – em sentido amplo – na educação. Assim, falar da produção de masculinidades na educação é politizar a questão e dizer que algo precisa ser discutido e modificado para que novas formas de pensar as bichas possam surgir.

Detenho-me aos sujeitos que se identificam como bichas, porque o fenômeno da feminilidade no corpo masculino também está associado ao menino-homem-hétero, sendo, portanto, uma seara de discussão complexa que implica a necessidade de recortes. Dito isto, não estarei tentando (heteros)sexualizar esses sujeitos e suas experiências, mas, tal como postula Louro (1997; 2000), é preciso reconhecer que a sexualidade não normativa, além do gênero, também tem uma marca abjeta na educação.

Preliminarmente, conceituar cultura, aciono Hall (1997), quando afirma que a cultura, na perspectiva epistemológica dos Estudos Culturais, é tão constitutiva de nossos processos de interação e da linguagem, que só o arranjo textual “masculinidades bicha” causa confusão daquilo que se espera dizer e escrever sobre o menino-homem-hétero. A forma que o mundo é compreendido e como ele “ganha vida” por meio da linguagem está desacostumada a pensar uma forma de masculinidade cuja dimensão fisiológica não pressupõe um comportamento culturalmente identificado como masculino-heterossexual.

A partir desse panorama, como veremos, as masculinidades bicha instauram uma temerosa ordem cultural contra a fusão originária do masculino ao viril, que fetichiza mulheres e maltrata homossexuais, dentre outras características, as quais debatarei em seguida, que se expressam na vida em sociedade e também na escola, na sua cultura. Logo, são as articulações entre o conceito de cultura, a partir dos Estudos Culturais, e masculinidades, a partir dos Estudos

⁵ Essa proposição será melhor debatida mais adiante.

de Masculinidade, que interessam a esta pesquisa. Outros conceitos serão complementares, a citar: gênero, sexualidade, juventude, cultura escolar e cultura da escola.

1.2 Debruçando-me sobre trabalhos que falam das masculinidades bichas

Compreendo que o conhecimento não é feito de modo isolado, é um processo de muitos feixes de relações com a coletividade. Seja um artigo, uma dissertação, uma tese, estou falando de algo que é feito a partir de pequenos mosaicos das vidas de cada pesquisador/a e de com quem ele/a conversa. Desta forma, é muito importante me debruçar sobre aquilo que já foi problematizado sobre as bichas. Esse movimento me permite identificar um horizonte de referências e interpretações de um problema de pesquisa.

Escolhi como recorte temporal os anos de 2016 a 2019 em razão dos acontecimentos do período, que provocaram significativos retrocessos e descaracterizações nas diretrizes voltadas para as discussões de gêneros e sexualidades na escola e que repercutem até os dias atuais. Romanowski e Ens (2006) dizem que o recorte temporal e espacial é necessário no estado da arte, porque as análises estão sempre implicadas e situadas em contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, desdobrados pelo movimento histórico das relações.

Entrevi, nesse contexto, alguns acontecimentos que tiveram ampla repercussão no âmbito educacional. Em 2014, avançava o projeto “Escola Sem Partido”⁶, ancorado em uma suposta imparcialidade ideológica de que estariam livrando os/as jovens da “ideologia de gênero”⁷, equivocadamente apontada como um processo de doutrinação operado por professores/as na escola para que crianças se tornassem *gays*. Esse movimento retoma o debate sobre a família como espaço primeiro de educação, novamente colocando em pauta a questão de quem deve educar e quais conteúdos a escola deveria ensinar.

O projeto “Escola Sem Partido” ganhou forte eficácia social, fazendo com que as pessoas se sentissem amedrontadas e incomodadas com esse tipo de temática sendo debatida na escola e tomando os meios digitais e o debate público. Com base em argumentos como a “destruição da família tradicional brasileira”, gênero torna-se uma categoria de disputa política e começa a se equalizar a uma noção de risco que estaria sendo totalmente materializada pela própria escola, lugar que, supostamente, deveria proteger as crianças dessas desvirtudes.

⁶ Para aprofundar o debate sobre o projeto “Escola Sem Partido”, indico Lima e Hypolito (2020), que sistematizam e analisam a rede de sujeitos/as e instituições envolvidas na luta pela hegemonia ideológica na educação a partir de uma batalha político-cultural envolta de interesses heteronormativos.

⁷ Para melhor compreender os desdobramentos epistemológicos, teóricos, ideológicos e políticos do que se entende por “ideologia de gênero”, ver Miskolci e Campana (2017).

Essa operação da “ideologia de gênero” tem perpassado os anos e foi/é orquestrada por uma gramática católica, que lança um falacioso ideário de colaboração da igreja para a promoção de um Estado laico (MISKOLCI; CAMPANA, 2017), que protege a vida e a dignidade do/a “cidadã/o de bem”.

Já no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em sua versão final, retirou as menções às categorias gênero e sexualidade, atendendo ao pleito de um cenário político conservador. Neste mesmo ano, a exposição “*Queermuseu* – categoria da diferença na América Latina” foi encerrada pelo Banco Santander na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, devido à censura que sofreu de grupos religiosos e partidários. A exposição foi encarada como algo que estaria incentivando a pedofilia e a homossexualidade de crianças (FIDELIS, 2018).

Apenas com esses episódios, percebo que o uso da escola e da educação na batalha político-cultural contra pessoas LGBTQIAP+ tem gerado uma sensação de “pânico moral”⁸ (MISKOLCI, 2017), sem que as pessoas possam entender precisamente do que se trata a importância desse debate, para que a escola não se torne um lugar monstruoso para as existências não normativas.

Além desses aspectos, destaco também como justificativa para o recorte temporal das buscas o tempo que tive para a realização do levantamento e da pesquisa de campo, mas sem desconsiderar a contribuição de trabalhos anteriores para a construção deste texto, tendo algumas delas, inclusive, sido agregadas ao referencial teórico. Romanowski e Ens (2006) alertam que o/a pesquisador/a, quando realiza um estado da arte, precisa estar atento/a ao tempo que detém para a conclusão de seu trabalho para que todos os achados possam ter a mesma rigorosidade nas avaliações, dando confiabilidade ao que será posteriormente divulgado como resultado.

Dando início à construção desse mosaico, realizei uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – BTD/CAPES com o termo-chave “bicha”. Apareceram para mim 17 (dezessete) resultados, sendo 7 (sete) teses e 10 (dez) dissertações, em variadas áreas do conhecimento, semelhantes ao que pretendo estudar a partir do que anunciam nos seus títulos e alguns conceitos, mas que se diferenciam em recortes temáticos e epistemológicos. Desses 17

⁸ O conceito de pânico moral está relacionado a processos sociais que reivindicam mudanças em estruturas e instituições históricas aparentemente consolidadas na sociedade como é o caso das normas de gêneros e sexualidades. Atribui-se sentimentos de perigo e medo irracionais ao processo de reavaliação de poder, interesses, valores e ideologias hegemonicamente imbricados nessas relações (MISKOLCI, 2007).

(dezessete) trabalhos, 4 (quatro) aproximaram-se do fenômeno que compreendi e trouxeram suas contribuições. No Quadro 1, apresento “pedaços” daquilo que pode compor esse mosaico.

Quadro 1 – Teses e Dissertações sobre “bicha” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.

Título	Autor/a	Universidade	Ano	Área	Tipo
“Educação bicha”	Jesio Zamboni	UFES	2016	Educação	Tese
“Uma pedagogia bicha: homofobia, jornalismo e educação”	Samilo Takara	UEM	2017	Educação	Tese
“Gay-macho”, “travesti” ou “Bicha Pintosa”? A produção discursiva sobre representações homoeróticas no Jornal Lampião da Esquina (1978-1981)”	Ronielysson Cezar de Souza	UNIOESTE	2017	História	Dissertação
“Bicha, a senhora é performática mesmo: sentidos <i>queer</i> nas redes digitais do jornalismo pop”	Christian Gonzatti	UNISINOS	2017	Ciências da Comunicação	Dissertação
“Uma bicha atrevida pede a palavra”: o Lampião da Esquina e a resistência de homossexuais durante a ditadura civil militar brasileira”	Rogério Reis dos Santos	UNB	2017	Direitos Humanos e Cidadania	Dissertação
“O diabo em forma de gente: (r)existências de <i>gays</i> afeminados, viados e bichas	Megg Rayara Gomes de Oliveira	UFPR	2017	Educação	Tese

pretas na educação”					
“O homossexual masculino em Bichas e Xampy: corpo, identidade e protagonismo social”	Thiago Ribeiro Fraga	UFF	2020	Mídia e Cotidiano	Dissertação

Fonte: BTB/CAPEB, 2020.

Na tese intitulada “Educação Bicha”, o autor, Zamboni (2016), analisa o combate à identidade bicha no contexto do Brasil do final da década de 1970, período em que o discurso médico define a categoria de homossexualidade e instaura uma guerra contra as bichas, buscando eliminá-las do cenário político e cultural, dentre tantos outros lugares de ser, por meio de ensaios que as conceituam com o objetivo de romper com a lógica da identificação assumida pelos movimentos de diversidade sexual para poder falar de uma “educação bicha”, pautada em devires.

O trabalho de Zamboni (2016) me fez passar de leituras que estavam sendo até então inteligíveis e “cruas” para o campo do sensível, de quando fui interpelado a ser bicha. Eu disse no início deste trabalho que travava um verdadeiro monólogo interno sobre a minha existência “defeituosa” na escola. Eu já delimito as questões de pesquisa no tópico que sucede a este, mas algumas tantas outras questões eram e ainda são muito importantes e inquietantes: o que é “ser” bicha? Bicha é “ser”? Onde encontro com nitidez uma possível “história das bichas”? As bichas têm uma história? As bichas nascem bichas? E a sensação que tinha quando encontrava algo a respeito, fosse nos filmes, nas reportagens da TV ou, ainda, naquilo que ouvia no meu cotidiano, era de que todos/as estavam, o tempo todo, falando apenas do homem, heterossexual, símbolo absoluto da humanidade, ainda que as bichas fossem transcendentais a qualquer um desses lugares. Invocavam as bichas em seus discursos, mas, por algum motivo, suas representações eram obscurecidas, modeladas, silenciadas, descaracterizadas. Parecia que eu não tinha palavras suficientes para falar das bichas, e nem mesmo os mais eloquentes dos/as autores/as, a não ser comparando-as ao homem hegemônico.

Nesse sentido, Zamboni (2016, p. 17) aponta que, no plano acadêmico-científico, a bicha era descaracterizada e despersonalizada: “Poder-se-ia mesmo falar em genocídio, na medida em que se trate do aniquilamento de um grupo humano específico em suas condições de existência, que implicam um conjunto de valores, regras, normas e modos de vida.”

Pode até parecer que, com essas indagações, eu esteja tentando pensar em uma fórmula sobre ser bicha, rotulá-la, ou que esteja em busca de um princípio de autorreferencialidade, mas afirmo que não. Estou reconhecendo aqui que as vias das vidas das bichas são visceralmente cercadas de embates e confrontos, porque elas não nascem com um mundo cultural “feito para elas”. Estou pretendendo colmatar que a bicha não é apenas aquilo que “escapa” da norma masculina hegemônica. Estou também dizendo que a problematização das existências bichas abre a possibilidade de ressignificação, reparação e subversão como princípios que permitem que as pessoas vivam como querem.

Zamboni (2016, p. 24) traz um pouco desse panorama de questões que cercam o “território existencial” das bichas, uma verdadeira declaração sobre elas, bichas, em seus afetos, sexos e lutas. Ele comunica que “a bicha é um analisador. Ela aciona e possibilita a análise da homossexualidade e do mundo onde ela se instaura”. Diz também que a bicha é catalisadora do questionamento de uma delimitação de humanidade pautada no sexo biológico forçando a ciência à instabilidade e à imprecisão. Destaca que a bicha é isso, muitas outras coisas e, não só, no último ensaio de sua tese, deixa que as bichas falem, colocando-as em lugar onde querem e podem falar sobre si mesmas.

Além disso, destaco o elemento educativo da produção de Zamboni (2016), que propõe uma “educação bicha”, conceito que traz às lentes do saber um deslocamento sobre as complexas e profundas conexões entre os processos de interação humana e a ordem de gênero. A “educação bicha” propõe sair do contexto de uma produção simultânea e generalista do gênero e de identidades fixas para formações mais particulares, de “si”, o que me permite pensar em uma educação que rejeita a busca por um elemento estruturador e unívoco de gênero.

Mais especificamente, com relação às masculinidades bicha, tal como proponho, percebo que é preciso (des)organizar o entendimento de quem sou, me (des)acostumar a interagir com o/a outro/a não apenas como homem ou mulher, colocando na educação e na cultura possibilidades de pensar e interagir com presenças outras na produção cotidiana, em um movimento de (des)heteronormatização da mente.

Discordo de Zamboni (2016, p. 79) quando afirma que “ninguém pode dizer que é ou quem seja de fato bicha”. Ressalto que não pretendo falar de identidades estatizadas, mas considero que ainda é distante a vivência em uma realidade de não-identificação sob o risco de incorrer no erro de negar a dureza de uma ordem de núcleo generificado e sexualizado. Pondero que é preciso suspender uma noção de escolha voluntária sobre qual masculinidade (gênero) assumir, em um contexto de autonomia da subjetividade, porque as relações são/estão condicionadas pelo poder.

Entendo ainda que o autor não está falando de jovens, de corpos culturalmente planejados para o exercício da masculinidade hegemônica, que, publicamente, se autoidentificam como bichas, homossexuais, que estão na escola, no Ensino Médio; ele evidencia as travestis, tendo as bichas como um ponto de emergência e passagem para ser alguma coisa. Nas suas palavras, “trata-se de abordar a bicha para romper a cerca que a demarca como propriedade constituída, categoria definida, classificação estabelecida” (ZAMBONI, 2016, p. 13).

O que proponho é pensar as “bases” das bichas em uma “versão” que ultrapassa o lugar paternalista e vitimista que lhes fora atribuído historicamente, mas sem deixar de lembrá-lo. Acredito que se afirmar bicha ainda é uma forma potente de demarcação política no plano do saber e também na produção cotidiana da vida – afinal, ninguém é ensinado/a a se perceber enquanto sujeitos/a de gênero –, ao passo que não deixo de ressaltar que é preciso aprender a viver sem universalizar identidades.

Neste sentido, destaco a produção de Takara (2017, p. 12) que, embora foque nos artefatos culturais midiáticos, opera um trânsito apropriado entre os campos de saberes da comunicação e da educação com o conceito por ele desenvolvido, de “pedagogia bicha”, que pode ser entendida como “[...] uma possibilidade de vislumbrar uma temática permeada de omissão, rejeição e opressão praticadas no espaço escolar e sustentadas pelas mídias, entretanto, também sugere a produtividade, a criatividade e o enfrentamento às dinâmicas estabelecidas”. Menciono também o sentido que ele produz sobre as bichas, enquanto uma categoria que precisa ser, estrategicamente, estabelecida como um “arsenal produtivo” de fugas das masculinidades e feminilidades normativamente produzidas com marcas da hegemonia para, então, fortalecer agenciamentos outros.

Dos caminhos metodológicos, ressalto a dedicada apropriação do campo dos Estudos Culturais e a criatividade do autor ao justificar suas propostas de associação das produções teóricas situadas na perspectiva pós-estruturalista, onde se interrelacionam as leituras foucaultianas com os Estudos Culturais – operando com a bricolagem, marca que custa caro ao campo (FELIX, 2019) –, mas sem ecletismos ou devoções a determinadas teorias, dando à produção teórica o sentido de movimento, tal como busco para o meu trabalho.

Por sua vez, ressalto também o trabalho de Oliveira (2017), no qual a autora problematiza marcas identitárias de raça, gênero e sexualidade, tratando das bichas nesses atravessamentos, mostrando que esses são marcadores mais relacionais do que díspares, colocando para as bichas pretas destinos particulares dentro de um movimento relacional de inclusão e exclusão no âmbito na escola. Em suas palavras: “[...] a negritude se afirma a partir da heterossexualidade

hegemônica e a homossexualidade a partir da branquidade, o que contribui para a manutenção de uma masculinidade hegemônica branca e *cis*⁹ heterossexual” (OLIVEIRA, 2017, p. 94).

O marcador raça não faz parte dos recortes da minha pesquisa, mas a contribuição de Oliveira (2017, p. 100) acontece, porque ela evidencia as bichas, e “[...] os sinais de sua existência vão sendo revelados, e um lugar na história que lhe foi tirado começa a ser timidamente construído”, iluminando algumas das minhas questões, as quais descrevi acima, sobre esse lugar das bichas. Além desse aspecto, a autora situa as bichas na escola, o que proporciona um diálogo profícuo com o que busco aqui analisar, especificamente, na relação entre as normas sexuais e de gênero.

Difere, por outro lado, quanto aos participantes da pesquisa, pois ela entrevista professores em suas (auto)biografias, não objetivando identificar as (des)construções da masculinidade hegemônica na escola, no contexto do Ensino Médio, operada pelas bichas nas suas trajetórias escolares, mas sim analisar os “[...] elementos que incidem de maneira positiva nos processos de subjetivação das experiências negras que fogem à norma *cis* heterossexual e como esses elementos são agenciados no interior da escola” (OLIVEIRA, 2017, p. 8).

Metodologicamente, Oliveira (2017, p. 37) trabalha com (auto)biografias, sob o argumento de que “as (auto)biografias dão conta de processos de criação e recriação de tramas e dramas de sociabilidades e da construção das múltiplas identificações e identidades, individuais e coletivas.”, permitindo refletir tanto sobre situações de controle, relacionadas aos racismos e às homofobias, quanto de estratégias de resistência à normatização. As entrevistas foram realizadas com quatro professores que sofre(ra)m em suas vidas com estratégias de disciplinamento homofóbicas e racistas no contexto da educação. Destaco a escolha metodológica de Oliveira (2017) por trazer as micronarrativas ao invés de universalizar discursos ou buscar metanarrativas, de modo que os pensamentos dos professores entrevistados levam a recortes conceituais importantes para pensar algumas dimensões do presente.

Outro trabalho que trouxe contribuições foi o de Fraga (2020), que discute os sentidos de identidade que se atribuem ao homossexual masculino, por meio dos documentários “Bichas – o documentário” e “Xampy”. Apesar de estar tratando de obras audiovisuais, o autor traz reflexões importantes quanto às hierarquias que se forjam nas representações dos homossexuais masculinos por meio de suas narrativas, onde, muitas vezes, limites são estabelecidos para a produção de diferenças e para uma autoafirmação bicha dentro da própria comunidade, levando as bichas a se alinharem à heteronormatividade.

⁹ Uma pessoa “*cisgênero*” ou “*cis*” é aquela que está na condição de correspondência entre a sua identidade de gênero e o gênero que lhe fora atribuído no ou antes do nascimento (NONATO, 2020).

Ao proceder com o levantamento, utilizei o descritor “afeminado”, tendo encontrado 15 (quinze) resultados. Desses trabalhos, dois deles (apresentados no Quadro abaixo) trazem recortes temáticos que considerei importantes para o que reflito nessa pesquisa.

Quadro 2 – Teses e Dissertações sobre “afeminado” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPEs, 2016-2020.

Título	Autor/a	Universidade	Ano	Área	Tipo
“Nada contra, apenas não curto: educações e construções do corpo afeminado no/pelo Scruff”	Danillo Mota Lima	UFBA	2017	Educação	Dissertação
“A feminilidade nas organizações na visão de homossexuais masculinos: entre a dominação masculina e o estigma”	Renan Gomes de Moura	UFF	2017	Administração	Dissertação

Fonte: BTD/CAPEs, 2020.

O objetivo de Lima (2017, p. 8), foi o de “[...] investigar as construções/educações do corpo afeminado no Scruff”. A perspectiva dele, no entanto, não está pautada nas discussões sobre as masculinidades nem relacionada ao contexto escolar, mas sim às relações que se desenvolvem por meio das narrativas em um aplicativo de relacionamentos. Trago essa distinção, ainda que meu olhar sobre os seus escritos identifique a valorização de determinados estereótipos ancorados na masculinidade hegemônica alinhados à heteronormatividade, hierarquizando homossexualidades e atribuindo “monstruosidade” (LIMA, 2017) – termo utilizado pelo autor – aos corpos afeminados em meios digitais.

Destaco também o trabalho de Moura (2017), por tratar do descrédito que os homens *gays* afeminados recebem de outros homens nos espaços de trabalho, públicos ou privados, sendo considerados menos capazes por ocuparem espaços de gênero que frustram a masculinidade hegemônica. Ainda que seja um trabalho na área de Administração, considerei importante mencioná-lo, pois, assim como o trabalho de Lima (2017), apontado acima, traz o panorama de mais uma instância, a do poder institucional, em que o feminino em corpos de homens *gays*

provoca a heteronormatividade e aciona referências de dominação masculina, que tentam subalternizá-lo e marginalizá-lo.

Com os descritores “*gay*”, “afeminado” e “escola” combinados, o resultado foi a já referida tese de Oliveira (2017). Então, na perspectiva de explorar os trabalhos que sublinham as relações entre “homossexualidade”, “juventude” e “escola”, combinei tais descritores e encontrei 1 (um) resultado (apresentado no Quadro 3, abaixo).

Quadro 3 – Teses e Dissertações sobre “homossexualidade”, “juventude” e “escola” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.

Título	Autor/a	Universidade	Ano	Área	Tipo
“Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres”	Júlio César de Oliveira Santos	UFPE	2017	Educação	Dissertação

Fonte: BTD/CAPES, 2020.

Santos (2017, p. 19) traz um panorama interessante quanto a analisar as narrativas de jovens homossexuais que são moradores de favela sobre os sentidos que a educação escolar produz nas suas experiências de homossexualidade e as relações que carregam com o marcador de classe. O autor toma esse último como o marcador mais importante relacionado às particularidades que a homossexualidade assume devido à construção da masculinidade no espaço social da favela, que implica na exigência da correspondência do jovem à hegemonia. Ele destaca: “[...] percebo que a minha trajetória escolar foi marcada por algumas particularidades que hoje entendo estarem relacionadas ao contexto da favela que vivi.”

Realço que, apesar deste trabalho não estar situado no campo dos Estudos Culturais, de onde teço minhas reflexões, alguns elementos são por ele incorporados, a citar: implicação – visto que o reconhecimento do corpo *gay* do autor, afeminado e morador de favela o levou a sentir sua relação com uma ordem de gênero classista e a se demarcar politicamente na sua produção acadêmica; localidade – considerando que suas reflexões não buscam universalizações; provisoriedade – ele deixa evidente em seus caminhos metodológicos que há um “prazo de validade” para qualquer indicador que suas análises possam pontuar; tem as relações de poder como constituinte de toda relação humana – pois, considera as hierarquizações vividas a partir dos marcadores de diferença que norteiam sua análise (gênero, sexualidade e classe social); e a coexistência de múltiplas e diversas manifestações culturais

(FELIX, 2019) – o que me permite pensar nas possibilidades de resistência e agenciamento no contexto qual realiza a pesquisa.

O trabalho de Santos (2017) é bastante próximo ao meu por escrever sobre jovens, gênero e educação no Ensino Médio, distinguindo-se pelo relevo ao marcador de classe. Não percebo também elementos que situem as masculinidades bichas, a partir das singularidades que descrevo e apresento nos próximos capítulos – ainda que o autor coloque a “afeminação” em uma caracterização particular do corpo *gay*, que culmina em experiências escolares específicas.

Em outra busca realizada, combinei os descritores “cultura escolar” e “masculinidades”. O resultado foi uma tese de doutorado em educação, defendida na Universidade Federal do Piauí, conforme descrito no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Teses e Dissertações sobre “cultura escolar” e “masculinidades” – Banco de Teses e Dissertações – BTDC/CAPES, 2016-2020.

Título	Autor/a	Universidade	Ano	Área	Tipo
“Masculinidades na cultura escolar dos cursos de licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina – PI”	Jânio Jorge Vieira de Abreu	UFPI	2017	Educação	Tese

Fonte: BTDC/CAPES, 2020.

Na sua pesquisa, Abreu (2017) entrevistou 79 sujeitos/as – sendo 44 estudantes do gênero masculino e 24 do gênero feminino –, além de 11 docentes – sendo 3 do sexo masculino e 9 do sexo feminino –, em busca de analisar a construção das masculinidades na cultura escolar dos cursos de licenciatura em Pedagogia de instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Teresina, no Piauí. Ele parte do pressuposto de que o Ensino Superior é um lugar privilegiado por formar professores/as e conclui que há um processo de desmasculinização do magistério, que está ancorado na lógica de uma sociedade patriarcal, mesmo sendo um espaço que, ao que se espera, deveria ter mais força nas discussões sobre paradigmas que tangem às temáticas de gênero e educação. Noto, contudo, que sua pesquisa não se propôs a falar da sexualidade, tendo um espaço pequeno e pouco debatido, que foi suscitado por uma “revelação” espontânea de um de seus docentes interlocutores.

Comento o trabalho de Abreu (2017), porque ele mostra a cultura escolar dentro de um processo de formação masculinizante que – desde o nascimento, passando pela escola, de modo

a impulsionar escolhas profissionais – chega nas instituições de Ensino Superior, modelando identidades à norma masculina, mostrando, então, que esse é um atravessamento continuado durante toda a vida de homens e mulheres docentes.

Combinando os descritores “gay” e Ensino Médio, encontrei 2 (duas) dissertações, apresentadas no Quadro 05, adiante:

Quadro 5 – Teses e Dissertações sobre “gay” e “ensino médio” – Banco de Teses e Dissertações – BTD/CAPES, 2016-2020.

Título	Autor/a	Universidade	Ano	Área	Tipo
“A produção de resistências por alunos gays no contexto da escola de ensino médio”	Jaime Peixoto da Silva	UFMG	2016	Educação	Dissertação
“História de escolarização de jovens gays na educação básica”	Juliane Costa Silva	UNEB	2017	Educação e Contemporaneidade	Dissertação

Fonte: BTD/CAPES, 2020.

A dissertação de Silva (2016) apresenta confluências com o que pretendi compreender, por trazer as narrativas de jovens estudantes do Ensino Médio a partir das desestabilizações que conseguem provocar por meio de suas sexualidades não-hétero na escola. Seu objetivo principal foi o de perceber as resistências desses jovens em suas vivências em sexualidades transgressoras. Ele trabalha especificamente com jovens homossexuais, assim como fiz, demarcando um campo bastante particular dos sujeitos participantes que passam a produzir mecanismos subjetivadores de ressignificação de práticas homofóbicas na escola. Esta, por sua vez, assume posição ambígua com relação ao trato da discriminação existente, ora mostrando apoio aos jovens *gays* que sofrem com as violências, ora fazendo “vista grossa” para tais práticas.

Diferencia-se metodologicamente do que proponho, porque ele trabalhou com Entrevistas Narrativas Online, e eu pretendo estar no campo empírico, na crença de que essa imersão poderá me ampliar o horizonte de relações entre os jovens bichas e a cultura escolar. Foram realizadas por ele 10 entrevistas *on-line*, pelo *Facebook*, com 10 jovens do gênero masculino, de quatro estados do Brasil. Além disso, como já foi mencionado, a minha pesquisa está situada no campo dos Estudos Culturais, o que pressupõe localidade. Desse modo, seus resultados não

representam a universalização de pesquisas que serão desenvolvidas com o mesmo tema. Outra questão é que Peixoto (2016) não parte dos Estudos de Masculinidades, mas dos estudos de Michel Foucault sobre resistência e enfocando a sexualidade.

Silva (2017) também traz esse enfoque na homossexualidade na escola, no Ensino Médio, buscando compreender as histórias de escolarização desses jovens *gays*. Destaco, ainda, sua contribuição quanto à escolha do Ensino Médio enquanto uma demarcação específica, porque os participantes de sua pesquisa apontaram-no como momento de maior consciência com os confrontos que suas sexualidades poderiam envolver com o mundo (hétero) vivido.

Não foram encontrados resultados com as seguintes combinações: 1) masculinidade; afeminada; juventude; 2) masculinidade; juventude; cultura escolar; 3) homossexualidade; masculinidade; cultura escolar; 4) afeminado; trajetória escolar; 5) *gay*; afeminado; juventude; 6) homossexualidade; cultura escolar; 7) juventude; homossexualidade; cultura escolar; 8) cultura escolar; *gay*; e 9) cultura escolar; homossexualidade.

As produções acadêmicas nesta busca mostraram que os/as pesquisadores/as da área da educação têm buscado acessar e proporcionar esse acesso a uma história das bichas na e pela educação, de modo que os trabalhos analisados apontam para um processo de apagamento que faz com que esses sujeitos cresçam sem referências formais de vivências que mereçam lembrança na escola. Para mais, informam também a necessidade de reconhecimento nesse lugar de margem e a capacidade de agência que pode acontecer a partir de novos “ajustes” e processos de fratura e quebra de gramáticas supostamente hegemônicas, como demonstram os trabalhos de Zamboni (2016), Takara (2017) e Oliveira (2017).

Portanto, por meio desse levantamento, que me levou às “lentes” de vários/as autores/as, é possível visualizar que o mosaico dessas realidades das bichas ainda tem poucas peças. Percebo que as pesquisas que tratam das trajetórias escolares das bichas e, ainda, que buscam explorar tais aspectos em movimentos que envolvam a possibilidade de uma juventude bicha, ainda são incipientes dentro de um panorama de produção acadêmica tão vasto.

Outrossim, por estar fronteiraço àquilo que pesquiso, notei também um aspecto geopolítico relacionado a tais produções, por meio do caráter pontual em tempo e espaço dos trabalhos até então desenvolvidos e que foram por mim comentados até aqui. Somente 3 (três) deles aconteceram no Nordeste, sendo as dissertações de mestrado de Lima (2017), defendida na Universidade Federal da Bahia, a de Santos (2017), defendida na Universidade Federal de Pernambuco, e a de Silva (2017), na Universidade Estadual da Bahia.

Ademais, outro aspecto dessa análise que devo debater é que as dissertações acima mencionadas, mais a tese de Takara (2017), decorrem de implicação, de pesquisadores/as que,

em alguma medida, se reconheceram no tema, nas opressões, nos apagamentos e nos enfrentamentos de vidas bichas; portanto, são referências de mundo que não se estabelecem à distância de si.

Lima (2017) – como um homem gay que tem a *internet* enquanto um lugar para vivenciar as experiências da homossexualidade – sendo parte dessa realidade, sentiu-se provocado a refletir sobre o que os corpos afeminados causam na relação entre pares, identificando um rechaço aos corpos das bichas. Santos (2017) é provocado por sua vida *gay* favelada e escolarizada em Pernambuco, que lhe inquiria determinado tipo de masculinidade. E Silva (2017), desde o início do seu processo de escolarização, incomodava-se com aqueles meninos que eram reclusos, considerados “diferentes”, descobrindo, então, que eram bichas que sofriam e, por isso, em algumas situações, decidiam invisibilizar-se.

Por fim, continuando o percurso de escrita, um dos primeiros impasses do processo de qualquer trabalho é a definição do objeto a ser estudado. Aqui, além das vozes dos/as autores/as, ele emerge também da minha voz e, mais ainda, do meu olhar para/com/sobre a vida, como mostro com mais detalhes adiante.

1.3 De um monólogo interno às questões de pesquisa

Até aqui, pude perceber, por meio de minhas experiências e de outras pesquisas já realizadas, como viver fora do marco masculino hegemônico pode reverberar, rearticular e deslocar as trajetórias escolares das bichas. Ainda que tais histórias não possam ser universalizadas, “[...] os caminhos que uma bicha percorre, mesmo que num plano simbólico, se interseccionam com os de outras. Experiências individuais tornam-se coletivas quando encontram eco na experiência de outras” (OLIVEIRA, 2017, p. 104).

Dessa forma, estive olhando para a escola como um lugar que padroniza, uniformiza, higieniza e disciplina comportamentos, práticas e existências (LOURO, 1997; 2000) que não cumprem com uma representação masculina hegemônica. Esse conteúdo nem sempre está explícito; às vezes, ele “se esconde” em um lugar chamado de “cultura escolar” (JULIA, 2001).

Para olhar a escola por essa perspectiva, a noção de educação que adotei aqui parte de seus laços com os Estudos Culturais, que trazem novos partilhamentos e olhares para o que chega à escola, “[...] possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54)

Nesse movimento,

[...] constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 54).

Essa relação me permite, então, esquadrihar e analisar uma educação cercada por noções de verdade e poder em gêneros e sexualidades heteronormativos, “[...] através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e de menina, de estudante, de professores e professoras [...]” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56), dentre outras formas de ser.

Como explicarei com maior profundidade nos próximos capítulos, independentemente da dimensão de educação – haja vista que “[...] a educação se dá em diferentes espaços do mundo contemporâneo, sendo a escola apenas um deles” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57) –, a bicha é negada no processo cultural e educativo que toma como gênese, além da masculinidade hegemônica, a heterossexualidade. Como pontua Nonato (2020, p. 122), “A exclusão de pessoas afeminadas nos espaços escolares se explica pelo fato da instituição escolar endossar a construção do sujeito masculino que respeita os pressupostos da cisheteronormatividade”.

Nessa direção, penso se é possível, aos sujeitos, assumirem juventudes bicha, pois a (hetero)masculinização dos meninos é uma prerrogativa de uma escolarização bem sucedida, e pode passar a ser por eles percebida como uma possibilidade de existir, sem tantas violências. Contudo, é preciso dizer que as bichas reagem e, em algum momento, elas também lideram, gritam para afirmar quem são; corpos masculinos, “dando pinta”¹⁰, bichas, afeminadas, sem vergonha, com muito medo, porém, com muita força e orgulho de si também, expressões da “cultura da escola” (FORQUIN, 1993).

Por essa seara, considero que pesquisar as trajetórias escolares das bichas – sob a óptica dos gêneros e das sexualidades, pensando jovens no ambiente escolar a partir das significações produzidas por suas próprias narrativas – me permite identificar os sentidos que dão à experiência vivida de masculinidades bicha, assim como perceber os mecanismos de uma construção heteronormativa que ainda é operante na trajetória escolar e de vida dos homens e das mulheres. Conversar com jovens é reconhecer a diversidade de possibilidades que essa

¹⁰ Dar pinta é uma gíria comumente usada pelas pessoas *gays* e se refere a um alto grau de afetação dos homens, fazendo com que os/as outros/as percebam que eles são *gays* (NONATO, 2020).

experiência pode proporcionar quanto ao aprendizado de uma vida que tem como marco ser homem “de verdade” concomitantemente a desconstrução desse marco em todo jogo de poder que media as relações.

Nesse contexto, a partir das razões apresentadas no movimento de busca pelo respaldo e pela relevância da pesquisa, meu desejo de investigação está na seguinte questão de pesquisa: como, nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as experiências de masculinidades?

Essa pergunta fica melhor delimitada quando estabeleço como objetivo geral: compreender¹¹ como, nas experiências escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as experiências de masculinidades. E, daqui, surgem outras questões que direcionaram essa busca: como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares no Ensino Médio? Que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio? Quais os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio?

Todas essas questões partem, como já sublinhado, do estranhamento que as masculinidades bicha causam na escola, por saírem do “modelo” para aquilo que se negocia – atributos, traços, estilos de masculinidades –, proporcionando agenciamento e desidentificação, afirmando um modo diferente – e assumido com satisfação – de existir. As bichas foram identificadas como homens no momento do nascimento por terem um pênis, e constroem suas práticas e modos de ser a partir de sentidos de feminilidades estabelecidos culturalmente. Elas encontram no “ser homem” a possibilidade de continuar “sendo homem” com coisas ditas femininas, desestabilizando no saber e na vida aquilo que já está pensado/estabelecido.

Assim sendo, os seguintes objetivos específicos permitem um delineamento mais apurado das ações investigativas a partir desse contexto pretendido. São eles: identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio; analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio; analisar os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio.

Os quadros abaixo apresentam a questão central, os objetivos e as questões específicas em suas relações para uma compreensão mais detalhada:

¹¹ A minha escolha pelo verbo compreender se dá na mesma perspectiva que propõe Batista (2008): compreender significa “[...] a percepção de um significado de algum objeto cognitivo que pode se dar, além da tradução, por interpretação e extrapolação” (BATISTA, 2008, p. 31). Logo, compreender é aprender sobre algo ou objeto estudado, sem isolar suas determinações, mas tomar as questões que o envolvem, perturbando-as e confrontando-as de modo recíproco.

Quadro 6 – Síntese da relação entre a questão geral e o objetivo geral da pesquisa.

Questão geral	Objetivo geral
Como, nas experiências escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as experiências de masculinidades?	Compreender como, nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as formas de masculinidades.

Fonte: elaboração própria, 2020.

Quadro 7 – Síntese da relação entre as questões específicas e objetivos específicos da pesquisa.

Questões	Objetivos específicos
Como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio?	Identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio.
Que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio?	Analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio.
Quais os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio?	Analisar os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio.

Fonte: elaboração própria, 2020.

Tendo tais elementos bem delimitados e correlacionados, é necessário que eu também me coloque em uma conversa com os referenciais adotados para compreender melhor aquilo que pretendo compreender, aspecto que desenvolvi no próximo capítulo.



2 CONVERSANDO COM OS/AS AUTORES/AS SOBRE MASCULINIDADES BICHA

Proponho, neste capítulo, refletir sobre as bichas a partir do conceito de masculinidade hegemônica, reposicionando-a a outras formas de masculinidades. Quero argumentar que as bichas perpassam, disputam e transitam por muitas categorias de masculinidades sem reivindicar para si nenhuma delas, mas tendo suas práticas de gêneros com códigos de hegemonia.

Para tanto, apresento o debate do tema masculinidades bicha, proposição que trago para discutir formas de existir sendo bicha, com uma série de problemas que a circunscreve, em confronto com os ideais hegemônicos de masculinidade. Comento sobre os enquadramentos que a sociedade construiu sobre o “defeito” que é ser bicha, impedindo que meninos-homens-héteros possam ser vistos fora desse lugar aparentemente único, imputado pela heteronormatividade e que segue no imaginário cultural enquanto uma existência que não serve para as relações sociais.

2.1 A bicha e os ideais hegemônicos de masculinidade na cultura

Começo informando que estou explicando gêneros a partir das reflexões de Louro (1997; 2000), que estabelece relações com os Estudos Culturais por compreendê-los como construções socioculturais que estão, a todo tempo, sendo reelaboradas, permitindo-nos contestar aqui concepções essencializantes do que é “ser homem”.

Associado a essa compreensão, discuto sobre cultura, porque o corpo da bicha é atacado a partir de sentidos e práticas que estão instituídos nela. A bicha é o sentido do “fracasso”, do “impossível”, do “duvidoso”, do “improvável”, do “anormal” na cultura, não na anatomia dos seus corpos, pois, como diz Badinter (1993, p. 3), “[...] a posse de um cromossomo Y ou de órgãos sexuais masculinos não basta para definir o macho humano”.

As bichas, somente por existirem, mostram que a (hetero)cultura não está instituída em seus movimentos, porque seus atos e práticas não antecedem as expectativas sociais da masculinidade hegemônica. Em outros termos, quando as pessoas passam a acreditar que os pressupostos da masculinidade são anteriores à cultura e não instituídos por ela, garante-se a suposta naturalidade do comportamento do menino-homem-hétero. Isso endossa o que Kimmel (1998, p. 106) evidencia: “é um luxo que somente homens em nossa sociedade façam de conta que o gênero não importa”.

Hall (1997) comunica que, a partir da virada cultural¹², a cultura assume centralidade, não porque “tudo agora é cultura”, no contexto de um relativismo epistemológico do conceito, mas porque tudo que acontece no cotidiano é penetrado pela cultura. Em conformidade, destaco o argumento de Canclini (2005, p. 41), quando afirma que, “[...] a cultura abarca o conjunto de processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. Pensar dessa forma é afirmar que a cultura não tem um código único, assim como as masculinidades.

Uma outra consideração que devo mencionar é que compreendo o conceito de masculinidade hegemônica como descentrado em seu “interior”, isto é, o conceito reconhece a diversidade empírica substantiva de formas e expressões das masculinidades, de modo que, mesmo propondo uma noção de hegemonia, isso se dá em um movimento de encontrar – dentro de uma diversidade conceitual, que está também relacionada à forma como enxergamos e refletimos sobre o mundo – uma “unidade analítica”, com grande potencial político e crítico para apontar variáveis de existências e produzir sentidos para as diferenças. Então, o conceito de masculinidade hegemônica fica aqui operativo, porque informa as restrições culturais que as bichas têm como condições de existência.

De acordo com Gramsci (1971), o conceito de hegemonia é proposto para discutir os mecanismos de estratificação e subordinação do proletariado à classe dominante. Contudo, afirmo que ele também pode ser aplicado às noções de gênero e sexualidade que se colocam em um discurso naturalizado que engendra um esforço cultural constrangedor e perverso para sua correspondência heteronormativa, criando a hegemonia. A hegemonia, portanto, passa a ser compreendida em outros campos como uma hegemonia estética, religiosa, ideológica e, neste trabalho, de um jeito “ser homem” (GRAMSCI, 1971; CONNELL, MESSERSCHMIDT, 2013). Dito isto, entendo que é um conceito que comporta atravessamentos, de modo que a hegemonia não é somente entendida pelo consenso ou maioria, mas pela ascendência das instituições e da persuasão pela cultura, que inclina as pessoas a pensarem que essa “macheza” não desafia o tempo.

O conceito de masculinidade hegemônica alinhado à cultura implica, portanto, o reconhecimento de que os sujeitos masculinos não são todos iguais e que, em uma sociedade patriarcal, onde os homens se apropriam de privilégios, nem todos eles usufruem dessas

¹² Segundo Hall (1997), a “virada cultural” representa o momento em que a cultura deixa de ser uma variável e passa a ser uma condição constitutiva das nossas vidas. Para o autor, acontece uma revolução de atitudes com relação à linguagem, quer dizer, as práticas de representação dominantes são desmanteladas, as formas de construção e circulação de significados na vida social se diversificam e se complexificam, de modo que a linguagem passa a constituir os fatos, não apenas a relatá-los.

posições de maneira simétrica. Em outras palavras, à medida que os sujeitos masculinos se afastam da referência de representação da masculinidade culturalmente esperada, eles também são afetados e oprimidos pela heteronormatividade, que afirma compulsoriamente a continuidade entre sexo, gênero e desejos/práticas sexuais.

Há pelo menos quatro categorias de masculinidades: a masculinidade hegemônica, a cúmplice, a marginalizada e a subordinada. Aqui, não há ordem piramidal, um *continuum* ou *modus operandi*; são lugares demarcados por relações de poder, portanto, por circulação. Contudo, didaticamente pensando, quem está na cena da masculinidade hegemônica, tem mais poder, e quem está na cena da masculinidade subordinada, menos poder (CONNELL, 1995; 2003; 2013; 2016; KIMMEL, 1998; BALISCEI, 2020b).

Decidi acionar essas quatro categorias, porque compreendo as bichas, nos termos de Zamboni (2016), como um “componente transparadigmático”, e isso quer dizer que elas, as bichas, não ficam nas dependências de uma categoria, elas não são apenas marginais nessa pirâmide; elas sempre trazem singularidades que estão fora de qualquer delimitação do saber, forçando a transitoriedade da própria ciência e da vida.

Nesse contexto, o diálogo que proponho entre as masculinidades e a tentativa de produção de sentidos para as masculinidades bicha pretende afirmar que as bichas têm suas próprias histórias culturais, perpassando cada uma dessas categorias, sendo ora hegemônica, ora cúmplice, subordinada ou marginalizada, demonstrando uma forte recusa aos enquadramentos às lógicas de poder e engendramento que essas demarcações possam propor.

As bichas (in)definem-se por uma série de problemas, um deles, o sexo biológico; o outro, as sexualidades; e, ainda, o gênero – as bichas desnaturalizam comportamentos e atitudes cristalizadas pela cultura para os homens. No ideário comum, as bichas têm um gênero outro, que é “metade do caminho” para ser uma mulher ou um homem *gay* ou qualquer outra coisa. Todavia, eu acredito que as bichas são as bichas! As bichas interditam as previstas delimitações do sexual, qualquer representação que se proponha na hegemonia, sendo efeito de muitos atravessamentos, mas criando uma gramática própria. Como descrito por Zamboni (2013),

[...] essa existência tem chão, é situada, ainda que esse lugar não tão somente nem fundamentalmente seja sedimento acumulado, propriedade demarcada, mas erosão, mutação contínua, atividade incessante de uma vida não-orgânica, não-organizada (ZAMBONI, 2013, p. 2).

Zamboni (2018) anuncia que os complexos, incessantes e incômodos trânsitos das bichas pelos valores culturais hegemônicos fizeram até mesmo o saber científico abandoná-las,

preferindo transsexualizá-las, preferindo falar do homossexual, categoria engendrada, estereotipada e cristalizada pelo discurso médico e jurídico. As bichas não têm direito a ganhar qualquer estatuto; elas são recortes, pedaços de discursos que nem sequer estavam relacionados a elas, mas a outros problemas.

Neste sentido, quando sublinho masculinidades bicha, não quero reforçar binarismos ou qualificações, mas a intenção é de, pacientemente, colocá-las em questão, sem a pretensão de esgotá-las, para pensar outras realidades possíveis, considerando que tais categorias ainda organizam a vida. Não pretendo, ainda, fixar uma posição bicha, mas aludir a contingências, porque acredito que as coisas só entram no entendimento cultural quando assumem uma posição inteligível (BUTLER, 2003), quando seu sistema simbólico é reconhecido na cultura em que se situa, passando a construir realidades.

Ainda sobre as masculinidades bicha, devo mencionar que essa é a tentativa de uma experiência de tomar aquilo que sequer é considerado como uma possibilidade na educação: ao invés da ordem menino-homem-hétero, possibilitar a existência e o protagonismo do menino-homem-bicha. É usar a masculinidade não para dizer às pessoas que elas devem “engavetar-se”, mas tomá-la como uma possibilidade de mudança de um processo educativo que é generificado. Logo, é propor novas construções teóricas, simbólicas e imagéticas de visão de mundo; é localizar a discussão nas dinâmicas de poder que ocorrem no cotidiano, pois acredito que somente o reconhecimento nessa (hetero)estrutura, nesse lugar margeado, pode desarticulá-lo.

Devo avisar ainda que é possível questionar se as masculinidades bicha não podem intentar em uma proposta identitária simplista, estereotipada e, nesse contexto, chamo Foucault (2014, p. 255) para ressaltar que falar em identidade não é um problema, que “não devemos excluir a identidade, se é pelo viés dessa identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal”. Fico, também, com a concepção de Hall (2004), que coloca a identidade como um lugar de luta pela produção de sentidos, abrindo espaço para o entendimento de várias existências possíveis. Tal concepção é muito próxima dos Estudos Culturais por demarcar a vida cotidiana como eixo de significação. Logo, não é possível advertir que uma identidade bicha é uma fantasia ou que um menino-homem venha a se caracterizar/fantasiar de bicha, porque essas identidades carregam demarcação política, são maneiras de estar no mundo que são conceituadas por meio de processos históricos e culturais.

Feitas tais considerações, estarei, sempre que necessário, me reportando às masculinidades bicha a partir dos sentidos acima descritos e relacionando-as a outras categorias de masculinidades já citadas e que foram apresentadas e problematizadas mais adiante.

Voltando para as conceituações de Connell (1995; 2003; 2013), a masculinidade hegemônica responde a um princípio patriarcal: a subordinação das mulheres aos homens. Além disso, esse sujeito masculino, o homem “de verdade”, também acredita que é superior a outros homens, “[...] ele se considera o representante mais perfeito da humanidade, o critério de referência” (BADINTER, 1993, p. 7).

Para tanto, ele precisa corresponder a todos aqueles sinais e rituais praticáveis, além dos códigos de conduta que fazem com que a masculinidade chegue à hegemonia e que se expressam nos comportamentos, nas roupas, na tonalidade da voz, no jeito de arrumar ou pentear os cabelos, no exercício da prática sexual, dentre outros aspectos. Vale dizer, de acordo com Hall (1997), que é a cultura que normativamente nos governa, regula nossas condutas e formas de agir perante as instituições e a sociedade mais ampla. E assim o é com relação ao esforço do homem para ser “de verdade”.

O sujeito dessa tentativa de masculinidade hegemônica precisa não ser para poder ser na cultura:

[...] *não ser* feminino; *não ser* homossexual; *não ser* dócil, dependente ou submisso; *não ser* efeminado na aparência física ou nos gestos; *não ter* relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; *não ser* impotente com as mulheres (BADINTER, 1993, p. 117).

Esse seria, então, o homem “de verdade”, com o certificado de “supermacho” ou, tal como coloca Badinter (1993), o “homem duro”, ou ainda, como Welzer-Lang (2004) prefere ironicamente chamar, os “grandes homens”, reunindo os piores estereótipos da masculinidade, expressos na hegemonia representada no homem europeu, branco, másculo, agressivo e rígido. Ele não pode rebolar, desmunhecar, falar “fino”, usar maquiagem ou se remexer muito. Nas palavras de Albuquerque Júnior (2010, p. 23), “o corpo masculino é um corpo apagado naquilo que é mais próprio, um corpo sem sensibilidade, um corpo castrado na expressão livre dos efeitos trazidos pelos afetos das coisas e das pessoas”.

Além disso, o “homem duro” é uma potência sexual e viril. Ele tem que provocar admiração nos outros e não pode demonstrar ser fraco em nenhuma situação, precisa ter coragem o suficiente para sempre pôr-se em risco. Ele é agressivo e tem uma grande obsessão pelo falo, seu corpo é meramente instrumental (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010). Como

descrito por Badinter (1993, p. 141), “[...] obcecados pela virilidade, não mais consideram o sexo verdadeiramente como um órgão de prazer, mas como uma ferramenta, o instrumento da performance, uma coisa separada deles”.

Esse homem consome muita pornografia. Ele precisa ter ereção, porque, se “falhar”, será agredido e caçoado, pois “do ponto de vista das subjetividades, a atividade do pênis se confunde com o símbolo do poder que o falo representa” (MUSZKAT, 2018, p. 44). O falo garante a estabilidade na cultura e a autoestima do homem. Como caracteriza Muszkat (2018, p. 44), “[...] difícil dizer se, para os homens, o pênis é um prolongamento do corpo ou se o corpo é um prolongamento do pênis”.

Para Badinter (1993), a identidade masculina só é confirmada se ele cumprir três mandatos. No primeiro, ele precisa mutilar uma parte de si, demonstrar que toda feminilidade que nele pode habitar foi eliminada. No segundo, antes de ter a concepção do que é ser macho, o menino precisa negar até mesmo a vida intrauterina, negar que já foi um bebê, completamente passivo e dependente da mãe/mulher. E no terceiro mandato, ele precisa não ser homossexual, concomitantemente desvalorizando as masculinidades bicha.

Sob o mesmo ponto de vista, Baliscai (2020b) endossa tal argumento, trazendo três pontos que merecem destaque sobre a forma da masculinidade hegemônica: 1) seus representantes não são aqueles mais ricos e poderosos, mas aqueles em que seus corpos, atitudes e conquistas passam a ser referência para outros homens; 2) ela não é um lugar fixo, mas disputável, portanto, contestável, podendo ser apropriada por sujeitos de outras masculinidades; e 3) seu patamar pleno não é alcançável.

Nesse contexto, penso logo na masculinidade cúmplice, que se relaciona com aquele sujeito que não corresponde a todos os ideais propostos pelas masculinidades hegemônica, mas que – por um interesse na manutenção de privilégios materiais e subjetivos proporcionados pela lógica patriarcal – opera nessa idealização e – mesmo, em certa medida, subordinado – ainda quer desvalorizar outras formas de masculinidades para tentar chegar à hegemonia, porque isso dá uma sensação de nobreza, ou por necessidade de imposição. Para citar um exemplo, um homem “de verdade”, o “supermacho” ou o “homem duro”, que exprime preconceitos contra as bichas, muitas vezes, o faz para receber a aprovação dos outros homens e afirmar para si que o feminino não está no seu corpo, uma vez que “[...] a masculinidade é medida pelo compasso do sucesso, do poder e da admiração que provoca” (BATINDER, 1993, p. 134).

Situando tais práticas na cultura, lembro aqui das colocações de Hall (1997), quando afirma que as ações são realizadas a partir da previsão do/a sujeito/a sobre seus fins ou propósitos. Esse modo de fazer é guiado inconscientemente pela compreensão de como tais

coisas são normativamente feitas e aceitas na cultura. Isso quer dizer que a cultura da masculinidade hegemônica passa a fazer parte da vida interior, constitui as identidades dos atores e das atrizes sociais, e é dessa forma que o homem “de verdade” age, ocultando um lugar bicha de ser.

Nos dizeres de Badinter (1993, p. 4), “o próprio homem e aqueles que o cercam têm tão pouca confiança na sua identidade sexual que lhe exigem provas de sua virilidade. ‘Prove que é homem’ é o desafio que o ser masculino enfrenta permanentemente”. Corroborando tais reflexões, Kimmel (1998, p. 112) afirma que “[...] a masculinidade deve ser provada, e assim que ela é provada, ela é novamente questionada e deve ser provada ainda mais uma vez; a busca por uma prova constante, durável, inatingível [...]”.

A partir dessas reflexões, pus-me a pensar sobre o lugar de alguns homens *gays* nessas categorizações e logo me veio à mente aqueles que estão no armário¹³. Zamboni (2016, p. 22) diz que “[...] o dispositivo do armário constrói-se a partir de um foco de resistência às normatizações e representações culturais da homossexualidade, que regulam-na como doença, crime e pecado”. Se mencionei que, para ser um homem “de verdade”, é preciso exorcizar tantos atributos de feminilidade, no Brasil, para ser um homossexual – devo ironicamente usar aqui os termos “de verdade” –, é preciso que, ao “sair do armário”, também se coloque como combatente das bichas.

Esse movimento forja diferenças e hierarquias entre o menino-homem-*gay*-homossexual e o menino-homem-bicha. O primeiro está em condições heteronormativas e, por isso, é saudado por outros homens, objetivando que ninguém questione os símbolos que são compartilhados por ele na prática de sua masculinidade. E, por isso, ele também pode ridicularizar as bichas, reafirmando a homofobia e a misoginia¹⁴ como sentimentos de busca pela masculinidade hegemônica.

Badinter (1993, p. 116-117) reflete que “[...] algumas pessoas não hesitariam em dizer que estas são ‘as duas forças da socialização mais críticas na vida de um jovem rapaz’. Estas forças visam a diferentes tipos de vítimas, mas constituem as duas faces da mesma moeda.”.

Para mim, a masculinidade cúmplice é uma categoria ainda mais complexa quando relacionada às masculinidades bicha, porque me faz questionar em que condições o menino-homem-*gay*-homossexual, ou até mesmo as bichas, podem desenvolver desdobramentos de

¹³ Estar do armário é uma expressão utilizada para se referir a pessoas LGBTQIAP+ que ainda não anunciaram publicamente sua identidade de gênero e sexual.

cumplicidade à hegemonia, mesmo representando um contraponto à cultura hegemônica, tendo atração do masculino pelo masculino.

Em seguida, trarei algumas possibilidades para tal questão, mas, primeiro, quero afirmar que é na masculinidade cúmplice que identifico que essas satisfações de hegemonia não passam de uma violenta ficção cultural, porque o homem “de verdade” é um ideal patriarcal que reforça a expectativa social de como um homem deve agir, e as bichas nascem, crescem e se desenvolvem dentro dessa ordem, de modo que seria equivocado dizer que elas vivem plenamente um outro domínio.

Em contrapartida, como já afirmei no início dessa discussão, as bichas não reivindicam nenhuma dessas posições, mas elas são teatral, prudente e temerosamente usadas, apropriadas e disputadas a partir de determinadas circunstâncias. “Ora, a bicha na sua lida cotidiana sabe que cada uma de suas variantes figuras arranja-se por uma multiplicidade de práticas próprias, embora não exclusivas entre si” (ZAMBONI, 2013, p. 4).

Isto posto, agora é preciso pontuar sobre a posição do menino-homem-gay-homossexual na masculinidade cúmplice, pois entendo que o reposicionamento da masculinidade hegemônica a partir dele nem sempre se dá em uma perspectiva criativa e em direções distintas dessa (hetero)norma. Nas relações cotidianas, por exemplo, o menino-homem-gay-homossexual também pode construir uma *persona* hegemônica, porque, nas capilaridades de cada interação, há poder, e essa “dissimulação” geralmente funciona como uma estratégia de sobrevivência à dominação cultural.

Em Miskolci (2012), encontro o seguinte entendimento:

[...] quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta ou pensa diferentemente. Muitos homossexuais também normalizados ajudam na estigmatização e na percepção negativa daqueles que não cabem na heteronormatividade (MISKOLCI, 2012, p. 25).

Sob esse ponto de vista, as pesquisas de Castro (2007) e Lima (2017) trazem as expressões dessas hierarquizações no campo dos afetos, mostrando que a escolha conjugal ou de parceiros sexuais dos homens *gays*, muitas vezes, está pautada na dicotomia dos comportamentos binários de gênero, onde o masculino é exaltado e o feminino tido como algo inferior; concomitantemente, os *gays* afeminados costumam valorizar características másculas de seus

parceiros, o que culmina na criação de homossexualidades hegemônicas e homossexualidades subalternas¹⁵.

Woodward (2000) reflete que

Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. [...] Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais (WOODWARD, 2000, p. 18-19).

Alguém poderia me questionar sobre essa aproximação das bichas à masculinidade cúmplice, uma vez que elas forjam uma mobilidade cultural entre essas categorias, e, aparentemente, todas já “saíram do armário”. Entretanto, tomando como referência o que Woodward (2000) reflete, entendo que a tentativa de pertencimento à masculinidade hegemônica, mesmo que por sujeitos que não estejam nela, incluindo as bichas, é produzida pelo constrangimento causado às identificações, as formas de se imaginar no mundo nas masculinidades bicha e pelas consequências que tal escolha implica em cada contexto histórico, uma vez que é a masculinidade hegemônica que faz a mediação dos julgamentos de valor nas relações sociais dos homens consigo mesmos e com os outros homens, bichas ou não.

Butler (2003) traz que esse poder performativo tanto pode desestabilizar a hegemonia de como o gênero se materializa – abrindo outras possibilidades de construção em atos performativos que desestabilizam a lei heteronormativa regulatória –, tanto quanto, mesmo esses atos que marcam um domínio fora da lei, também podem ter efeitos reversos e reiterativos, gerando rearticulações que provam a força da norma de gênero.

Além disso, Butler (2015, p. 15) rememora que ser ou não ser alguma coisa nunca está fora das relações de poder, “está sempre entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolvem historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros”. Isso quer dizer que, mesmo propositalmente denegrindo a representação tradicional do masculino, as bichas também podem usá-la.

Nesse contexto, aciono aqui o “passar por”, categoria cunhada por Duque (2019), que discute a fluidez das formas de identificação e experiências de pessoas que, ao nascerem, foram

¹⁵ A homossexualidade subalterna é entendida por Castro (2007) como sendo uma forma da homossexualidade que frustra as expectativas masculinas, homens *gays* que não reproduzem atributos estético-comportamentais alinhados à heteronormatividade.

identificadas como sendo de um “sexo” e, em circunstâncias e momentos de suas vidas, passaram por alguém de “outro sexo” ou confundiram tais marcações.

Pensar na experiência do “passar por” é afirmar que, em paralelo à ordem heteronormativa, existe um novo regime disciplinar que, não necessariamente, impõe que as bichas estejam no “armário”, mas que elas “passem por” homens ou mulheres em condições heteronormativas. De acordo com o pensamento de Duque (2019),

[...] a experiência de *passar por* ocorre quando se performatiza uma suposta continuidade entre sexo, gênero e desejo; isto é, quando a heterossexualidade está em sua plena performance de inteligibilidade. Então, o *passar por* traz à tona o quanto, não só o gênero, mas a própria heterossexualidade é performática (DUQUE, 2019, p. 35).

O que chamo aqui de desdobramento de cumplicidade à masculinidade hegemônica não descaracteriza as bichas, pelo contrário, reiteram seu poder performativo de uma enunciação não ritualizada da masculinidade hegemônica. Seria mesmo equivocado usar a masculinização e/ou a feminilização como critério para dizer que algum menino é ou não bicha. Por mais categorizadas que sejam as masculinidades no plano teórico, na vida, elas assumem o movimento histórico.

Eribon (2008) pode ilustrar essa afirmação com seu entendimento sobre o “armário”. O autor considera que ele tem um duplo caráter, de modo que não pode ser tomado somente como um símbolo de vergonha e submissão das pessoas não-heterossexuais às normas hegemônicas. Seu uso precisa ser associado a contextos, aos atores e atrizes culturais e a abordagens diversas, sendo esse, muitas vezes, o único meio desses/as sujeitos/as se sentirem em suas genuinidades. Como o autor caracteriza, o armário aponta para uma constante “[...] oposição entre a vontade de dizer e a obrigação de calar” (ERIBON, 2008, p. 68).

Neste sentido, é preciso considerar que se autoafirmar bicha, “numa sociedade que tem como um de seus traços marcantes o de ser pensada no masculino e para o masculino” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 22), é, muitas vezes, ser massacrada em sua identidade, assim como eu fui. Além disso, “as normas sociais não escolhem sujeitos, elas se impõem a todos e todas, mesmo àqueles e àquelas que jamais conseguirão atendê-las [...]” (MISKOLCI, 2012, p. 43).

As bichas passam pela vida com uma sensação permanente de estar em algum lugar do lado de fora, sem poder ser totalmente integrada, porque até os/as amigos/as mais próximos/as nem sempre gostam de sua representação e até tentam ensiná-las a parecer um homem “de verdade”. Muitas vezes, as bichas constroem uma subjetividade sem lar, sem segurança e sem

acolhimento, afundadas por uma cultura que incisivamente diz que elas não podem deixar rastros de quem realmente são. São efeitos de silenciamento, apagamento e assujeitamento que se mantêm ativos pela heteronormatividade.

Considero importante refletir essa caracterização, porque retoma o sentido das masculinidades bicha, que me permite dizer que as bichas, inconsciente ou estrategicamente, acabam reproduzindo aspectos de hegemonia devido à existência de um “filtro cultural”, onde não passam suas preferências e vivências, tendo que “passar por” (DUQUE, 2019). Isso não quer dizer, no entanto, que as bichas saúdam privilégios quais elas não dispõem com uma intenção maliciosa, repreensível ou sugestiva de subalternizar alguém; por outro lado, elas têm e precisam mesmo ter interesse material e subjetivo na disputa dessas masculinidades, porque, para poder existir, para (des)construir, elas precisam estar vivas material e simbolicamente dentro de um sistema que opera favorável à sua morte.

Analisando essas categorias, recordei de uma situação que vivenciei com uma amiga... Estávamos em uma conversa banal na praça de alimentação da universidade, isso no ano de 2018, enquanto esperávamos o horário das aulas, quando, por alguma razão, da qual não lembro especificamente, precisei me dirigir ao meu companheiro ao telefone. Ele se apresenta como um homem *cisgênero* e heterossexual – a meu ver, um sujeito de atitudes bastante representativas da masculinidade hegemônica.

Enquanto conversava com ele, sua companheira e minha amiga, espontaneamente, me questionou: “*por que tu engrossa a voz para falar com outros homens?*”. Fiquei surpreso com a pergunta, porque ainda não havia me dado conta dessa “dissimulação”, desse “passar por” (DUQUE, 2019), onde eu “masculinizava” minha voz ao falar com outro homem. Certamente, não tive uma resposta mais apropriada para ela naquele momento, apenas afirmei que “*não sabia o motivo*”. A partir dali, passei a me observar cotidianamente e, de fato, “manipulo” minhas maneiras a depender do local que estou, de com quem estou falando, da impressão que quero causar no outro, da (in)segurança que o ambiente me informa, enfim, dos constrangimentos impostos pelas relações sociais.

Certamente, essa pode ser uma prática cotidiana, afinal, temos o poder da performatividade. Aprendemos a ser mães e pais, filhas e filhos, avós e avôs, o adequado e o inadequado, certo e errado, dentre tantas outras coisas. Por isso, aqueles/as que não estiveram em algum momento confrontados/as com esse tipo de interpelação, forçados/as a corresponderem a qualquer outro tipo de norma regulatória, dirão que tal afirmação é exagerada e generalista. Todavia, é preciso reiterar: todos/as estão subordinados a esses ideais, e cada trajetória assumirá aprendizados específicos.

Em suma, quero argumentar com isso que as bichas são sujeitos de masculinidades outras ou, como preferi chamar, de masculinidades bicha, não da hegemonia; entretanto, fazem uso de seus códigos, carregam desdobramentos de cumplicidade, muito mais em uma encenação espetacularizada e não ritualizada do que como um lugar fixo de suas representações. Eu – marcado como bicha desde a infância, portanto, subordinado ao homem “de verdade” – precisei, e ainda preciso, modificar minha gestualidade para lidar com um outro homem, não-bicha, criando interseções e diálogos inesperados com categorias que se expressam no vivível.

Nesta mesma perspectiva, discuto a masculinidade marginalizada, que contempla os sujeitos que têm dificuldades para ocupar e desempenhar a hegemonia por questões relacionadas a raça, etnia, classe, idade e nacionalidade (CONNELL, 1995; 2003; 2013). Ainda que não tenha me detido ao amplo debate que envolve essa categoria, não poderia deixar de mencioná-la, porque essa expressão de masculinidade reitera a necessidade de interseções com outros marcadores para uma análise em gêneros e sexualidades e mostra mais uma outra contradição da impressão histórica acerca de uma suposta masculinidade universal, bem como problematiza o entendimento de que as bichas estariam isoladas no desempenho da masculinidade marginalizada.

Reflito que – sendo, supostamente, os gêneros que definem os sexos e, a partir disso, gesta expectativas sociais quanto ao cumprimento da tarefa da masculinidade – o menino-homem-hétero e negro, apesar de homem, masculino e heterossexual, de ainda deter o poder do falo, jamais poderá exercer o mesmo poder da masculinidade hegemônica (branca), mas precisará acioná-lo para resistir.

Mais ainda, o menino-homem-bicha e pobre terá menos chances de atuar com o poder da masculinidade hegemônica – branca, heterossexual e rica –, mas precisará acioná-lo estrategicamente para poder estudar e existir no espaço de uma favela, que entrelaça masculinidade e violência enquanto uma forma de autoridade social de intimidação, tal como demonstrou Santos (2017).

Quanto à masculinidade subordinada, ela é aquela que detém menos poder, porque se aproxima muito daquilo que os homens mais temem: os predicativos da feminilidade (CONNELL, 1995; 2003; 2013; BALISCEI, 2020b). Conceitualmente, as bichas estariam aqui engendradas, contudo, conforme demonstrei nas reflexões sobre as masculinidades cúmplice e marginalizada, hesito em manter esse entendimento por interpretar que estaria operando uma visão limitada de que as bichas nunca acessam na performatividade outro tipo de masculinidade, a não ser de um lugar subordinado. Neste contexto, reitero o sentido transitório e relacional que proponho para as masculinidades bicha, porque, como explica Aguiar e Ozella (2006), os

sujeitos são contraditórios e, muitas vezes, não entendem os motivos e as necessidades que os levam a agir dessa ou daquela forma, disfarçando a diferença da identidade.

Neste sentido, mencionei no início desta discussão que as bichas às quais me refiro neste trabalho se (in)definem pelos problemas dos sexos, das sexualidades e dos gêneros. E, após as considerações que apresentei anteriormente, sobre os ideais de masculinidades, é possível afirmar que as masculinidades bicha não trazem discursos tranquilizadores para a masculinidade hegemônica, pois mostram que meninos-homens-bichas também podem ser fortes e viris e que, mesmo não sendo, dão conta de levar a vida. As masculinidades bicha degradam a masculinidade hegemônica porque não exigem do menino-homem o certificado de “homem duro”, “supermacho”, “grande homem” ou do homem “de verdade”.

As masculinidades bicha dão aos meninos a possibilidade de se autocertificarem como queiram. Elas denunciam que a formação do homem não é um dado natural, mas que cada parte dele é feita/adquirida na cultura. Por tamanha afronta, por vezes, os meninos-homens-bichas são chamados de anormais e pervertidos. As masculinidades bicha são testes de virilidade para o homem “de verdade”, e, para que eles encontrem novamente sua identidade fixa e estabilizada, precisam que as bichas voltem para o armário; contudo, elas se dedicam a desmontar a inferioridade que lhes é atribuída.

Toda essa argumentação serve para dizer que a masculinidade hegemônica continua perigosa para os próprios homens – incluindo as bichas, certamente –, porque ela ainda é (in)voluntariamente muito buscada e, com ela, toda subordinação que envolve as bichas e outros grupos marginalizados. Desse modo, posso perceber que o que marca as relações hierárquicas explicitadas pelas categorias de masculinidade hegemônica e as masculinidades bicha é um forte investimento cultural imputado aos meninos que perpassará toda sua vida, desde o momento do nascimento, para não se dizerem bichas, conforme mostrarei a seguir.

2.1.1 A bicha jovem: tem que crescer masculino e heterossexual, não bicha

Na minha juventude na escola, foram vários os entraves da masculinidade hegemônica que interditavam minha masculinidade bicha. Avaliava e encolhia todos os meus comportamentos, porque eu tinha medo de, além de ser feminino, demonstrar que desejava um outro garoto. Qualquer palavra, atitude ou gesto que escapasse da performance masculina hegemônica era uma punição, porque, além da masculinidade “defeituosa”, eu também tinha uma sexualidade “defeituosa”.

Uma experiência sexual é uma atitude de orgulho na juventude (CONNELL, 2016), e aqui, eu acrescento: uma experiência (heteros)sexual seria honrosa, porque “[...] há um controle minucioso na produção da heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 552), que é entendida por Wittig (2006) como um regime que dispõe de recursos epistemológicos, políticos e ideológicos, que impede qualquer pessoa de pensar fora dele. Nessas condições, ainda hoje, pergunto-me se pude ter uma infância, ser jovem, apesar de me sentir assim mesmo com o passar dos anos.

Abordo as sexualidades com base em Junqueira (2007), como um dos eixos da heteronormatividade que atua na “[...] construção, legitimação e hierarquização de corpos, identidades, expressões, comportamentos, estilo de vida e relações de poder” (JUNQUEIRA, 2007, p. 10). Esse eixo é articulado com as formas hegemônicas de relações sociais que colocam a heterossexualidade como a única forma possível e natural de identificação sexual.

Essa intencionalidade naturalizante das sexualidades retira toda sua historicidade, logo, suas bases culturais e políticas. Contrariamente, o entendimento que tenho sobre sexualidades, ainda com base em Junqueira (2007), é de que são construções sociais, historicamente situadas, com sentidos e significações dissimilares. As sexualidades são contradições entre as dimensões individuais e subjetivas que determinam pensamentos, experiências, valores, fantasias, emoções, aprendizagens e ideais.

Ao declarar isso, não deixo de reconhecer as necessárias rupturas nas reflexões e concepções sobre identidades de gêneros e sexuais, pois são dimensões que se articulam, mas que são distintas, e, por isso, além de reconhecer, busquei também refletir neste texto algumas de suas interrelações, considerando que, se as práticas sexuais acontecem na esfera do privado, é também por meio da masculinidade hegemônica que se tenta controlar e produzir a heterossexualidade.

Tendo em vista essa posição, Baliscei (2020b) propõe que há “projetos de masculinização” aos quais estão submetidos todos os homens, antes mesmo do nascimento. Quando cita esses projetos, o autor está se referindo

[...] ao conjunto de ações e enunciados lançados sobre os garotos, desde a infância, na expectativa de que eles, ao longo da vida, assumam habilidades, comportamentos, gostos, profissões, espaços e a **(heteros)sexualidade que a sociedade valoriza como “apropriados” aos sujeitos masculinos** (BALISCEI, 2020b, p. 98, grifos meus).

Foi assim que aprendi, em casa e na escola, que ser jovem, masculino e heterossexual era um dado natural, inato. Os/as professores/as diziam que meninos e meninas eram diferentes em suas variadas estruturas. Os meninos, no caso, com relação aos gêneros, tinham que recorrer a

determinadas cores, esportes, comportamentos, brincadeiras, dentre outros aspectos que estivessem em conformidade ao seu sexo biológico. E com relação à sua sexualidade, tinham atração essencialmente por meninas, devendo ter bem nítidos os limites do contato com um outro menino. A bicha era “castrada” do corpo masculino como condição para o êxito do processo educativo.

No cenário contemporâneo, além dessa compreensão pautada em um naturalismo determinista, a juventude também pode assumir outros sentidos. Andrade e Meyer (2014) enfatizam que a juventude pode ser vista de modo positivo como, por exemplo, na rapidez, habilidade e proezas físicas do corpo, na estética, dentre outros atributos que devem ser mantidos ao longo da vida, característicos da antipatia pela velhice. Também pode ser tomada como um momento importante da vida do/a sujeito/a, onde definirá carreira profissional, entrará no mercado de consumo e se tornará produtivo. Já no seu aspecto negativo, a juventude pode ser perigosa, lugar de vulnerabilidades e muitos riscos.

A partir dessa compreensão, devo mencionar que não busco uma concepção de juventude sinalizada a partir de uma delimitação temporal de uma prática cultural divisora – infância, adolescência, vida adulta e velhice –, pois concordo quando Birman (2009, p. 38) fala que “todos nós, [...] adolescentes ou adultos, estamos imersos em uma experimentação permanente e insistente de si [...]”. Em conformidade com esse pensamento, Dayrell e Carrano (2014, p. 112) dizem que “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social” e, dessa forma, é uma marca durante toda a vida das pessoas.

Emprego o conceito de juventude aqui no mesmo sentido que propõe Andrade (2008, p. 78), “[...] como uma estratégia teórica e política, não necessariamente apoiada em dimensões biológicas como condição do corpo, idade ou etapa do desenvolvimento [...]”. Entendo que é uma estratégia teórica porque, no âmbito daquilo que se diz científico, preciso seguir algumas recomendações, e um dos elementos que caracteriza as bichas que participaram da pesquisa é o marcador etário que socialmente as define como jovens. E é uma estratégia política porque, em se tratando das bichas, não importa a idade e o grau de violência que operam, mas é na condição de jovem que o setor social vai deter fórmulas específicas de apresentar e representar compulsoriamente o masculino, como desenvolvi mais adiante. Logo, para que pensar em idades se a sociedade não considera a insurgência de uma juventude-bicha e desde cedo começa a violentá-las?

Esse entendimento me faz perceber que uma sequência temporal da vida não necessariamente implica uma evolução regular e universal dos/as jovens, de modo que as

características “menos evoluídas”, bem como as experiências “imaturas” anteriores, passariam a um outro estágio. Se assim fosse, os/as adultos/as ponderariam a força da homofobia na infância de seus/suas filhos/as LGBTQIAP+, porque estariam bem mais “evoluídos/as” do que quando eram jovens.

A lógica, entretanto, funciona em seu contrário com as bichas: infância, juventude e vida adulta se interseccionam e vão tomando contornos singulares ao longo de toda vida (DAYRELL, 2003; DAYRELL; CARRANO, 2014). As bichas, inclusive, precisam “amadurecer” muito cedo sobre o que é um mundo estruturado em dois gêneros e em uma sexualidade possível, devido à subalternidade que as pessoas crianças, adultos/as ou idosos/as lhe atribuem.

Por isso, Carrano (2014) informa que

Compreender os jovens apenas pelo fator idade, [...] seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109).

Reconheço, contudo, que se faz necessário ter essa compreensão cronológica¹⁶ em meu horizonte, visto que, desde o aparato normativo – leis, resoluções, portarias etc. – até as práticas mais cotidianas – classificação para filmes, o acesso a determinados temas e informações, séries escolares etc. – estão fundadas nessa forma de “leitura” da vida. Além disso, como alerta Dayrell (2014, p. 109), a juventude é um momento da vida que contém certa unidade, logo, “[...] não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida”.

Neste sentido, entendo que a juventude aqui como um dado mutável, que depende de circunstâncias históricas, sociais, políticas e culturais na produção e atribuição de seus sentidos. A construção dessa identidade jovem se dá, então, a partir de negociações, experimentações e atravessamentos cotidianos, onde os/as meninos/as estão diretamente envolvidos/as na (re)produção de papéis e práticas culturais de gêneros e sexualidades, bem como em suas restrições.

Tomadas essas posições, eu diria que a dimensão “negativa” e “perigosa” da juventude tem ênfase quando consideramos os gêneros e as sexualidades na perspectiva das

¹⁶ Alguns/mas dos/as autores/as aos/às quais faço referência neste capítulo podem eventualmente utilizar os termos “adolescência”, “juventude”, “vida adulta”, em citações diretas que referenciei, a mencionar, Connell (2016) e Badinter (1993), de modo que o não conhecimento de suas obras pelo/a leitor/a pode levar em uma compreensão de sentido contraditório em meus escritos, pois estou falando textualmente de juventude, o que implica uma demarcação de faixa etária significativa com relação ao que objetivei compreender nessa pesquisa. Contudo, tive o cuidado de perceber em qual abordagem o termo é tomado, de modo que posso garantir que tais autores/as estão falando desses momentos da vida de modo relacional e flexível, não unicamente cronológico/geracional.

masculinidades bicha, pois, assim como Connell (2016, p. 139), acredito que “uma das circunstâncias mais importantes da vida dos jovens é a ordem de gênero em que vivem”. Nessa direção, aciono também Andrade e Meyer (2014, p. 87), quando dizem que “[...] o gênero é uma das importantes modalidades de nomeação, inscrição e pertencimento que definem o que a juventude é e pode vir a ser”.

É importante destacar que, quando os/as meninos/as nascem, eles/as já encontram repertórios históricos prontos para incorporarem às suas trajetórias, um deles, relacionado à masculinidade hegemônica. Connell (2016, p. 139) comenta essa relação entre juventude e masculinidades quando afirma que “[...] as masculinidades são construídas ao longo do tempo, a partir de encontros dos jovens com um sistema de relações de gênero”.

É na juventude que os “projetos de masculinização”, aos quais Baliscai (2020b) faz referência, precisam ganhar materialidade na vida dos meninos, não porque esses sujeitos estão “mais maduros” por causa da idade, mas porque a juventude, apesar de ser um processo amplo e complexo, é particularmente marcante na vida de cada um/a, na produção e escolhas das suas subjetividades, e “[...] as masculinidades da adolescência, em geral, são muito relacionadas às masculinidades definidas para adultos nas comunidades a que pertencem [...]” (CONNELL, 2016, p. 158). Assim, temos um sinalizador: masculinidades e juventudes carregam atravessamentos, porque um dos atributos associados a “ser jovem” está em ser o masculino hegemônico.

Esse encontro da juventude com um sistema de relações de gênero, quando põe em questão os ideais da masculinidade hegemônica e uma das suas sinalizadoras, a heterossexualidade, coloca duas condições para o jovem: ou ele passa a falar nos termos da hegemonia ou será colocado à parte, como elementar. Nas palavras de Louro (2020, p. 80), “tal como atravessadores clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer, esses sujeitos são tratados como infratores e devem sofrer penalidades”.

A partir dessas definições, parece-me que há dois pontos principais a serem seguidos para que o menino não cresça bicha: o primeiro, como já dito no tópico anterior, ele precisa ser “fabricado” em oposição estrutural às bichas e deve mostrar provas de que se mantém longe de qualquer feminidade, de modo que suas práticas identificatórias de masculinidade sejam inconfundíveis; vencidas as provas, são considerados, circunstancialmente, homens “de verdade”, conscientes de sua virilidade e conseqüente poder para ganhar a vida. Contudo, esse não é o fim. Ele também precisa garantir que é heterossexual, pois, vale lembrar, a experiência da feminilidade em corpos masculinos é um traço também possível da experiência heterossexual, deixando dúvidas nas pessoas sobre o desejo da homossexualidade na juventude.

Relembrando a tríplice aliança, à qual fiz referência a partir de Badinter (1993) no subtópico anterior, dos três mandatos culturais de confirmação da identidade masculina que o menino precisa cumprir, um deles é a negação de que é um homossexual.

Consoante a essa ideia, Butler (2003) pontua o seguinte:

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aqueles em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrerem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a doma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista de campo, certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformarem as normas da inteligibilidade cultural (BUTLER, 2003, p. 39).

Tendo em conta essas considerações, é possível afirmar que o entrecruzamento estratégico que a cultura promove entre o sujeito da masculinidade hegemônica, a heterossexualidade e as juventudes, é um movimento de poder que exclui qualquer possibilidade de reconhecer as masculinidades bicha por um lugar eminente de construção social de uma outra forma de masculinidade para os meninos-homens. Isso porque “a maneira pela qual masculinidades são tipicamente imaginadas constrói barreiras fortes em torno de uma zona de comportamento e sentimentos aceitável” (CONNELL, 2016, p. 157).

Aqueles gêneros que combinam masculinos e femininos são apropriados pela “matriz heterossexual” na intenção de serem anulados, mantendo a linearidade sexo-gênero-sexualidade (BUTLER, 2003). Na “matriz heterossexual”, não há “dentro” e “fora” da ordem de gênero, pois tudo é por ela apropriado e tornado parte extensiva de seu funcionamento. Isso quer dizer que a homossexualidade também tem uma marca abjeta nas “heteroclassificações” (OLIVEIRA, 2017, p. 104) da masculinidade hegemônica dos jovens. Miskolci (2012, p. 39) lembra que “[...] não por acaso, a abjeção costuma lidar com o que há de mais íntimo em nós, daí ser compreensível que ela passe muito pela sexualidade”.

Ainda de acordo com Miskolci (2012, p. 39), “a sexualidade envolve desejo, afeto, auto-compreensão e até a imagem que os outros têm de nós, como nossa própria intimidade, a parte mais reservada, às vezes até secreta, de nosso eu”. Dessa forma, por ser algo tão profundo, a sexualidade acaba assumindo maior abjeção na juventude, porque a pessoa tem seu âmago em constante confronto com a ordem (hétero)social.

Na concepção de Butler (2003), o gênero só se “uniformiza” em identidade quando associado à heterossexualidade compulsória, visto que esta também é uma hegemonia. Para Miskolci (2012), é a heteronormatividade que autoriza e legitima o discurso uníssono da

heterossexualidade, que “se alimenta” da ordem sexual e do sistema de gênero para reforçar a binaridade homem ou mulher. Miscolci (2012) entende que

A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida (MISKOLCI, 2012, p. 15).

Sob essa mesma ótica, Welzer-Lang (2004, p. 120) argumenta que há uma imposição específica entre os homens para um enquadramento heterossexual, que se apresenta como uma forma também natural de sexualidade. Ressalta o autor: “assimilando à reprodução humana a sexualidade e sua cota de jogos, desejos e prazeres, o paradigma heterossexual se impôs como linha de conduta para os homens”. Dessa forma, o autor conclui que:

Estamos diante de um modelo político de gestão dos corpos e dos desejos. E os homens que querem viver sexualidades não-heterocentradas são estigmatizados como não sendo homens “normais”, suspeitos de ser “passivos” e ameaçados de ser assimilados e tratados como mulheres. Pois é exatamente isso: ser homem corresponde a ser ativo (WELZER-LANG, 2004, p. 120).

Com efeito, aqueles/as que não correspondem ou que deixam muitas suspeitas sobre o cumprimento da “natureza” da (hetero)sexualidade sofrem homofobia. Badinter (1993) aponta que os meninos, da infância à vida adulta, mantêm-se em processo de eliminação de todas essas determinações (eventualmente bichas). Contudo, é na juventude que “[...] a dúvida parte menos dos outros do que dele mesmo. É a si próprio que ele tem de convencer de sua inocência, quer dizer, de sua autenticidade masculina” (BADINTER, 1993, p. 58).

Esse espaço de dúvida e experimentação é tomado como terreno fértil para o efeito cognitivo da heteronormatividade. Somado a isso, “o mundo adulto encara as pessoas jovens como um fato, como um mundo já feito, e não como produto de seus próprios desejos e práticas” (CONNELL, 2016, p. 145), o que implica dizer que o “mundo adulto” não espera por jovens bichas, mas jovens que tomem um modelo normativo como parte de si mesmos.

Uma outra questão importante de ser levantada, nesse ínterim, é que, na juventude, além dos modelos normativos de enxergar a si, a forma negativa de enxergar as bichas deve ficar ainda mais próxima das condutas dos meninos, e, muitas vezes, as práticas de violência física e simbólica passam a fazer parte dessa eliminação cultural da bicha de si, sendo esta uma expressão do ritual de iniciação à masculinidade hegemônica e sua relação com a heterossexualidade.

Como afirma Badinter (1993, p. 70), “[...] tornar-se homem é uma operação comandada pela vontade”, e os poderes da “corporificação da masculinidade” (CONNELL, 2016), isto é, os sentidos e significados socioculturais atribuídos às mudanças biológicas, quando ameaçados, passam a exigir dos jovens que acionem forças culturais que se interseccionam na perspectiva de assegurar lugares de privilégio e prestígio, qual seja, o ideal viril, heterossexual e, também, homofóbico, como uma estratégia de informar que não aceita a bicha em si.

Percebo que não é somente a idade que atribui essa noção de pertencimento, mas as formas como se fazem e se vivem os gêneros, influenciadas por uma ordem heteronormativa, e as respostas que se tem dela sobre escolhas e práticas, o que coloca para os jovens a conquista do “ser homem” como um projeto fundado na coletividade e “introjetado” nele por meio da cultura como uma realização pessoal; afinal, não é a aptidão dos meninos para interagir com elementos ritualísticos culturalmente estabelecidos para o universo feminino – maquiagem, acessórios, roupas, dentre outros – que fundamenta a “receita cultural” da escola no seu investimento em produzir uma existência masculina e heterossexual.

Uma das cenas escolares descritas por Seffner (2011), no estudo intitulado *“Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade”*, é possível perceber a afirmação que fiz acima:

A mãe iniciou uma longa explicação, dizendo que achavam que o menino não estava sendo bem “conduzido” na outra escola e que aqui ele poderia ser mais bem “conduzido”, mas as coisas não ficavam claras [...] O pai, que até aquele momento estava mudo, subitamente entrou na conversa: “o problema é que na outra escola tudo o que ele fazia as professoras e os colegas achavam uma maravilha, e incentivavam”. A supervisora fez cara de espanto, e a mãe explicou que o guri gostava de pintar, fazer desenhos, cartazes, e tinha até organizado uma mostra de pintura e de panos bordados nos corredores da escola, e que as professoras estavam estimulando isso demais. O pai saiu novamente do seu mutismo e disse com toda clareza: “na outra escola tudo o que ele fazia elas incentivavam, o que a gente quer desta escola é que daqui até o final do ano esse guri esteja desenhando menos borboletas e jogando mais futebol” (SEFFNER, 2011a, p. 566).

De maneira que tal cena me leva ainda a trazer aqui a proposta de Baliscei (2020b, p. 107), “[...] de olhar a homofobia como uma violência que não atinge apenas os homens e mulheres homossexuais”, porque, como comunica Wittig (2006),

A sociedade heterossexual é a sociedade que não oprime apenas lésbicas e homossexuais, ela oprime muitos diferentes/outros, oprime todas as mulheres e muitas

categorias de homens, todas e todos que estão na posição de serem dominadas (WITTIG, 2006, p. 53, tradução minha)¹⁷.

Quero afirmar com isso que as pessoas *cisheterossexuais* também sofrem com a homofobia. Familiares, amigos/as, namorados/as, pessoas que possam fazer parte de comunidades imediatas de um jovem bicha – ou em qualquer outro momento da vida – acabam sendo expostos/as à violência homofóbica quando se colocam como aliadas às lutas ou representam alguns desses modos de ser. Meninos que, eventualmente, tenham a voz fina, mesmo *cis*, sofrem; jovens, meninos ou meninas, mesmo *cis* e heterossexuais que, por alguma razão, não consigam arrumar namoradas ou namorados “no tempo certo”, sofrem; mulheres masculinizadas, mesmo *cis* e heterossexuais, sofrem; profissionais que decidem investigar, pesquisar, se posicionar a favor das lutas das bichas, mesmo *cis* e heterossexuais, sofrem; jovens, na escola, que decidem andar com as bichas, mesmo *cis* e heterossexuais, sofrem. Isso quer dizer, portanto, que a homofobia e a recusa às masculinidades bicha são problemas culturais e sistêmicos que atingem a todos/as, mas com alvos bastante específicos.

Wittig (2006, p. 53) chama esse processo de “pensamento hétero”, um consubstanciado de disciplinas que orientam o olhar das pessoas sobre o mundo por meio da linguagem, da religião, da família, do trabalho e da escola. Nos termos da autora,

[...] o pensamento hétero desenvolve uma interpretação totalizante da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e simultaneamente de todos os fenômenos subjetivos. Posso apenas sublinhar o caráter opressivo de que se reveste o pensamento hétero na sua tendência para imediatamente universalizar a sua produção de conceitos em leis gerais que se reclamam de ser aplicáveis a todas as sociedades, a todas as épocas, a todos os indivíduos (WITTIG, 2006, p. 51-52, tradução minha)¹⁸.

Isso me leva a uma reflexão bastante profunda... Sentimentos cotidianos, como alegria, entusiasmo, expressividade, humor – que fazem parte da sobrevivência de uma vida nas masculinidades bicha –, passam a ser classificados como indicadores de um “desvio”, de uma masculinidade “defeituosa”. Um jovem que fala mais entusiasmado, feliz e delicado é tachado. Quer dizer, coisas que um ser humano pode sentir sem maiores restrições, no caso das bichas, tornam-se sentimentos fetichizados, indícios, também, de um empreendimento

¹⁷ “[...] la sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas y a los gays, oprime a muchos otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en la situación de dominados” (WITTIG, 2006, p. 53).

¹⁸ “[...] el pensamiento heterosexual se entrega a una interpretación totalizadora a la vez de la historia, de la realidad social, de la cultura, del language y de todos los fenómenos subjetivos. No puedo sino subrayar aquí el carácter opressivo que reviste el pensamiento heterosexual em su tendencia a universalizar inmediatamente su producción de conceptos, a formular leyes generales que valen para todas las sociedades, todas las épocas, todos los individuos” (WITTIG, 2006, p. 51-52).

(hetero)masculinizante que não deu certo. E, então, retoma-se o investimento da rigidez, da dureza da hegemonia, que força até mesmo a expressão da alegria a corresponder ao campo simbólico da macheza. São privações que precisam ser nominadas, implicadas na heteronormatividade, e não somente entendidas como atitudes culturais “normais”.

Com este cenário, diz Bola (2020):

Muitos meninos crescem acreditando que sempre existe, e sempre existirá, alguém para se combater, inculcando neles, uma mentalidade de “matar ou morrer” [...] Essas pressões normalmente começam desde muito cedo e continuam reverberando até a vida adulta [...] (BOLA, 2020, p. 83).

Eles desenvolvem-se “cheios” de apriorismos heterossexuais, criando um panorama de vivência pautado no contexto de um “heterossexismo diferencialista” (WELZER-LANG, 2004), que pode ser entendido como uma noção liberal que propõe aceitar as diferenças dos/as sujeitos/as que não são como os homens ou mulheres “de verdade” e que assumem formas de existir distintas do “normal”. Por este motivo, algumas concessões lhes são feitas, dentre elas, o ideário de “respeito às diferenças”, revertendo a ordem do dominante e do dominado e instaurando a lógica do tolerante dominante e do tolerado dominado.

Entendo que isso se dá de forma estratégica, na perspectiva de operar novas formas de controle dessas existências, não como uma mudança de sentido quanto às heranças culturais dos privilégios da masculinidade hegemônica e da heterossexualidade. Seffner (2011b) faz uma crítica neste sentido, dizendo que o ideário de visibilidade de alguns grupos dissidentes, que tem se instaurado na sociedade brasileira, tendo como principal argumento a “luta por direitos”, esconde os reificados mecanismos de disciplinamento, que assumem uma nova roupagem na contemporaneidade, por meio do imperativo heterossexual.

No entendimento de que análises do prosaico nos permitem pensar o “nível global”¹⁹, enquanto escrevia estas linhas de texto, lembrei da minha experiência, ainda no período de escolarização, no Ensino Fundamental. Recordo-me que, quando adentrávamos nos assuntos relacionados à sexualidade nas aulas de Biologia, o professor sempre fazia questão de frisar: “*eu respeito, mas não aceito!*”. Esse era praticamente o seu *slogan* para anunciar que falaríamos dos homossexuais e, mais ainda, que falaríamos das bichas, pois havia limites naquela conversa. Seu discurso era aceito pela escola como uma atitude “cordial”, afinal,

¹⁹ As masculinidades devem ser refletidas no campo empírico considerando os seguintes níveis: local, concernente às masculinidades, que são, por exemplo, construídas no espaço da escola; regional, onde as masculinidades são construídas em âmbito cultural; e global, referindo-se ao contexto das políticas mundiais (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

supostamente não estaria ofendendo ninguém – parece-me que pouco entendiam a mudança de sentido que, instantaneamente, a conjunção adversativa “mas” provocava em sua frase. Era um diálogo assimilacionista, pouco crítico, porque, em uma sociedade heterossexual, afirma Wittig (2006), as ciências e disciplinas pensam unicamente da perspectiva heterossexual.

Aqui estão os apriorismos heterossexuais, expressos em uma suposta cordialidade, mas que em nada contribuem para o dismantelamento de estruturas homofóbicas no espaço da escola; pelo contrário, as camuflam. “Reafirma-se, assim, a suposta superioridade de quem é capaz – ou detém a prerrogativa para – respeitar, tolerar ou suportar o outro em sua infinita inferioridade” (ANDRADE, 2008, p. 68), e como diz Miskolci (2012, p. 46), “tolerar é muito diferente de reconhecer o Outro, de valorizá-lo em sua especificidade [...]”.

Essas reflexões me levaram a questionar sobre as condições que tornam possível fazer tais afirmações e, decerto, assim como Pelúcio (2011), acredito que há um “clima” de agitação e chamamento de diversas instâncias para pensar, dentre outras questões, aquilo que proponho aqui, as masculinidades bicha, como uma potência política, confrontando os discursos sobre o sexo. Entretanto, esse movimento reflexivo me leva até Hall (1997), quando fala nos processos de regulação e desregulação da cultura. Para o autor, no contexto do neoliberalismo, a desregulação toma um sentido específico, que seria o afastamento do Estado de suas responsabilidades com a sociedade. Já nas fronteiras das subjetividades, da vida interior, e acrescento aqui, nas fronteiras das masculinidades, que é ponto de passagem de todos os meninos-homens jovens, há cada vez mais requintes nos instrumentos que vigiam e buscam manter sob controle suas preferências.

Hall (1997) argumenta que não há liberdade total, vivemos em trânsito, de um estado de regulação a outro. Nesse ínterim, no cenário contemporâneo, tem ocorrido em algumas esferas da vida, dentre elas, nas práticas de gêneros e sexualidades, fortes movimentos que buscam revitalizar alguns regimes de regulação que, no caso desta pesquisa, estão relacionados à regulação da moralidade dos gêneros no âmbito das identidades masculinas, tendo como fundamento a “matriz heterossexual” (BUTLER, 2003).

No intervalo de algumas leituras, busco por reportagens, para saber o que está acontecendo no Brasil e também fora dele. Em uma dessas buscas²⁰, que dá calço no real para as reflexões acima, o atual presidente do país, qual não quero registrar seu nome, fez um pronunciamento em visita a uma cidade do Maranhão, quando, ao consumir um refrigerante de coloração rosa, conhecido na região como “Guaraná Jesus”, símbolo do estado, disse, em tom

²⁰ Reportagem disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/videos/v/bolsonaro-faz-piada-homofobica-ao-beber-refrigerante-rosa-no-maranhao/8981186>. Acesso em: 29 de outubro de 2020.

de deboche e piada: “*agora virei ‘boiola’ igual maranhense, é isso?! [...] que ‘boiologem’ isso aqui!*”.

Pelo discurso do representante máximo do país, percebo que a relação entre a cor rosa e a feminilidade, quando associada ao corpo masculino, é remetida – equivocadamente – à homossexualidade²¹. Percebo também que ele não se refere especificamente ao homossexual, mas aos sujeitos das masculinidades bicha, o exemplo do que não ser, merecedores de toda chacota e desvalor para que os homens da masculinidade hegemônica possam se afirmar, pois “[...] a sociedade reage mais violentamente com relação ao rompimento das normas ou convenções de gênero [...]” (MISKOLCI, 2012, p. 41).

É no paradoxo desse discurso, fundado na já mencionada intencionalidade estratégica de regulação, especificamente, das relações de gêneros e sexualidades, que percebo a coesão de códigos culturais conservadores sendo delineados por um modelo de masculinidade por meio do seu dito. Butler (2003) aponta que, na cultura, o gênero toma uma forma de regulação específica, porque ele adentra, produz e conforma subjetividades, o que permite a classificação de ações e a comparação de condutas tendo como objetivo o disciplinamento.

Um outro aspecto a ser notado é a histórica confusão na compreensão da relação existente entre gênero e sexualidade, que marca a sociedade brasileira, com a introdução do discurso médico da Europa Ocidental no fim do século XIX, na construção do que seria a homossexualidade. Nessa proposta, a feminilidade no corpo masculino criaria uma controversa taxonomia cultural onde, necessariamente, inclinaria o sujeito para o desejo da homossexualidade. A etiologia do discurso médico buscava “constatar” a homossexualidade pelos traços físicos, comportamentais, pelas roupas, dentre outros aspectos – ainda presentes em nossa cultura – que, supostamente, “indicavam” predileções (homos)sexuais²² (GREEN, 2019).

Além disso, vale também mencionar que, nesse contexto – e tal concepção ainda reverbera nos dias atuais –, a feminilidade inferia passividade, aqueles que seriam “penetrados”, e o discurso sustentado pela ciência dava vazão para que os homens que tinham desejos homoeróticos e que assumissem a posição de atividade, os “penetradores” – homens “de verdade” –, não tivessem “culpa” em tal prática, pois, de qualquer maneira, não estariam em busca de outros homens, mas do feminino em seus corpos. O que importava mesmo era que o

²¹ Para um debate a partir de aspectos históricos sobre como o uso das cores azul e rosa tem desempenhado “pedagogias de gênero e sexualidade”, referencio Baliscai (2020a).

²² Escolhi escrever dessa forma, porque alguns desses elementos ritualísticos de gênero também informavam sobre mulheres *cisgênero* que desenvolviam trabalho sexual. James Green (2019) fala de modo breve sobre tal característica.

pênis chegasse à ereção, pois é o órgão do corpo que, como vimos, precisa “funcionar”, não importando a circunstância. Ele obriga o homem a enfrentar seja o que for, mesmo que seja transar com outro homem, desde que o “coma”, que seja ativo (MUSZKAT, 2018; GREEN, 2019).

É possível que surja a dúvida sobre qual a diferença entre o homossexual e a bicha. Encontro algumas respostas em Green (2019), quando diz que, no Brasil, entre os anos de 1970 e 1980, a categoria de homossexualidade surge como para a eliminação cultural das bichas, de modo que a interação entre o homossexual “de verdade” – cúmplice da hegemonia – e as bichas é marcada por uma oposição binária que representa um “espelho” das categorias homem e mulher, definidas heterossexualmente e fundamentadas no modelo médico de perceber as relações, que colocava a homossexualidade ao signo da degeneração moral. Diz o autor:

[...] uma história da homossexualidade no Brasil é uma história dos homens, das mulheres e das relações de gênero. O homossexual efeminado, o bicha, atua como um indicador que diferencia seu próprio comportamento “desviado” e o comportamento masculino normal (GREEN, 2019, p. 51).

É importante fazer esses apontamentos e dizer sua relação com a juventude, porque faz com que pensemos em como esses enunciados equivocados sobre as masculinidades bicha possuem um *ethos* que afeta e produz agendas locais. Os meninos apreendem desde muito cedo, mesmo que não conheçam de todo, os jogos de poder que as masculinidades dispõem quando se trata de hierarquizar as bichas. Como afirmam Connell e Messerschmidt (2013),

[...] as Instituições globais pressionam ordens de gênero regionais e locais, ao passo que ordens de gênero regionais fornecem materiais culturais adotados ou retrabalhados em arenas globais e também modelos de masculinidade que podem ser importantes para as dinâmicas de gênero locais (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 267).

Desse modo, sendo esses os processos depurativos que atravessam os movimentos de produção de subjetividades dos/as jovens, é possível afirmar sua completa relação com essas mudanças em nível macro e a negação as masculinidades bicha. Como pontua Andrade (2008),

As pessoas, grande parte das vezes, repetem sem questionamentos os discursos políticos, educacionais, midiáticos ou científicos como verdades, porque estes estão ancorados num conhecimento considerado legítimo. Esses dizeres tornam-se hegemônicos e representativos das formas de pensar e agir de todo outro (ANDRADE, 2008, p. 54).

No que concerne às masculinidades, esse *ethos* exclui a possibilidade de se pensar que homens possam ser femininos, sem que isso enuncie necessariamente sua sexualidade. Ignora também a complexidade das relações de gêneros e sexualidades que preconizam fluidez e transgressão à histórica imposição de que as formas culturais de existir necessariamente precisam ser como homens masculinos e mulheres femininas – *cisgêneros* ou não.

As masculinidades bicha interditam com esses indicadores tradicionais de gêneros, afirmam que as bichas também podem ser valentes e ativas, que meninos podem se envolver em práticas culturalmente definidas como femininas e denunciam a subjugação histórica das bichas pelo homem da masculinidade hegemônica. No entanto, os/as jovens não crescem com esse entendimento; eles/as são “dissolvidos/as” por uma cultura que os/as leva a uma constante culpa (in)consciente e conseqüente reação contra uma juventude que pode ser bicha pela não correspondência à masculinidade hegemônica. Nesse contexto, a regulação à qual fiz referência acima a partir de Hall (1997) torna-se um tipo de engrenagem da mente que garante o funcionamento da masculinidade hegemônica para poder definir o que é ou não uma vida possível já na juventude.

Pensar os desdobramentos de cumplicidade da juventude aos ideais da masculinidade hegemônica é uma das principais circunstâncias que sustentam, legitimam e veiculam processos hegemônicos. É pela “cumplicidade” que jovens passam a guardar qualquer vontade bicha e podem se tornar “cúmplices” da heteronormatividade. Esse tipo de “cumplicidade”, ao meu ver, deve ser renegada das relações culturais juvenis.

O resultado dessa (hétero)forçada interface entre masculinidades, sexualidades e juventudes, expressa-se no lugar da cultura escolar, que (ainda) traz a masculinidade hegemônica como uma sugestão coletiva e as masculinidades bicha como uma realidade a ser evitada, fervorosamente desvalorizada, como veremos nas seções que se sucedem. Porém, antes de iniciar essa discussão, considero importante recuperar o sentido que busco para tais reflexões, de modo a dizer que reconheço que os/as jovens ou adultos com os quais interagimos no cenário contemporâneo estão dentro de “redes” que tanto operam a masculinidade hegemônica sustentada pela heteronormatividade, quanto desestabilizam seus significados de pertencimento que geram identidade/diferença, o que culmina no desalojamento de crenças cristalizadas, proporcionando outras experiências, entretanto, do meu ponto de vista, ainda precárias, por ter que enfrentar negações e realizar negociações permanentes para poder existir.

2.2 A construção de uma cultura (da) escola(r) bicha

Com base nos/as autores/as anteriormente mencionados/as, afirmo até aqui que existe um ideal de masculinidade que é construído culturalmente e que é permanentemente reconstruído como um modelo de ser homem “de verdade”. Refleti também que as masculinidades bicha propõem olhares (in)subordinados para a perspectiva da heteronormatividade, tornando-se menos afeita à masculinidade hegemônica, mesmo com alguns desdobramentos nas práticas sociais. Mencionei ainda que, além dos gêneros, as sexualidades ganham um lugar abjeto na masculinidade hegemônica, que coloca a heterossexualidade como uma epistemologia dominante.

A partir disso, compreendo que, no ambiente educacional da escola, as possibilidades de reprodução de normas relacionadas à masculinidade hegemônica, às quais fiz referência no tópico anterior, estão “guardadas” em um lugar chamado cultura escolar. Julia (2001, p. 2) diz que a cultura escolar é “aquele conjunto de saberes que, uma vez organizados, didatizados, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos”. A cultura escolar prescreve e delibera um conjunto de normas, práticas, condutas, comportamentos, grupos, discursos que podem ou não ser inculcados pelos estudantes, e que se consolidam por meio das interações cotidianas, elementos que vão para além da previsão das políticas educacionais ou do currículo escolar.

Ao associar tal afirmação ao que discuti no tópico anterior – a partir de Wittig (2006), como “pensamento hétero”, e das colocações de Miskolci (2012, p. 44), quando reflete que “[...] quase toda educação e produção do conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista” –, coloco como necessário considerar a apropriação que os estudantes fazem da masculinidade hegemônica que, como também expressei no tópico anterior, se coloca como uma matriz que leva à desidentificação compulsória com as masculinidades bicha. Isso porque há uma política de gênero que caminha intrínseca com a cultura escolar. Na escola, “os modos como vivemos, as coisas que fazemos ou deixamos de fazer carregam um grande peso do que é cultural e socialmente aceito e/ou determinado como legítimo” (ANDRADE, 2008, p. 68), e tudo isso “[...] é fundamental para assegurar um futuro sem *gays* afeminados, viados e bichas [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 114).

Quando o caminho é contrário a essa ordem, a escola é colocada como depositária da superação de qualquer incidência bicha a partir da cultura escolar. Declínio, erosão, decadência, são acepções que as famílias podem inferir ao contexto de uma escola que não fabrique e entregue um menino-homem-hétero. As bichas deixam toda a escola “confusa”, e a cultura

escolar é a grande “peneirada”, separando, a partir de um critério bastante (hetero)específico, o que está certo ou o que está errado.

Como pontua Santomé (1995, p. 161), há vozes que não estão presentes na seleção da cultura escolar: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”.

Para Julia (2001), a cultura escolar não compreende somente a apreensão dos objetivos escolares-disciplinares por parte dos/as estudantes. Aliás, ela depende dos estudantes e da variedade de suas “defeituosas” formas de existir para se configurar enquanto tal. Nessa lógica, pondera Louro (2020, p. 61) que, “Paradoxalmente, esses sujeitos ‘marginalizados’ continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam”. Destarte, o problema está nas ações, mentalidades, nos rituais e em tantos outros elementos que a cultura escolar passa a considerar como válidos para todos/as, universalizando-os.

De acordo com Miskolci (2012, p. 37), a escola surge porque “havia interesse do Estado em utilizar o aprendizado e a cultura para unificar politicamente as nações, criando um sentimento de pertença”, funcionando, portanto, como uma forma de normalização. Ainda de acordo com o autor, “padrões morais costumam ser a via de entrada de normas e convenções na experiência educacional” (MISKOLCI, 2012, p. 44).

Colocar as bichas como parte da cultura brasileira, para Lionço (2020), é criar um cenário de pânico moral, porque seus fundamentos atualmente estão pautados na abominação das diferenças, por meio de atravessamentos fundamentalistas que presumem verdades essencialistas sobre ser homem e mulher. Isso quer dizer que a vida na escola não é desvinculada das relações mais gerais da sociedade, e, ainda, que só fazem parte da cultura escolar saberes que são previamente selecionados da cultura humana (JULIA, 2001), o que corresponde a valores morais (hetero)hegemônicos. Julia (2001, p. 25) diz que a sociedade apresenta limites históricos para a cultura escolar, porque ela é “[...] uma cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível”.

É possível afirmar, então, que os elementos que tomam forma na cultura escolar são permanências históricas na reprodução dos padrões de gêneros e sexualidades e na relação entre cultura e escola, uma vez que, por mais que a sociedade se modifique, ainda existe um ranço masculino e heterossexual como próprio, fundante dessa instituição, porque a oposição binária heterossexualidade/homossexualidade ou, como preferi nomear, menino-homem-hétero e

menino-homem-bicha, “[...] articula as práticas sociais e culturais, que articula o conhecimento e o poder e que contribui para produzir os sujeitos” (LOURO, 2020, p. 55).

Apesar disso, no interior da escola, há modos de vida bastante particulares a essa cultura, que fraturam o prescrito e o previsível. Assim, há pessoas que criam estratégias para organizar a própria vida escolar, reagindo às contradições de gêneros e sexualidades na escola a seu modo, produzindo o que Forquin (1993) chama de cultura da escola. Se a cultura escolar é conforme e restrita em limites para o que é, de modo supostamente universal, considerado certo ou errado (JULIA, 2001), eu diria que a cultura da escola é “desconforme”, por não estar totalmente sincronizada com o que a realidade impõe.

A cultura da escola é interessante para esta pesquisa, porque localiza o *ethos* cultural da escola, achando identidades com temporalidades abertas, sem generalizar ou homogeneizar concepções, permitindo o olhar para o contingente, para formas de sentir e agir que têm pouca atenção na cultura escolar, que, pelas características acima discutidas, provoca nos/as estudantes o reforço à reprodução de traços hegemônicos.

Para Forquin (1993, p. 167), a escola não é só reprodução, é também um “mundo social”, portanto, “[...] tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus rios, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Forquin (1993) pontua que a relação entre cultura e escola é marcada por reciprocidade e complexidade. É recíproca, porque a cultura que a escola elege como norma é transmitida por meio da educação. E é complexa, porque essa eleição tem interesses sociais, políticos, econômicos e culturais bem delimitados, não podendo fugir da norma masculina e heterossexual. Sobre isso, Louro (1997, p. 57) fala: “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

Por estes motivos que, como argumenta Forquin (1993, p. 167), a cultura da escola não pode ser confundida com a cultura escolar, ainda que haja encontros nas suas reproduções, pois esta última representa “[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”, em contraposição à cultura da escola, que permite e provoca a elaboração de variadas outras disposições para que os/as estudantes possam enfrentar o cotidiano normativo.

Olhar para as masculinidades, para as juventudes, para a cultura escolar e a cultura da escola, é afirmar que os jovens bichas – além de terem que desenvolver repertórios estratégicos

de permanência na escola e na vida, aspectos que passam a fazer parte da cultura da escola – terão, também, muitas vezes, a obrigação de incorporarem às suas trajetórias os códigos (hetero)hegemônicos de disciplinamento operados na escola por meio da cultura escolar. Quando a masculinidade hegemônica cria nexos na cultura escolar, ela reforça o seu poder de adaptar práticas e situações que fogem de suas previsões e, simultaneamente, define as masculinidades bicha como o problema da escola.

Considero a cultura escolar, e aqui pego de empréstimo os termos de Preciado (2014), como um “dispositivo pedagógico”, que fica policiando as mentes e os corpos das jovens bichas estudantes para que se tornem masculinos. Ela é, portanto, dirigida e controlada (JULIA, 2001). Seus operadores são aqueles que vigiam as bichas, os/as colegas estudantes, professores/as, vigilantes, merendeiros/as, por toda a escola. E elas devem ser atingidas de toda maneira pela “pedagogia do gênero e da sexualidade” (LOURO, 2000). Essa pedagogia é o “antídoto”, o remédio que deve surtir efeito imediato contra as masculinidades bicha emergentes na cultura da escola. Ela é usada como parte da “receita” que garante a normalização da masculinidade hegemônica em seu nexos com a cultura escolar, a juventude e a heteronormatividade enquanto matriz. É o que assegura uma vida adulta sem qualquer traço “desqualificado” que as bichas possam expressar.

No ano de 2014, no terceiro ano do Ensino Médio, logo nos primeiros meses de aula, alguns meninos começavam a notar minha representação feminina, e, por mais que eu a dissimulasse, ela sempre me traía. Por ser tão visível, além das risadas, passei a sofrer cotidianamente com situações assediosas. Digo que eu era visível, porque sempre fui um garoto alto, barbudo, de costas largas, com todos os indicadores físicos que um homem “de verdade” deveria ter para ser masculino, no entanto, não correspondia a essa masculinidade. E, por isso, eles encontravam objetos para atirar em mim, e, quando eu entrava no banheiro, reuniam-se todos na porta do *box* que dividia os espaços e diziam que “*aquele não era o banheiro das meninas!*”. Só saía de lá quando percebia que não havia a movimentação de mais nenhum deles. Como reverbera Louro (1997, p. 58), “[...] o prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”.

Essas situações não ficavam nos limites do prédio da escola. Um dos garotos voltava comigo para casa na van que me conduzia na ida para a escola e na volta para casa. Para não ter que enfrentar as violências que sofria no caminho até a parada de ônibus, insisti para que minha mãe contratasse uma van, pensando, assim, em evitar constrangimentos. No entanto, a homofobia estava por toda parte e se expressava de modo imediato por meio desse garoto que

era da mesma escola e turma que eu. Voltava para casa sob muita tensão e medo, porque ele vivia dizendo que *“bicha nem é homem!”*. Mesmo que eu nada dissesse durante todo o percurso, ele tinha uma forma de me constranger, de chamar a atenção para mim, sabendo que eu desejava mesmo me esconder. Ele me atirava bolas de papel, canetas e qualquer coisa que pudesse me atingir. Ninguém me defendia, e eu sentia todo meu corpo e mente paralisados. Eram golpes arbitrários, e ele sabia disso. Oliveira (2017, p. 114) destaca que, na escola, “[...] uma criança não pode governar seu próprio corpo, mas é ensinada a governar os corpos dos gayzinhos afeminados, dos viadinhos e das bichinhas”.

Em face da permanência dessas situações na escola – que, inclusive, resultava no meu baixo rendimento escolar no Ensino Médio –, decidi procurar a psicopedagoga do espaço, em um movimento súbito de reação, em busca de defesa. Não sei se foi a atitude mais assertiva. Ela não parecia preparada para ouvir o que eu tinha a dizer nem para me acolher. Então, resolveu se dirigir diretamente ao garoto, sem nenhuma palavra após o meu relato. Simplesmente saiu da sala e pediu para alguém chamá-lo.

Até hoje, não sei o que ela disse para ele, porque as violências cessaram por algumas semanas. Ele parecia indiferente e eu alcançava meu objetivo: um corpo bicha (ainda mais) invisível na escola. Contudo, sem querer, ouvi uma fala dela que muito me marcou. O que eu estava vivenciando levou a uma reunião imediata com a diretora e dona do prédio da escola. Enquanto isso, esperava seu retorno em uma sala quando, ao abrir a porta que dividia a sala de reuniões, ela mencionou: *“temos um problema no terceiro ano A”*.

Eu era um problema, porque, além de dismantelar a masculinidade hegemônica – imperativa da cultura escola –, também fazia emergir debates necessários que eram camuflados – um sinal de emergência da cultura da escola. Falávamos de tudo, desde a “maioridade penal”, passando por “justiça pelas próprias mãos”, menos do quanto era ruim para as bichas terem que sacrificar partes de si e chegar à vida adulta questionando o que realmente são e aquilo que precisam reproduzir para se defender de outros homens e do restante do mundo.

Isso faz parte das estratégias de silenciamento de algumas vozes na cultura escolar já comentadas anteriormente. Acrescento, ainda de acordo com Santomé (1995), que isso se dá porque “o ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam umas das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político” (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

As bichas e, mais ainda, as bichas jovens na cultura escolar, por meio da cultura da escola, assombram os lugares, antes muito seguros para os homens, dando espaço à incerteza. Primeiro, porque, se em uma perspectiva cronológica, a juventude bicha poderia ser tomada como um

dado passageiro – no sentido que estou abordando –, em contraste, há uma forte possibilidade de essa não ser “só uma fase”. Segundo, porque, não sendo “só uma fase”, as bichas ganham força para denunciar o olhar de defeito e inadequação que as masculinidades bicha recebem na escola, por desmantelarem a possibilidade de restituição do curso heteronormativo das coisas.

É muito raro encontrar uma escola que tenha em sua cultura tanto uma prática de reflexão e investigação quanto questões que estejam relacionadas a outras possibilidades de gêneros e sexualidades que não correspondem a heteronormatividade. Recordo-me de um episódio que aconteceu em 2019, na minha cidade, João Pessoa/PB, quando a então vereadora, Eliza Virgínia, apresentou denúncias, afirmando que os/as alunos/as de uma escola estadual estariam, supostamente, sendo coagidos a se vestirem do gênero oposto. De acordo com o *site* oficial da Câmara Municipal da capital²³, a atitude, na verdade, partiu dos/as próprios/as alunos/as, que estavam às vésperas da formatura e encontraram uma forma de levantar fundos para a festa. Houve apresentações com vários temas, contudo, o alvo da denúncia foi especificamente aquilo que tratava das questões de gêneros.

Louro (2020, p. 53) diz que “desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo ‘comum’, ‘compreensível’, ‘corriqueiro’”. Entender como essa ordem do menino-homem-hétero não apenas se relaciona com outras práticas que não são hegemônicas, mas também as transforma, é um movimento que assusta a engenharia institucional da escola, onde os corpos são classificados e hierarquizados. As masculinidades bicha não pretendem ser incorporadas à cultura escolar ou à cultura da escola, mas sim, pôr em questão a ideia de que os estudantes necessitam dispor de um corpo de referências de gêneros seguro, fixo, uno.

Acredito que as masculinidades bicha, quando consideradas na cultura da escola, nos coloca um movimento de transformação que questiona a masculinidade hegemônica – ainda dirigente do aprendizado –, problematizando a ideia de que existe um corpo universal. Elas permitem que possamos desconstruir os processos culturais de formação do menino, masculino e heterossexual que estão “fundidos” nas nossas interações cotidianas na escola e fora dela. Permitem-nos poder questionar e alterar a ordem do poder que se propõe horizontal, mas funciona de modo hierárquico na cultura escolar.

Uma cultura escolar que dê um lugar para as masculinidades bicha não visa transformar o possível desejo de feminilidade dos meninos em agressão, virilidade ou violência, ainda que muitos deles sejam constrangidos a tanto. Não despoja as bichas de suas genuinidades, de sua

²³ Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.leg.br/imprensa/noticias/vereadora-esclarece-denuncias-envolvendo-instituicoes-publicas-educacionais-do-estado> Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

criatividade, com os retalhos de códigos culturais hegemônicos já prescritos de gêneros; permite às bichas utilizarem, assumirem saberes produzidos de seus próprios lugares.

Entretanto, a emergência cultural e o reconhecimento das bichas na cultura da escola – utilizando, assumindo, se veiculando e absorvendo saberes de seus próprios lugares – passam por uma difícil desarticulação de uma realidade construída na heteronormatividade que não permite, usando os termos de Oliveira (2017, p. 103), que ninguém se “embichalhe”.

Problematizei, com base nos/as autores/as citados/as até aqui, sobre o homem “de verdade”, que ele tem uma forma desenhada na hegemonia, que se entende insubmisso aos gêneros, porque acredita estar seguro de sua opinião sobre o sexo. Mediante essas reflexões, as bichas, que também são produzidas na heteronormatividade, podem se encontrar na última etapa da Educação Básica em um cenário labiríntico de tantas obstinações masculinas e heterossexuais que são impostas. Discuti um pouco mais sobre isso no próximo tópico.

2.2.1 Saindo da escola: eles vão sair do Ensino Médio sendo bichas?

Ideias de masculinidade, expectativas generificadas para a juventude – consubstanciadas com a cultura escolar e, por vezes, confrontadas pela cultura da escola –, acabam se tornando mais compreensíveis e se relacionando de maneira mais complexa para os estudantes quando eles chegam no Ensino Médio.

Escolhi essa etapa da Educação Básica, porque, como já afirmei anteriormente, o olhar da sociedade para as pessoas ainda é cronológico, e, portanto, o jovem tem que sair da escola sendo um homem “de verdade”. Acontece que ele já não é mais criança e não está mais “paralelo” à sua identidade de gênero e à sua sexualidade como informa a prática cultural das faixas etárias. Ele é, então, agente dela, fazendo da juventude, como já referenciei, um momento ainda mais “perigoso”.

Além disso, estar no Ensino Médio implica dizer que, temporalmente, partes significativas da vida desses/as jovens aconteceram e acontecem na escola. Portanto, a instituição passa a ter relação direta com as formas como constituem as masculinidades dentro do contexto de “autonomização cultural” (DAYRELL, 2014), isto é, o grau de autonomia e independência nas escolhas e no próprio sustento em seus sentidos objetivos e subjetivos que são esperados e atribuídos a essa fase da vida.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em seu Artigo 35º, uma das finalidades do Ensino Médio é o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, seja em suas habilidades e competências para ingresso no mercado de

trabalho, seja naquilo que traz o inciso III da referida Lei: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 13).

Para discutir os elementos que envolvem a formação humana a partir dessas perspectivas, é preciso considerar que os gêneros e as sexualidades perpassam e são condicionantes de todas as existências não a partir de uma (suposta) divisão “natural” entre homens e mulheres. Daí porque vale a pena destacar também a noção de pensamento crítico que se pretende. No âmbito dos gêneros e das sexualidades, posso inferir que essa prerrogativa deveria compreender que o/a próprio/a estudante tenha instrumentos, não apenas teóricos, mas também políticos, para “estranhar” a hegemonia que se impõe para viver.

Dentro do “pensamento heterossexual” (WITTIG, 2006), há limites sobre aquilo que pode se tornar conhecimento, e, para Louro (2020), é na já comentada não linearidade entre sexo-gênero-sexualidade que está o limite do pensar criticamente em uma sociedade que atribui um caráter imutável para as masculinidades e sexualidades. Para a autora, “existem conhecimentos em relação aos quais há uma ‘recusa’ em se aproximar; conhecimentos aos quais se nega acesso, aos quais se resiste” (LOURO, 2020, p. 64), estando os “escapes” da heteronormatividade dentro dessa recusa.

Mesmo reconhecendo que não há como separar os temas que envolvem as masculinidades e sexualidades de qualquer programa ou conteúdo disciplinar na escola, por serem questões que chegam nos corpos e na vida desses/as meninos/as, “não há lugar, no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável” (LOURO, 2020, p. 62).

O olhar institucional da escola precisa estar atento ao seu próprio êxito nos corpos escolarizados, que tomam materialidade na aprovação desses/as estudantes nos exames para inserção no Ensino Superior, na qualidade de suas relações e responsabilidades afetivas, de amizade e de gênero, na sua conduta moral perante a família e a sociedade, na sua participação política, no seu relacionamento com a comunidade, na sua sexualidade, dentre outros aspectos. Há todo um conjunto de indicadores, expectativas, signos e símbolos masculinizantes que dirão para a família se o que a escola fez e circunscreveu por meio do processo de escolarização permitirá que esse/a estudante seja ou não “um jovem de futuro”, e, logo, não há espaço para considerar as masculinidades bicha.

É colocada à escola a responsabilidade de informar e formar essa juventude, o que endossa a possibilidade de a instituição ser fortemente questionada sobre as representações de masculinidades e expressões de sexualidades que “ensina”. Já para os jovens e suas experiências

bichas no Ensino Médio, é colocada a responsabilidade de repensar e analisar o rumo que darão às suas vidas, sabendo que ser bicha não é a produção cultural que se deseja conceber.

Esses movimentos de controle de conduta e apresentação dos estudantes estão implicados nos “projetos de masculinização” de meninos (BALISCEI, 2020b) operantes na escola, que, nesse momento da escolarização, buscam uma unidade entre a visão que eles têm ou estão formando de si e as implicações dos lugares que ele deseja/escolhe assumir em um mundo definido para homem ou mulher. Isso porque os “[...] marcadores de passagem para adultez (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) [...]” estão ocorrendo em uma lógica tão imprevisível e fluída que as instituições acabam criando estratégias para reforçá-los (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 109). Logo, a vida adulta pode ser muito boa ou terrivelmente assustadora no tenso confronto entre a produção cultural da escola e as ambições e aspirações de si próprio.

Esses projetos têm uma forte utilidade subjetiva nesse momento da vida escolar, porque eles podem envolver, dentro de um campo de possibilidades, escolhas das ocupações profissionais, ganhos materiais futuros, (des)prestígio, projeção social, dentre tantos aspectos que ultrapassam o (não) reconhecimento cultural e que darão a sensação de que suas vidas agora “estão em suas próprias mãos”. Agora é ele que precisará escolher se decidirá seguir pelos caminhos mais “tranquilos” ou se enfrentará as forças culturais contra as bichas.

Nessa linha de pensamento, considero o Ensino Médio como um lugar onde se projeta para a vida do/a estudante a fixação de sentidos hegemônicos que a “pedagogia do gênero e da sexualidade” (LOURO, 2000) usa para operar na escola. Embora os ideais da masculinidade hegemônica sejam sutilmente implicados à vida desde a mais tenra idade, o Ensino Médio lida, em geral, com adolescentes que estão próximos e anseiam chegar à vida adulta, onde as identidades de gêneros e sexualidades se sobressaem nos referenciais que escolhem para se posicionar perante os/as outros/as. É também nesse período da vida que as necessidades amorosas, afetivas e sexuais se tornam mais evidentes para os/as jovens.

Contudo, a juventude contemporânea insiste em se inventar por meio de modulações bastante dispersas pelo mundo, recusando tal tentativa de homogeneidade. Por isso, mencionei no subtópico anterior que os contornos de risco que compreendem as juventudes no ideário comum da sociedade ganham ênfase quando se trata dos gêneros e das sexualidades dos/as sujeitos/as.

Neste sentido, estabelecer as relações das experiências bichas (em contraste com o complexo heteronormativo do fim último da cultura escolar que se dá no Ensino Médio) é também perceber algumas contradições que a própria escola não quer enfrentar ao longo do

percurso escolar das bichas, porque ela mesma requer a presença das bichas para poder produzir uma escolarização bem sucedida e uma juventude “de futuro” – não-bicha. O Ensino Médio é um momento paradoxal, porque requer distância e o aparelhamento das bichas jovens na escola e na cultura escolar, para que o corpo dos outros jovens se percebam longe dessa subjetividade.

O filtro existente nas questões que tratam de gêneros e sexualidades é muito mais afunilado quando dirigido às crianças, enquanto no Ensino Médio, ele tem uma abertura de passagem maior para tais questões. E mesmo que não tivesse, os/as jovens contemporâneos encontram meios para discutir seus sentimentos, angústias, dúvidas, afetividades, amorosidades, dentre outras questões que provocam suas existências e que chegam à escola.

As bichas podem chegar ao Ensino Médio e sentirem que alguma coisa não aconteceu em todos aqueles anos na escola, porque eram muitas as proibições. As bichas nem sempre podem ter aquele namorado na mesma idade em que os/as outros/as colegas de escola tiveram sua primeira namorada; talvez não possam sentir um primeiro beijo e as experiências experimentais das sexualidades, porque o garoto por quem se apaixonou pode ser hétero e não gostar dele. Acontece que, argumenta Louro (2020),

No campo da sexualidade, operamos dentro da lógica binária e suportamos estender nosso pensamento aos sujeitos e às práticas que se relacionam a essa lógica. Fora desse quadro, nos deparamos com obstáculos epistêmicos muito difíceis ou quase impossíveis de ultrapassar (LOURO, 2020, p. 65).

Para situar o lugar dos/as jovens brasileiros na ordem de gêneros e sexualidades, cito a pesquisa de Ramires Neto (2006), realizada no Ensino Médio de uma escola de São Paulo, que mostra que os meninos eram forçados por outros colegas estudantes a uma conduta de gênero obrigatoriamente heterossexual. Mostra, ainda, que tais situações passaram de cobranças simbólicas para violência verbal e até física, fazendo com que os estudantes tivessem vergonha de si, vontade de abandonar os estudos e, a depender de com quem se relacionassem, a ambiguidade da homossexualidade deveria ser eliminada, expulsa. Diz ele:

[...] deste lugar sem eira nem beira, impensável, que está fora das polarizações – visíveis, sancionadas e sacramentadas – entre os sexos, é preciso sair, pois não deve e não pode estar ali. [...] a desocupação do não-lugar será feita, ou recomendada, pela oração, pelo exorcismo, pela cura, pelo tratamento, pela admoestação moral, ou pela punição, por e simples (RAMIRES NETO, 2006, p. 19-130).

Neste mesmo contexto, Brito (2018), em um estudo construído com um jovem passando pelos anos finais do Ensino Médio, levantou uma problemática: a hostilidade que um corpo *gay* sofre em aulas de Educação Física na escola. A bicha passava pelo empecilho para integrar uma

equipe esportiva, tinha o acesso ao vestiário tensionado pelos outros jovens estudantes e “contava” com a omissão de colegas de turma e do próprio professor da disciplina quanto à denúncia de tais situações de subalternidade. Destaco um fragmento da fala do interlocutor de Brito (2018), “*bicha não jogava no time deles*”, para dizer que a bicha não representava para o time a virilidade e a proeza física características da masculinidade hegemônica, ainda que desempenhasse bem o esporte.

A “*Pesquisa Nacional por Amostra da População LGBTI+*”, que entrevistou mais de 15 mil pessoas dos mais diferentes lugares do Brasil sobre suas experiências escolares, apontou que 70% dos estudantes LGBTQIAP+ do Ensino Médio não se declaravam *gays* nesse momento da escolaridade, por questões familiares e discriminação²⁴.

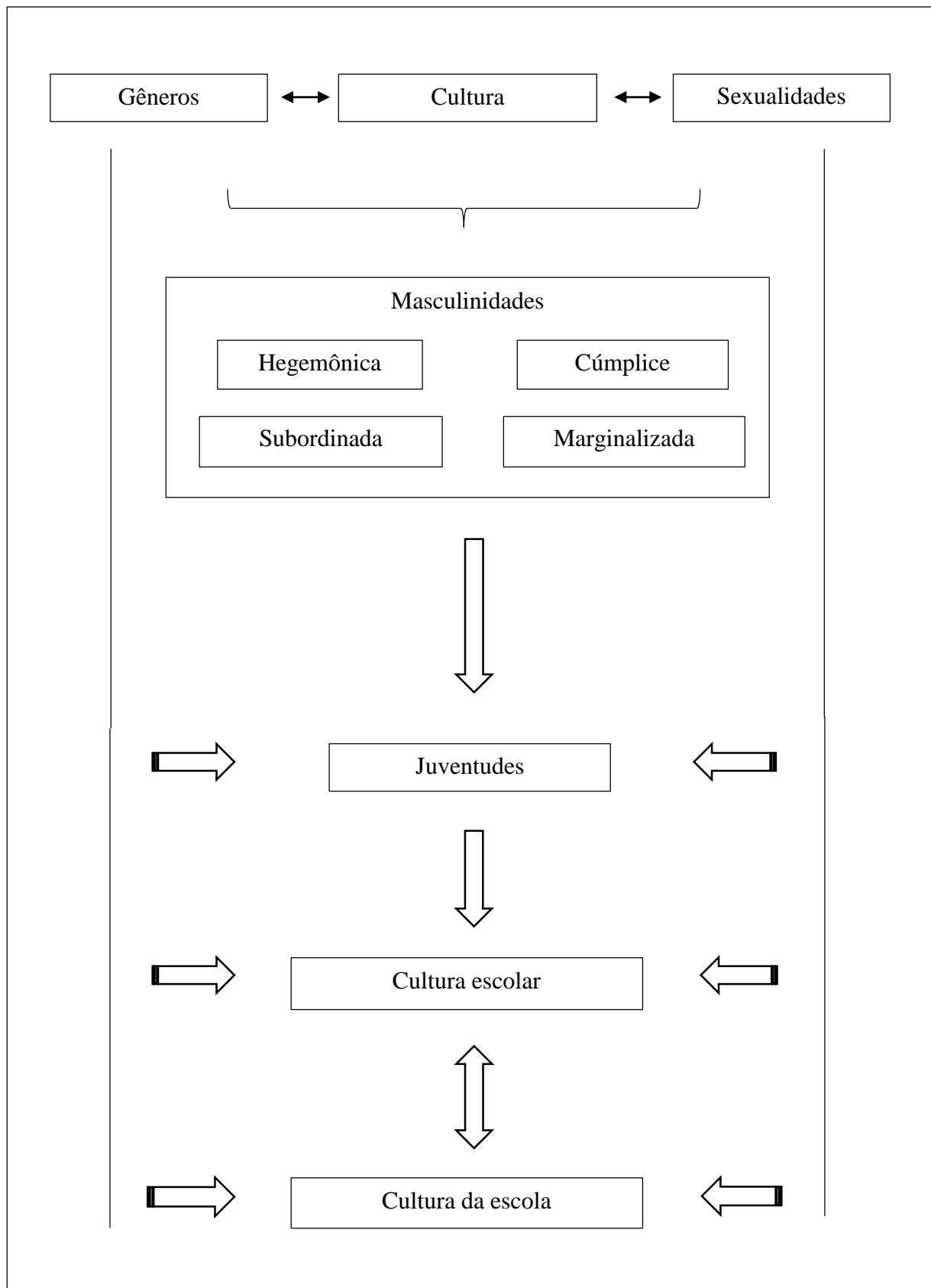
Esse panorama mostra que situar a discussão no Ensino Médio é considerar a complexidade que envolve os modos de pensar e organizar a juventude para uma futura vida adulta a partir de marcadores que se apresentam institucionalmente como “não marcáveis”, isto é, os meninos precisam sair da escola com um conjunto de referências genéricas sobre a masculinidade hegemônica e a heterossexualidade, como se estivessem respondendo a um teste, onde uns ficam abaixo, e outros acima, na prática dos modelos convencionais.

Esses meninos que não correspondem as expectativas escolares sobre os gêneros e as sexualidades, sobretudo no Ensino Médio, se tornam problemas para a escola e, para mim, neste momento, um problema de pesquisa, que foi compreendido e problematizado em três eixos temáticos delineados a partir das questões e dos objetivos já descritos. São eles: 1) masculinidades; 2) juventudes, gêneros e sexualidades; 3) cultura escolar e cultura da escola.

A seguir, apresento um quadro síntese dos eixos temáticos para efeitos de sistematizar os conceitos trabalhados no referencial teórico.

²⁴ Reportagem disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/segundo-pesquisa-70-dos-estudantes-lgbti-do-ensino-medio-nao-se-assumem-durante-escola> Acesso em: 07 de maio de 2021.

Quadro 8 – Síntese dos eixos temáticos.



Fonte: elaboração própria, 2021.

Temos um
Problema no
Terceiro
ano B



3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento e justifico as escolhas metodológicas para a construção desta pesquisa. Evidencio o tipo de pesquisa, a forma de trabalho de campo, os instrumentos de geração de informações e algumas dificuldades do percurso, assim como quem foram os participantes, o local da pesquisa e os instrumentos de análise.

3.1 A pesquisa qualitativa

O posicionamento metodológico delineado nesta pesquisa permitiu que os sujeitos fossem pensados além do modelo hegemônico de masculinidade e sexualidade; permitiu também perceber aquilo que se negocia, reconhecendo que há uma produção simultânea entre o hegemônico e formações mais particulares (de si) para se fazer homem na escola. É uma forma de explicar que quem não corresponde a esse modelo pode – ou está aprendendo – a não se odiar tanto.

Os Estudos Culturais fomentam esse posicionamento, pois “[...] têm estado há muito tempo preocupados com o terreno cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam a suas vidas e de suas vidas” (TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 27). Tal proposta de sentido me direciona para o método do tipo qualitativo.

Lüdke e André (2018, p. 12-13) afirmam que a pesquisa qualitativa ganha ainda mais espaço em estudos que envolvem seres humanos e suas diferentes realidades sociais onde estão inseridos/as. Seja uma entrevista, uma imagem ou algo que esteja transcrito, isso levará o/a pesquisador/a a feixes específicos dessas relações, a um conjunto categorial e a muitos outros domínios que só podem ser acionados se ele/a estiver imerso/a onde o fenômeno está ocorrendo. Isso porque “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Além disso, “[...] as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”.

Se eu estava buscando compreender as experiências escolares das bichas, o contato com elas não poderia ser dispensado. Seus gestos, expressões, entonação, comportamentos, também são elementos indicadores importantes para a sistematização e reflexão do material empírico, sobretudo considerando a proposta dos Núcleos de Significação, como demonstrei mais adiante. Nesse entendimento, tal como afirmam Lüdke e André (2018, p. 13), “[...] um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”.

Diferentemente dos estudos quantitativos, a pesquisa qualitativa não segue um plano de desenvolvimento rígido e fechado. Ela pode direcionar para outros princípios e perspectivas de estudo, inclusive, teóricos, em um confronto constante com a realidade, até a sua fase final. Isso quer dizer que se aprende muita coisa durante a pesquisa. Lüdke e André (2018, p. 13) apontam que “os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”. Esse campo vasto de informações reforça o caráter sistemático que necessita ser mantido, mesmo nas investigações de cunho qualitativo.

Se pretendi debater as mais variadas falas por meio das mais diversas histórias das bichas dentro do contexto escolar e sua relação com as masculinidades, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 13). Perceber interações particulares faz parte da imersão no espaço da pesquisa, e considerar suas singularidades é dar maior valor aos sentidos que os/as próprios/as sujeitos/as dão para elas. Localizo aqui também a correspondência desse tipo de pesquisa com os Estudos Culturais, que visam falar do real a partir das próprias vozes de quem o vivencia (FELIX, 2019).

Uma pesquisa nos Estudos Culturais não coloca as fronteiras disciplinares como uma necessidade, pois as delimitações entre as disciplinas são pontos de partida para uma viagem entre saberes, e é exatamente nas fronteiras onde se percebe o diálogo entre seus compartimentos (OTRIZ, 2004). Hodiernamente, Minayo (2008) fala que as pesquisas qualitativas contribuem para esse “borramento” nas fronteiras disciplinares, o que leva o/a pesquisador/a a um potente acúmulo interpretativo e de reflexões de modos de vida “simples”, cotidianos.

3.2 No campo com as bichas: o estudo de caso

Tal posição metodológica me colocou a necessidade de redução e seleção sistemática dos dados que a realidade, por ser multifacetada, apresentou. Isso porque a relação do/a sujeito com o meio escolar é de um nível de complexidade que culmina no trânsito entre as mais diversas implicações – sociais, culturais, econômicas, orgânicas etc. Desta forma, cada escola terá sua própria realidade singular.

O estudo de caso contribuiu para essa delimitação por ser uma técnica de estudo que me colocou a necessidade de focar em um caso ou em uma comunidade com objetivos específicos. Inclusive, são os objetivos que fazem com que o estudo de um caso se diferencie de outros

casos que já foram estudados, ainda que carregue expressões e determinações semelhantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Pesquisar nessa perspectiva foi retratar o circuito das bichas no interior das expressões do fenômeno que eu estava buscando compreender em suas localidades. Precisei me apropriar das práticas cognitivas daquela comunidade específica, que está dentro de um acervo cultural amplo, para poder desvelar as formas fenomênicas específicas e confrontá-las com a ordem heteronormativa.

Nos Estudos Culturais nem há universalização das investigações nem a busca pela criação de novas metanarrativas (FELIX, 2019), de modo que toda produção é única e singular. Neste sentido, a forma de trabalho de campo escolhida dialogou bem com os Estudos Culturais, porque reconheceu os influxos externos da problemática das masculinidades e tomou forma no campo teórico como um processo consonante à movimentação histórica, portanto, localizado.

Yin (2005) corrobora essa posição quando elucida a importância de se considerar o contexto, aspecto que é comum no estudo de caso, por permitir o detalhamento daquilo que se observa. Nos termos do autor, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga o fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Para Lüdke e André (2018), o estudo de caso tem características importantes para a pesquisa qualitativa. São elas: 1) visa à descoberta, portanto, o quadro teórico previamente estabelecido é apenas prenúncio de uma abertura necessária para o que pode surgir durante a pesquisa; 2) enfatiza a interpretação no contexto, ou seja, considera o lugar onde o objeto está situado; 3) retrata a realidade de forma completa e profunda; 4) dispõe de uma variedade de informantes; 5) permite a experiência do/a pesquisador/a, provocando as “generalizações naturalísticas”, quer dizer, os/as participantes podem se reconhecer na experiência do/a próprio/a pesquisador/a; 6) representa as diferenças e pontos de vista que entram em conflito, de modo que as concepções dos/as participantes ganham lugar significativo na pesquisa; e 7) tem uma linguagem mais acessível.

Ainda de acordo com as autoras, o estudo de caso tem três fases, sendo elas: 1) a fase exploratória, momento incipiente da pesquisa, onde questões vão sendo levantadas, reformuladas ou abandonadas, de acordo com a relevância que assume perante a situação estudada; 2) a delimitação do estudo/unidade-caso, onde o/a pesquisador/a já define os ângulos do objeto que serão estudados, considerando que não é possível abordar todas as suas determinações e considerando também, dentre outros aspectos, o tempo limitado da pesquisa; e 3) a análise sistemática. É importante ressaltar que essas fases não acontecem em tempo linear,

mas devem fazer parte de todo momento da pesquisa, em um contexto de confronto entre teoria e empiria.

A partir dessas considerações, especificamente no que se refere a esta pesquisa, o estudo de caso foi abordado na busca por compreender como se forjam as experiências de masculinidades bicha durante o Ensino Médio no contexto da escola.

3.3 Gerando as informações e algumas mudanças do percurso

Antes de iniciar a discussão de como gerei as informações da pesquisa, devo mencionar que a pandemia causada pelo novo coronavírus²⁵ (*Coronavirus Disease – COVID-19*), considerada a emergência de saúde pública mais grave da história, tem tido repercussões nas mais variadas esferas da vida e também na realização de pesquisas, de modo que foi preciso encontrar estratégias de adaptação às novas condições de relações em cenário pandêmico. Isso porque foram adotadas medidas rígidas de distanciamento social, ocasionando a suspensão das aulas presenciais, o que colocou para os/as pesquisadores/as a necessidade de ampliar e se apropriar de possibilidades outras de conexões entre as pessoas. Foi nesse contexto que esta pesquisa se desenvolveu.

Por tais motivos – e preocupado em manter a potencialidade de uma pesquisa qualitativa que, como disse acima, carrega a intenção de apreender os sentidos que as pessoas produzem para às suas experiências –, tive que adaptar a metodologia desta pesquisa às condições de possibilidades do momento atual, sem colocar os participantes em risco de contaminação pelo vírus.

De início, a pesquisa deveria acontecer no campo empírico da escola. Tinha planejado realizar observações do cotidiano escolar, além de entrevistas semiestruturadas. Acreditava que, estando imerso na escola, a observação participante me permitiria identificar e abordar os participantes, além de perceber as suas atitudes frente às mais variadas situações e reações precipitadas por suas masculinidades bicha. Com essa proposta em mente e já tendo planejado o percurso metodológico, elaborei os roteiros de observações e de entrevistas.

Contudo, na intenção de manter o campo empírico – e para não atrasar o cronograma da pesquisa, considerando a situação de emergência sanitária, concomitantemente à incerteza de

²⁵ De acordo com o *site* do Ministério da Saúde (2021), “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.” (BRASIL, 2021, p. 1). Informação disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

retorno das aulas presenciais –, em conversa com o meu orientador e após as considerações da banca de qualificação, decidi retirar a possibilidade de realizar as observações, mantendo apenas as entrevistas, uma vez que as aulas presenciais para o Ensino Médio ainda não haviam retornado.

Entendi que tal decisão não comprometeria os objetivos da pesquisa, porque, tendo escolhido a abordagem qualitativa e o estudo de caso como formas de trabalho de campo, tomei o objeto de estudo em uma abordagem empírica, o que pressupôs que os instrumentos de geração de informações foram (re)elaborados sempre *a posteriori* da definição do objeto e das possibilidades de execução da pesquisa, mantendo-se flexíveis até a minha chegada ao campo e os ajustes que os participantes poderiam demandar a partir do primeiro contato. Gonzáles Rey (2005) diz que esse deve ser um movimento permanentemente ativo entre o/a pesquisador/a, o campo da pesquisa e os/as participantes.

Assim, considerando os objetivos já descritos, utilizei, para gerar as informações, apenas a entrevista semiestruturada, no entendimento de que nada escapa à fala, de que ela pode me remeter aos variados contextos históricos, sociais e culturais vivenciados (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) pelas bichas na escola, com descrição detalhada dos acontecimentos relatados e ainda tendo sempre a oportunidade de aprofundar possíveis lacunas observadas durante os relatos.

Minayo (2008) coloca que esse tipo de instrumento nas pesquisas qualitativas permite uma relação continuada das concepções que o campo teórico já dispõe sobre determinado fenômeno e impulsiona o/a pesquisador/a a pesquisar mais, confrontando os aspectos que aparecem na realidade particular que está sendo analisada. Detalhei mais sobre isso no tópico a seguir.

3.3.1 A entrevista semiestruturada

De acordo com Gil (2006, p. 117), a entrevista pode ser definida “[...] como uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Neste entendimento, a entrevista passa a ser, tal como postula o autor, uma interação social.

Nesse tipo de técnica, mesmo dispondo de um roteiro previamente elaborado, com questões que faziam interlocução com os objetivos da pesquisa, as bichas tiveram liberdade de resposta, e eu tive a possibilidade de manter sistemática – porém, não rígida – essa interação. Estive o tempo todo comprometido com aquilo que as bichas falavam, interpretando o que era

dito e estava ao meu alcance imediato de entendimento pela aproximação teórica prévia já realizada por mim, mas também atento ao que não aparecia de imediato nas falas, incentivando, então, a produção subjetiva de seus próprios sentidos para o tema que envolve a pesquisa já em seu contexto social.

A entrevista também se adequa a esta pesquisa porque, como explicam Lüdke e André (2018), cada uma se realiza de maneira específica, permitindo que o/a pesquisador/a apreenda rapidamente o que deseja. Além disso, a entrevista possibilitou aqui que as bichas contassem suas próprias histórias, colocando-me em um lugar também de escuta, o que permitiu minha aproximação com elas e facilitou para que perdessem a tensão na busca de dar sentido a suas experiências, tendo como ouvinte uma outra pessoa que tinham conhecido há pouco tempo.

Por falar nisso, “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”. Assim, quando bem realizada, uma entrevista “[...] pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 38-39; MINAYO, 2001).

Nesse sentido, no momento da entrevista, parti de temas mais gerais e, conforme as bichas conversavam comigo e permitiam que eu adentrasse em suas histórias, chegava a elementos de questões mais íntimas e específicas, relacionadas às imposições na construção de suas masculinidades. Busquei me envolver diretamente nas suas reflexões, porque percebi que era uma oportunidade de aprofundar pontos que foram brevemente comentados e que eu conseguia fazer uma relação específica com os objetivos da pesquisa. Dessa maneira, o instrumento ganhou um sentido subjetivo e emocional, e para que isso acontecesse, colocava-me nas entrevistas de modo espontâneo e reflexivo, lembrando situações que também vivenciei e que, de alguma maneira, estavam costuradas ao roteiro das histórias que as bichas me contavam.

Na educação, esse tipo de entrevista é o mais adequado, devido à flexibilidade que assume. Lüdke e André (2018, p. 40) confirmam tal afirmação, ao dizer que “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

Corroborando com tais reflexões, são oportunas as postulações de Poupart (2008), quando elenca três elementos importantes quanto às entrevistas de tipo qualitativo: sendo o primeiro, de ordem epistemológica, por permitir a exploração profunda das determinações das condutas dos atores/atrizes sociais; o segundo, de ordem ética e política, pois, estando em interação com os/as participantes, o/a pesquisador/a conhece os enfrentamentos íntimos desses sujeitos/as; e

o terceiro, de ordem metodológica, por privilegiadamente conseguir acessar as realidades e provocar as experiências dos/as participantes em suas variadas opiniões, versões e capacidades de descrição.

Além disso, apesar de não ter observado a realidade escolar cotidiana das bichas devido à situação sanitária acima mencionada, suas falas puderam me levar a episódios bastantes específicos de suas trajetórias escolares e também de vida. Dessa maneira, entendi que estive na escola por meio de seus relatos.

Conforme mencionei acima, com base em Lüdke e André (2018) e outros/as autores/as, a entrevista semiestruturada, ainda que tenha certa flexibilidade, requer um roteiro, então, para uma compreensão mais detalhada, o quadro abaixo apresenta as questões que fizeram parte do roteiro da entrevista e sua relação direta com os objetivos da pesquisa:

Quadro 9 – Síntese da relação entre os objetivos da pesquisa e as questões do roteiro da entrevista semiestruturada.

Objetivos da pesquisa	Questões da entrevista semiestruturada
Compreender como, nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as formas de masculinidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Como você se autointitula em relação à sua sexualidade? - O que você entende por “ser bicha”? - O que você entende por “ser heterossexual”?
Identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> - O que um aluno <i>gay</i> não deve fazer na escola? - Você poderia descrever uma atitude sua que incomoda aos demais alunos e alunas por identificá-la como imprópria para um menino? - Como você descreveria suas vivências enquanto <i>gay</i> e afeminado durante o ensino médio?
Analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> - Você sofre ou já sofreu com piadas homofóbicas vindas de outros colegas? - Se sim, as piadas e violências homofóbicas costumavam vir mais de colegas meninos ou meninas? Como você analisa isso? - Você já mudou seu comportamento em razão dessas violências? - O que te ajudou a chegar até esse momento de sua escolarização?
Analisar os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio.	<ul style="list-style-type: none"> - Sendo bicha, quais as contribuições que o Ensino Médio acarreta para a sua formação? - Você acha que, para quem é assumidamente <i>gay</i>, estar na escola é mais difícil? Por quê?

	- Você já pensou em desistir de estudar? Isso guarda alguma relação com sua sexualidade?
--	--

Fonte: elaboração própria, 2021.

Como demonstrei no quadro acima, elaborei uma média de quatro questões para cada objetivo da pesquisa, como forma de melhor explorar os aspectos das trajetórias que foram investigadas. Cabe ressaltar que não me restringi ao roteiro, porque, certamente, outros aspectos além desses elencados foram emergindo no transcorrer das entrevistas, de modo que algumas perguntas precisaram ser reformuladas e outras acrescentadas, a partir de cada história específica de cada bicha.

Por fim, do meu posicionamento ético, quanto aos cuidados e respeito com os participantes, as entrevistas foram gravadas, considerando os critérios da Resolução nº 510/2016 sobre a realização de pesquisas com seres humanos. Portanto, somente iniciei as gravações depois que a pesquisa foi devidamente apresentada. Falei que meu interesse maior não era somente o de entrevistá-los, mas de conhecê-los, a partir de suas dificuldades, descobertas, experiências, difíceis ou não, enquanto meninos-homens-bichas que frequentam, vivem na escola boa parte de seu tempo e estão prestes a começar um novo caminho.

Foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aos pais, mães ou responsáveis, quando as bichas ainda não tinham seus 18 anos completos, assim como, a elas, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, dispondo acerca do comprometimento ético de não divulgar seus nomes/identidades, e deixando claro que elas poderiam desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejassem. As entrevistas aconteceram no prédio da escola, com horário previamente designado e conveniente, tendo durado, em média, uma hora e trinta minutos.

Em face destas questões, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde – CCS da UFPB, tendo sido aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 4.867.082 e CAAE nº 46801021.8.0000.5188.

3.4 O local da pesquisa e os participantes bichas

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de João Pessoa, na Paraíba, com três estudantes que se autoidentificam como bichas e estavam cursando o Ensino Médio.

Como condição de escolha da escola, aponto a facilidade de acesso, que foi mediada pelos/as profissionais da instituição – a quem conheci trabalhando em intersetorialidade, no

curso da minha trajetória enquanto Assistente Social –, que me auxiliaram no encontro e na minha apresentação com os/as estudantes.

Já a escolha pelo Ensino Médio, como expliquei no capítulo anterior, se deu em razão de que é nesse momento que se vive as experiências mais conscientes sobre ser, viver, estar e produzir (DAYRELL; CARRANO, 2014) nos encaixotamentos da masculinidade hegemônica pautados na heteronormatividade, como ainda, de agenciar condições imaginativas e irruptivas específicas de existir como estudante e bicha.

Devo mencionar também que o emprego do termo “bicha” não se deu à toa; além de seu potencial de borrar a heteronormatividade, entender-se como bicha é permitir que a feminilidade invada as fronteiras da masculinidade hegemônica. As bichas “dão pinta” na escola por vontade própria de interagir desse lugar afeminado, e não somente enquanto efeito das normas masculinas – ainda que as usem antagonicamente em um confronto entre hegemonia e transgressão.

Isso me fez entender que, ao estar buscando pesquisar particularmente as bichas, não fui abordá-las a partir de estereótipos – até porque, como já disse nos capítulos anteriores, a feminilidade também é possível em corpos e mentes masculinos, heterossexuais –, mas a partir de uma demarcação política da escolha de suas formas públicas de existir, que passam a ser veículos pelos quais elas podem denunciar ideais ontológicos da masculinidade hegemônica. As bichas escolhem performar com intensidade suas masculinidades bicha, livrando o menino-homem da dívida cultural e histórica da construção prévia/compulsória do que é ser homem “de verdade”.

Esse sentido é possível aqui, porque esta é uma das características de uma análise praticada com os Estudos Culturais, por insistir em um compromisso político nas formas de investigar e estudar a vida, de modo a instrumentalizar os sujeitos a intervir no mundo (HALL, 2003). Estiveram articuladas, então, inquietações teóricas com preocupações políticas da realidade vivida.

3.4.1 Identificando as bichas e como o contato foi feito

Tendo a observação participante sido retirada da proposta metodológica pelas circunstâncias que expliquei no início deste capítulo, deparei-me com a dificuldade de como identificaria os possíveis participantes, já que não pude acompanhá-los e conhecê-los em suas rotinas escolares cotidianas.

Desse modo, como uma estratégia, decidi fazer contato telefônico com a diretora da instituição e com uma professora e um professor de História – os quais já conhecia, e que ministram aulas em todas as turmas no Ensino Médio regular da escola –, por entender que ela e ele tinham mais tempo de convívio com os/as estudantes, o que implicaria no (re)conhecimento sobre como anunciam e enunciam suas identidades no cotidiano da escola.

Ficou decidido que recuperariam entre si memórias de suas aulas, conversariam com outros/as professores/as da instituição, e que me passariam o telefone de contato dos estudantes que possivelmente poderiam contribuir. Antes disso, expliquei a pesquisa, meus interesses e objetivos para o professor e a professora, para que – antes que mandassem o contato dos estudantes, por uma questão de segurança, uma vez que ainda não me conheciam – pudessem previamente me apresentar e dizer qual seria o meu objetivo e as possíveis contribuições da pesquisa. Assim, já ficavam avisados e autorizavam ou não o recebimento de minhas mensagens.

Nesse entendimento, os participantes foram selecionados por meio de indicação. A princípio, a professora compartilhou comigo nome e contato de três estudantes que, segundo ela, demonstraram muito interesse pelo tema.

Como estavam impossibilitados de ir até a escola, e as aulas acontecendo apenas de modo remoto, falei com eles via *WhatsApp*²⁶; mandei um áudio me apresentando, explicando os objetivos da pesquisa e já verificando acerca de suas disponibilidades para a realização das entrevistas. Entenderam que seria mais conveniente que as entrevistas acontecessem no prédio da escola, por morarem perto do local, tendo ocorrido, então, dessa forma.

Conversei com a diretora sobre essa possibilidade. Ela autorizou que as entrevistas acontecessem no local e reservou uma sala, onde pude garantir que pudessem falar sem qualquer interrupção e que tivessem privacidade. As entrevistas aconteceram durante o mês de agosto de 2021, e considero importante registrar que todos os protocolos de segurança relacionados à proteção contra a Covid-19 foram respeitados, como o uso de máscaras e álcool em gel e distância mínima de um metro entre os participantes e eu.

Neste cenário, percebi que havia uma outra questão a ser refletida, uma vez que só tinha alcançado três do total de cinco estudantes interessados em participar, de acordo com o que estava planejado no projeto de pesquisa. Então, conversei novamente com o professor e a

²⁶ O *Whatsapp* é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de vídeo e voz. Por meio dele, podem ser trocadas imagens, vídeos, arquivos, fotos e ligações gratuitas tendo conexão com a *internet*. Informação disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br

professora para verificar uma nova estratégia para resolver essa questão, que seria a possibilidade de me apresentar, e também a pesquisa, no final de suas aulas *on-line*.

Assim feito, entrei em um encontro semanal remoto de cada turma do Ensino Médio regular, durante a última semana de agosto e primeira semana de setembro de 2021. Aconteceram, em média, dois encontros por semana. Apresentei-me, falei da proposta da pesquisa, colocando-me aberto a conhecer todos/as que quisessem saber mais e até me indicar alguém que eventualmente conhecessem, deixando meu contato telefônico. Todavia, a participação nas aulas remotas era baixa, e poucos/as estudantes abriam a câmera para interagir, limitando ainda mais a possibilidade de identificação.

Também conversei com os três estudantes que já havia entrevistado, na intenção de que pudessem conhecer e me indicar mais algum nome ou contato para dialogar. Contudo, afirmaram não poder me ajudar, pois não conheciam outros meninos bichas. Diante disso, as entrevistas foram fechadas com os três estudantes que aceitaram participar da pesquisa.

Após identificá-los, surgiu um outro desafio: todos três estavam cursando o 3º ano do Ensino Médio regular, sendo que, pensando nos critérios de seleção, meu orientador e eu entendemos que seria importante ter um representante de cada etapa da educação média como forma de perceber particularidades nessas trajetórias alinhadas a esse nível de escolaridade. No entanto, mesmo diante das estratégias acima mencionadas, não consegui identificá-los nos dois primeiros anos dessa etapa da escolarização.

A seguir, comento como ocorreu a sistematização e análise das informações por meio dos Núcleos de Significação.

3.5 A sistematização e análise das informações por meio do procedimento dos Núcleos de Significação

Para analisar os dados produzidos, utilizei o método de Núcleos de Significação. Essa proposta permitiu ir além da aparência sobre o que está sendo dito com relação ao fenômeno investigado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015; AGUIAR; OZELLA, 2006); possibilitou-me, nesse ínterim, localizar a dinâmica estrutural da construção de significações forjadas pelos participantes por meio de suas falas, logo, sem deixar de reconhecer sua natureza, isto é, suas bases sociais, culturais e históricas.

Esse método informa que a empiria é o ponto de partida do conhecimento, por isso, ele foi valioso e adequado para esta pesquisa. Entretanto, o empírico, o imediato que se apresenta,

não se esgota nas determinações do processo do qual é sinal (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a relação que os/as sujeitos/as estabelecem com a sociedade não é de mera semelhança ou mesma forma, pelo contrário, é uma relação de interação e tensão entre o seu singular e o genérico, isso porque “[...] indivíduo e sociedade vivem em uma relação em que se incluem e se excluem ao mesmo tempo [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 12). Quer dizer, as pessoas tornam-se seres sociais, singularizadas por meio das relações, que levam a mediações entre o próprio de si e todos os elementos de uma sociabilidade que são transcendentais.

Logo, a busca pelos significados é a identificação das conexões mais íntimas que conformam pensamento-linguagem, unidades que, apesar de diferentes, não podem ser dissociadas, precisam ser entendidas como processos que se constituem. Para Aguiar e Ozella (2013),

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Por sua vez, o pensamento é movimento subjetivo, circulação, e até que seja materializado em palavra, precisa passar pelo significado e pelo sentido, que são adquiridos na síntese dos movimentos históricos. Portanto, o dito precisa estar situado dentro de uma totalidade, do contrário, a fala pode ser tomada sem sua historicidade, sem a contradição inerente ao seu processo de construção; logo, uma palavra sem significado.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015), é o significado que permite a possibilidade de compreensão das significações que os/as sujeitos/as, a “seus modos”, atribuem às suas realidades. É aqui onde o singular toma forma, porque as significações são processos mais íntimos, particulares, permitindo, inclusive, a percepção do “novo”, dos devires (AGUIAR; OZELLA, 2006). Ainda explicando sobre os significados, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) mencionam: “[...] contêm mais do que aparentam e, [...] por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”.

O sentido, por sua parte, é mais amplo, depende de onde os/as seus/suas autores/as falam. Por vezes, expressa dicotomias idiossincráticas de um/a sujeito/a que é afetado pela vida. O

sentido não é fácil de apreender, porque nem sempre ele é sistematizado por quem o reproduz, diferente do significado, que traz a tensão entre o genérico e o singular concomitante a sistematização do pensamento em confronto entre o abstrato e o real. Ele é uma expressão parcial e imediata do sujeito em suas múltiplas determinações (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Foi no sentido que encontrei os indicadores das formas históricas que os participantes tomam para viver.

Chego, então, às significações, que são articulações/mediações entre os significados e os sentidos, realizadas pelo sujeito em sua realidade (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013). Neste contexto, enquanto as bichas falavam, tinha em mente a orientação de Aguiar e Ozella (2006; 2013), de que aquela fala estava sendo produzida por uma subjetividade específica, de cada um deles. E, dessa forma, o dito, isolado, não assumiria para mim qualquer significado, por isso, precisava perceber as apropriações que aqueles meninos realizavam das significações sociais, parte da construção das masculinidades.

De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015), há algumas etapas pelo procedimento de análise via Núcleos de Significação para que se possa apreender os sentidos e significados atribuídos pelos/as sujeitos/as ao que vivem, chegando às significações. A primeira é o levantamento dos pré-indicadores, um momento mais próximo ao empírico, que consiste no que foi registrado nas entrevistas, com relevo para as significações que as falas dos participantes trazem. Nesse momento, já foi possível uma certa interpretação de minha parte daquilo que foi dito, onde comecei a intuir determinantes explicativos que reforçavam ou negavam as teses que surgiam nas falas, a partir de leitura que já tinha acumulado anterior à minha ida ao campo.

A segunda etapa consistiu na sistematização dos indicadores, que é um movimento de relação e confronto entre o dito pelos participantes, as preocupações e questões da pesquisa e o que está posto na literatura, que seria, em outras palavras, a mediação teórica, de modo a permitir a apreensão do movimento do real.

Já a terceira etapa é referente à construção dos Núcleos de Significação, que envolveu a articulação entre os indicadores e a sistematização dos Núcleos de Significação, que são as sínteses da emergência das categorias que surgem relacionadas ao movimento da realidade que produz a movimentação humana e foi expressada verbalmente pelos participantes, e transformadas em construtos intelectivos elaborados e nomeados por mim, e que tiveram como objetivo apreender a materialidade e a contradição do real.

Para organizar e sistematizar os Núcleos de Significação, foi preciso considerar que esse processo é permanentemente interpretativo desde a resposta da primeira pergunta do roteiro da entrevista, uma vez que os participantes não refletem de imediato suas falas. Eu, como

pesquisador, tive que ir em busca dos motivos, das circunstâncias, do real histórico, de onde partiam aquelas falas que, muitas vezes, para os/as participantes, pareciam não ter uma causa.

O que me ajudou a compreendê-las foi a relação com o referencial teórico, em um movimento dialético de negação e reafirmação das teses que surgiam e que estavam situadas nas próprias falas. Não houve uma linearidade nas afirmações, mas contradições que permitiram a identificação de um roteiro comum, os Núcleos de Significação.

Os Núcleos superam os pré-indicadores e os indicadores, levando a substância das dimensões daquilo que foi relatado. Eles apresentam todos os elementos de implicação assumidos pelos participantes, por meio dos sentidos criados pelo movimento histórico e reproduzidos inconscientemente na fala.

Quanto à análise dos Núcleos, ela tem duas partes: um processo intranúcleo que avança para uma análise internúcleo. Foi nesse momento que consegui perceber as semelhanças e contradições que não estavam aparentes na fala. Neste contexto, todas as falas possuem uma liga, nunca estão desconectadas, de forma que, em um momento, eu estava no início da entrevista e, ao chegar ao final, precisava retornar para perceber a complementariedade que representava a contradição das afirmações. Isso faz parte do movimento internúcleo, aquele procedimento “[...] mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto socio-histórico [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

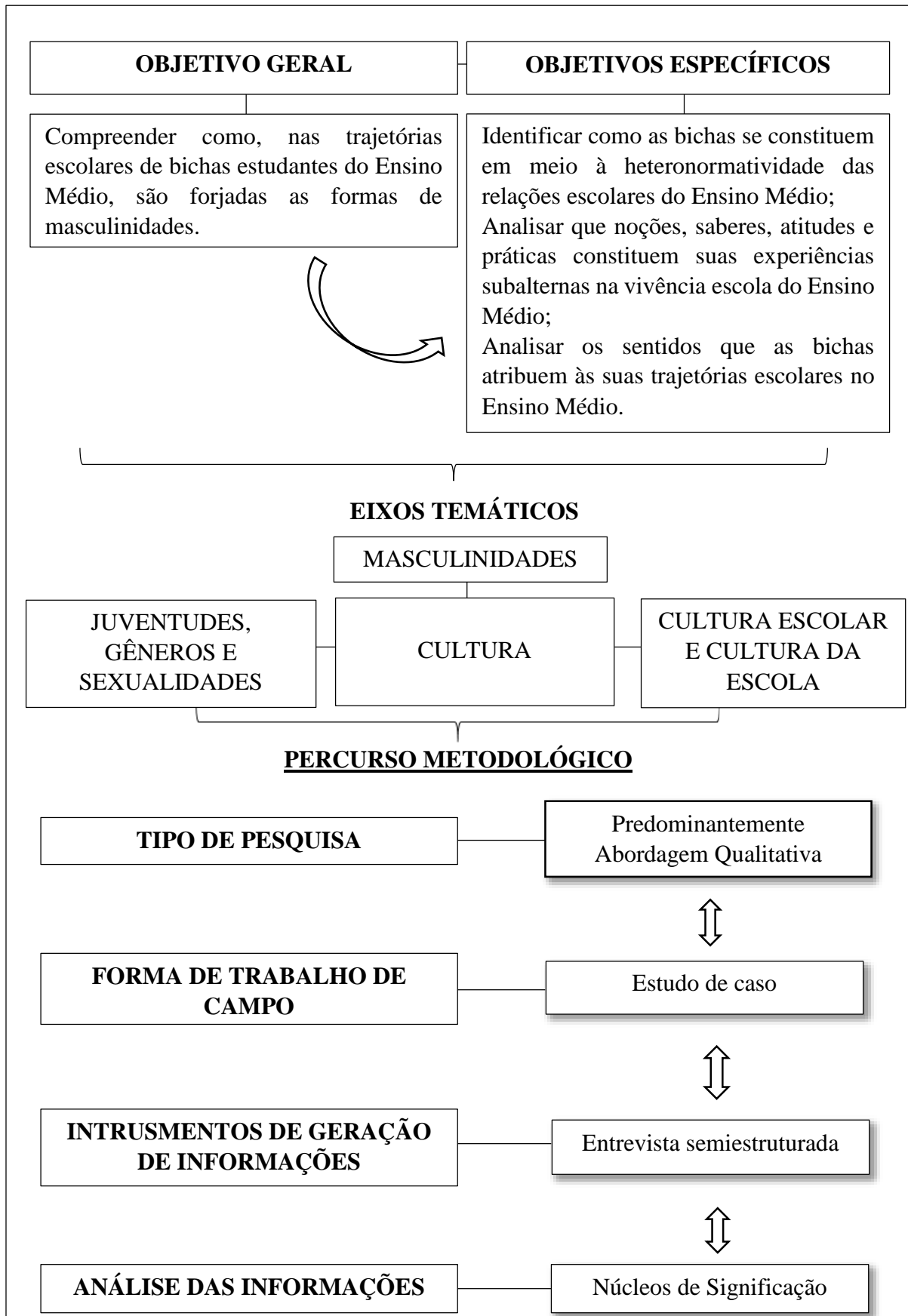
Esse movimento de revisitação constante das falas, sem considerar a ordem das perguntas, ou seja, sem roteirizá-las, é importante, porque alguns indicadores, como ressalvam Aguiar e Ozella (2006),

[...] podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Nesse momento, foi necessário que eu tivesse nítidos os critérios que permitissem a identificação do não aparente, das contradições que os participantes trouxeram na fala, no movimento de produção de sentidos e significados para a (des)construção das masculinidades. Em uma análise pautada nos Núcleos de Significação, informam Aguiar e Ozella (2006), os critérios sugeridos são, do conjunto de falas, a recorrência, a complementariedade e, ainda, entonação, gesto, surpresa, articulando, assim, o contexto, a subjetividade e a história que envolve aquilo que estava sendo por mim compreendido.

Considerei esse método adequado a esta pesquisa por permitir um movimento dialético na percepção de elementos objetivos e subjetivos com relação à correspondência ao modelo hegemônico de masculinidade, e também a identificação de contradições que a fala pode mostrar entre o universal, a reprodução da hegemonia, o singular e a produção de possibilidades de fazimento nas masculinidades bicha. Trago uma melhor visualização do movimento metodológico no quadro síntese a seguir.

Quadro 10 – Síntese do percurso metodológico.



Fonte: elaboração própria, 2021.



Ei, essa
calça não tá muito
apertadinha, não,
viadinho?

4 DAS QUESTÕES DE PESQUISA ÀS SIGNIFICAÇÕES

Neste capítulo, apresento quem foram os participantes da pesquisa, enfatizando suas autodescrições. Em seguida, analiso as informações geradas nas entrevistas e que me levaram, por meio dos Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), às tramas em torno dos códigos que mobilizam, e de como organizam sentidos para as suas masculinidades bicha em lógicas que estão estruturadas na heteronormatividade e que passam a constituir as formas como se movimentam em suas trajetórias de vida e escolar.

4.1 Apresentando as bichas

Estiveram comigo nesses encontros três estudantes que se autodeclararam bichas. Antes de iniciar a entrevista diretamente com base no roteiro elaborado, pedi que escolhessem um nome fictício e me dissessem em poucas palavras como se autodescreveriam, registrado no Quadro 8, abaixo.

Quadro 11 – Apresentação das jovens participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Série	Autodescrição
Ariana Grande	17	3º ano do Ensino Médio	<i>“Eu me autodefino uma pessoa que chama atenção não por ser gay, mas por ser tão extrovertido, que passa uma energia maravilhosa para todos que me conhece. Sou cantor anônimo ainda, mas espero que um dia todos possam conhecer meu nome. Vez perdida, sou tímido. Mas espera só até eu pegar intimidade...”</i>
Anitta	20	3º ano do Ensino Médio	<i>“Sou uma pessoa alegre, feliz e amorosa na maioria das vezes. Sou simpático e adoro ajudar as pessoas sem esperar nada em troca. Sou um homem cis, gay. Gosto muito de história e de escutar músicas... Me vejo como um gay urso”</i>
Ludmilla	20	3º ano do Ensino Médio	<i>“Sou gay, afeminado... Sou extrovertido... Meu talento é escrever e desenhar roupa... Gosto de estudar sobre o passado e as mudanças... Gosto de ser violento, agressivo... Uma autodefesa”</i>

Fonte: elaboração própria, 2021.

Sentiram certa dificuldade, e percebi alguma timidez ou trava para que se identificassem como realmente gostariam e, então, sugeri que poderiam estar referenciando alguém que, em algum aspecto, as representassem para que a escolha não fosse ambígua ou aleatória. Coloquei-me na conversa e disse que, se estivesse no lugar deles, escolheria a cantora Mariah Carey. Os três entrevistados coincidentemente sorriram nesse momento e escolheram nomes de figuras públicas femininas. Diante disto, ressalto que, neste capítulo, flexionei os pronomes, adjetivos e substantivos para o gênero feminino unicamente em razão desta escolha²⁷.

Santos (2012, p. 124) explica que a escolha de um nome envolve a costura entre a constituição social de quem nomeia e suas próprias subjetividades na seleção daquilo que representa. Diz o autor, “[...] o nome é um recipiente, onde se vertem avaliações conscientes ou involuntárias de que batiza”. O nome é carregado de significados simbólicos, muitas vezes associados à própria personalidade, que podem ser sentidos por meio da musicalidade, da sonoridade, do arranjo de palavras etc.

Ao anunciarem seus nomes, senti que estavam prontas para falar sem tantos medos, já que estavam diante de uma figura, até então, pouco conhecida, para quem relatariam momentos importantes e íntimos de suas vidas. Ao dizer que não teria problema ou rechaço pela escolha de um nome feminino, inclusive, também me apresentando de tal forma, foi como se tivesse rompido alguma rigidez que pudesse ali existir no contato inicial comigo.

Uso as palavras de Balduzzi (2019, p. 44) para descrever que a orientação para o nome aconteceu como “uma transição de personalidade – ocasião em que se deixa de ser um para ser outro”. De comedidas, reservadas e, até certo ponto, inexpressivas – certamente tentando subjetivar o grau de segurança sobre as minhas reações para o que diriam –, passaram a melhor expressar seus gestos e vontades, dando mais espontaneidade ao que falavam.

Balduzzi (2019, p. 57) argumenta ainda que, “para acompanhar as revoluções e evoluções dos movimentos da nossa expressividade excêntrica, precisamos nos libertar e achar outra voz que ecoa”. Notei que até a firmeza e segurança de suas palavras mudaram ao enunciar a escolha e a justificativa do nome. Talvez porque, naquele momento específico, mesmo estando no ambiente da escola, muitas vezes nada acolhedor para elas, poderiam ser quem quisessem, afinal, estavam somente elas e eu, bichas, entre-mundos.

²⁷ Para evitar qualquer confusão sobre aquilo que remete a sexualidade e a identidade de gênero das pessoas, ressalto que se trata do uso estratégico e fictício dos pronomes, adjetivos e substantivos para manter a coerência ao gênero gramatical retratado na escolha dos nomes. Em tempo, reitero meu respeito nas lutas e conquistas pelo reconhecimento do uso do nome social de pessoas travestis e transexuais.

Comunico também que, ao longo das entrevistas, além de bicha, usaram outras categorias para se referir a si como *gay*, viado e afeminado, as quais contextualizei no primeiro capítulo, tendo em vista que a epistemologia e diferenças hermenêuticas desses termos não são comumente debatidas em suas diferenças nas relações cotidianas, tampouco na escola, assumindo um sentido quase semelhante, com uma única intencionalidade por parte de quem profere: subalternizar.

A primeira entrevista aconteceu com Ariana Grande²⁸, 17 anos de idade, estudante do 3º ano do Ensino Médio, estando na mesma escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental. Reside com o pai e a madrasta, porque foi expulsa da casa de sua mãe aos 16 anos de idade, quando decidiu falar abertamente sobre sua sexualidade, a qual tentou *negar/esconder* até o 1º ano do Ensino Médio.

Ariana descreveu-se como uma pessoa extrovertida, de boa energia e, por vezes, tímida, quando ainda não tem intimidade com quem está interagindo. A escolha desse nome para se apresentar foi justificada por ela da seguinte forma: “[...] *porque eu sou fã da cantora; não daquelas que são loucas pelo artista sabe? Mas eu gosto e admiro muito o trabalho dela*” (Ariana Grande). Ariana gosta de cantar, considera-se uma cantora anônima, espera que um dia todos/as possam conhecer o seu nome e acrescentou: “[...] *me sinto muito poderosa tentando interpretar as músicas dela. É incrível*”.

A segunda entrevista aconteceu com Anitta²⁹, 20 anos de idade, que está cursando o 3º ano do Ensino Médio, tendo chegado à escola no 1º ano desta mesma etapa da educação básica. Foi abandonada pelo pai aos seis meses de nascida. Reside atualmente com sua mãe e irmã e afirmou que saiu do armário forçadamente, devido à *fofoca* de colegas de escola. Anitta considera-se uma pessoa simpática, alegre, feliz e amorosa, que gosta de ajudar os/as outros/as. Enxerga-se como um ‘*gay urso*’³⁰, uma forma de autoconceito criado em espaços de sociabilidade da homocultura (DINIZ, 2013). Essa classificação se dá porque Anitta é mais corpulenta, levando-a, inclusive, a entender que homo e gordofobia³¹ estavam atravessadas nas

²⁸ Ariana Grande é uma cantora, atriz, compositora e apresentadora estadunidense. Informação disponível em: https://www.ebiografia.com/ariana_grande/

²⁹ Anitta é o nome artístico de Larissa Macedo Machado, que é uma cantora, compositora, atriz, dançarina e empresária brasileira. Informação disponível em: <https://www.ebiografia.com/anitta/>

³⁰ “Essas corporalidades ursinas podem ser bastante diversas: desde os ursos corpulentos: gordos, magros ou musculosos; peludos ou não; negros ou não; de diferentes idades e com diferentes estilos de masculinidades. Entre eles, há uma taxonomia composta de diferentes arranjos de itens corporais (gordura, músculos, pelos, barba, tamanho, etc) que formam um conjunto de bens ou capitais simbólicos/culturais que medeiam tanto relações quanto subjetividades.” (DINIZ, 2013, p. 2).

³¹ Segundo Jimenez (2021, p. 147), a gordofobia “É uma discriminação que leva à exclusão social e, conseqüentemente, nega acessibilidade às pessoas gordas. Essa estigmatização é estrutural e cultural, transmitida

ações de seus colegas de escola: *“Eu tenho um porte físico meio avantajado... Eu sou um pouco acima do peso, então eu sofria tanto homofobia como gordofobia, por assim dizer”*.

Sobre o nome que escolheu na apresentação, disse: *“escolhi a Anitta pelo que ela representa. Saiu do nada e chegou no topo. Fala a verdade quando deve ser dita e não tem medo de dizer o que pensa”*.

Considerando sua idade escolar, questionei a Anitta se as suas reprovações carregavam alguma relação com o que precisou enfrentar na escola por ser bicha, e ela respondeu: *“[...] já pensei duas vezes em desistir de estudar... Tinha relação com a sexualidade... Estava cansada, exausta... Os alunos, as pessoas me perturbando... Mas passou a ideia”*.

Ludmilla³² também tem 20 anos e está concluindo o 3º ano do Ensino Médio. Não conseguiu recordar precisamente quando chegou à escola, mas afirmou estar estudando lá desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Seu pai e sua mãe são divorciados há mais de 20 anos. Disse ter contato diariamente com ele e ela, mas não convivem. Caracterizou a relação entre eles como *ótima* e afirmou: *“melhor um filho gay do que um ladrão, é o que eles dizem”*.

Apesar da conotação negativa dessa afirmação, que muito indica a homofobia familiar, Ludmilla não demonstrou desconforto com a fala, pelo contrário, me pareceu entender como algo positivo a relação feita entre duas situações, que detêm múltiplas determinações e são opostas, de modo que, para ela, mais importava o parentesco. Como mostrei nas análises a seguir, essa negociação assujeitada é presente em muitas dimensões de sua vida, que foram a mim relatadas.

Ludmilla disse ainda gostar de escrever e desenhar roupas, além de estudar o passado, percebendo suas mudanças. Autodescreveu-se como violenta e agressiva enquanto uma forma de autodefesa.

Ela reside atualmente com seu avô, a quem condiciona as expressividades de masculinidade bicha e as experiências de sexualidade, por entender que a ele *deve respeito*, de modo que isso implica não se relacionar com ninguém, nem mesmo como amigos, para evitar comentários das pessoas de seu bairro, pois, do seu ponto de vista, sua atitude poderia deixar seus/suas parentes envergonhados/as:

“Dentro desse bairro, não tem quem diga que já me viu com um homem... nem como amigo! Sempre fui mais reservada. Vamos ser justa, eu faço, me relaciono com

em muitos e diversos espaços e contextos na sociedade contemporânea. O prejulgamento acontece por meio de desvalorização, humilhação, inferiorização, ofensa e restrição dos corpos gordos de modo geral.”

³² Ludmilla é uma cantora, compositora, instrumentalista e empresária brasileira. Informação disponível em: <https://www.ebiografia.com/ludmilla/>

alguém, amanhã todo mundo tá sabendo e vai ser vergonhoso para mim, vai ser para meus pais... então deixa quieto” (Ludmilla).

No mesmo sentido em que questionei Anitta, pautei os aspectos que Ludmilla percebia estarem relacionados às suas reprovações, tendo ela descrito situações familiares e a pandemia da Covid-19³³, portanto, de suas zonas de sentido, nenhuma ligação direta com sua sexualidade:

“Só desisti mesmo quando estava no terceiro ano... duas vezes... uma foi porque minha avó estava doente e eu estava no hospital com ela, e quando ela morreu, me encabulei e não quis mais vir para a escola, e a segunda foi no início da pandemia” (Ludmilla).

Das razões que Ludmilla teve para escolher esse nome, destacou: “[...] *foi uma das poucas artistas que deixou todo mundo de boca aberta... que vive para ela e não para os outros. E segue aí, rica e poderosa!*”, relacionando sua afirmação ao fato de que a artista assumiu publicamente seu relacionamento homoafetivo.

Os nomes escolhidos e as figuras que estão a eles relacionadas me levaram a perceber o quanto a cultura tem influxos históricos e sociais na identidade (HALL, 1997) do que chamo de masculinidades bicha, desencadeando acionamentos performativos em existências e resistências. São artistas parte do que se convencionou chamar “cultura pop”³⁴, o que, nos Estudos Culturais, tem espaço significativo, por insurgir em problematização e rupturas com territórios que produzem subalternidades.

Soares (2014) entende que esses espaços têm produzido signos outros que se desdobram em ações que mudam perspectivas de sociabilidade e trazem um panorama real e alternativo de pertencimento, dando visibilidade e sentidos positivos de existências dissidentes em gêneros e sexualidades.

Canclini (1999) diz que as relações que acontecem por meio daquilo que se consome objetivo e simbolicamente são recursos pelos quais se podem refletir coisas que estão muito além da conformação de uma identidade imediata, mas envolve o questionamento da complexidade que sustenta as noções de corpo, de cidadania, de política, de classe, de raças/etnias, gêneros, sexualidades e tantas outras variáveis.

³³ A nível de informação, a evasão e o desinteresse pela escola foram aspectos marcantes no contexto da pandemia da Covid-19, segundo a pesquisa “Juventudes e a Pandemia de Coronavírus” (2021). Dentre as determinações, estão a situação socioeconômica e as dificuldades com o ensino remoto. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/juventudes-e-a-pandemia-do-coronavirus> Acesso em: 11 de outubro de 2021.

³³ Para compreender de modo mais profundo as repercussões teóricas desse conceito, ver o estudo de Soares (2014).

³⁴ Para compreender de modo mais profundo as repercussões teóricas desse conceito ver o estudo de Soares (2014).

A meu ver, essas e tantas outras variáveis mobilizam e condicionam as masculinidades bicha dessas jovens, fazendo-as criar um vasto repertório performático em gêneros que, ora adormece a bicha, ora a deixa viva como uma parte de si que estará sempre sendo negociada e balizada pelos poderes que circulam e produzem a vida social. Tratei dessas percepções a seguir.

4.2 “*Cresci já entendendo que tinha coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem*”: o movimento de (des)constituição das masculinidades bicha

O movimento de superação do empírico chegando à significação (AGUIAR; OZELLA, 2015) me levou a aglutinar indicadores que dizem respeito à (des)constituição das masculinidades bicha e suas complexas mediações e contradições com a hegemonia heteronormativa, que atravessa as trajetórias escolares e também perpassa suas relações familiares, de amizades, afetivas, religiosas e até de trabalho, haja vista que as vivências das juventudes, dos gêneros e sexualidades adquirem contornos específicos de território onde se reproduzem.

Canclini (1998) informa que análises que tratam de alguma dimensão da reprodução cultural não podem ser iniciadas restritamente aos muros da escola, mas devem buscar compreender como esse “patrimônio” territorial penetra no pensamento educacional, forjando práticas e discursos “civilizados”.

Nesse contexto, denominado de “*Cresci já entendendo que tinha coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem*”: o movimento de (des)constituição das masculinidades bicha”, esse primeiro núcleo surge da reunião dos seguintes indicadores (organizados no Apêndice A): religião: medo e culpa; família: enquadrando a juventude – que pode ser – bicha; negando a bicha; sustentando o masculino; e insurgências de uma juventude bicha.

Utilizei a fala de Ludmilla para nomear esse núcleo, porque ela melhor contextualiza as imposições históricas e culturais de certas formas de masculinidades que são colocadas na cabeça dos/as meninos/as desde muito cedo, fazendo-os/as crescer com a necessidade eminente de preservá-las enquanto aspectos de sua própria integridade na hierarquia social.

As falas das bichas me levaram a perceber o caráter não linear e contraditório que envolve a (re)criação de suas identidades, quase sempre condicionadas a dois movimentos principais que emergem por meio de sentidos criados pela heteronormatividade, que se confrontam com

as genuinidades das masculinidades bicha: a negação da própria identidade e as tentativas de corresponder ao que esperam delas.

Diante disso, os diferentes espaços sociais e instituições onde se realiza uma forma bicha de ser impõem relações de poder que (des)articulam suas representações e formas de produção de sentidos não hegemônicos de como devem agir e se relacionar. A fala de Ariana Grande, abaixo, representa bem essa desarticulação.

“Ser bicha é ser bem afeminado... Que gosta de maquiagens e... Essas coisas. Não me assusto com isso, que me aproximem disso. Dia desses mesmo, fui para a casa de uma amiga minha com outra amiga para passar a noite. Aí, do nada, a gente: ‘vamos se maquiar, bota aqui um delineador no meu olho que eu quero ficar bonita!’. Aí pronto. Tirei uma fotinha, e foi só isso. Foi só para a gente lá mesmo... Porque até isso... Na minha família... Não sei se é algum tipo de ‘brincadeira’ chata, mas é isso que falam: ‘se você aparecer com roupa de menina, com maquiagem, a gente dá um pau em você!’. Agora, da parte do meu pai, eu tenho certeza que é verdade isso. Quando eu assumi minha parte homossexual, minha mãe mandou eu ir embora da casa dela, aí eu fui morar com meu pai. Aí quando ele foi me buscar lá, ele conversou comigo, disse que esse negócio meu [da sexualidade] já sabia, mas que não queria que eu andasse na rua de roupa de mulher para cima e para baixo... No dia a dia, quem é que vai fazer isso? Tem alguns que fazem, né? Mas eu não me identifico com isso” (Ariana Grande, grifos meus).

Observo na fala acima que Ariana Grande afirma que não se assusta quando as pessoas a aproximam da bicha, contudo, só se sente confortável para representar sua identidade de modo mais genuíno, fluído, sem tantas (hetero)classificações fixas e estatizadas, em ambientes que lhe pareçam “oportunos”.

Ela confirma isso quando diz que a foto que tirou estando maquiada “[...] foi só para a gente [...]” (Ariana Grande), referindo-se que foi só para suas amigas. Isto é, foi privado, restrito, sigiloso ao ambiente da diferença, um lugar já exaustivamente subjetivado e que demonstra certa segurança no vínculo que se criou. Reitera esse aspecto ao mencionar que foi expulsa da casa de sua mãe quando se revelou *gay*, e seu pai colocou que ela, ao vir morar em sua casa, não “[...] andasse na rua de roupa de mulher para cima e para baixo” (Ariana Grande). E ela, dicotomicamente, concorda, ao passo que se pergunta: “no dia a dia, quem é que vai fazer isso? Tem alguns que fazem, né? Mas eu não me identifico com isso” (Ariana Grande).

Percebo que há uma contradição, um estado e, ao mesmo tempo, uma tensão presente nessa última afirmação, onde Ariana Grande diz que não se identifica com expressividades culturais de feminilidade ou elementos que possam indicá-la no seu corpo em sua vida

cotidiana. Aguiar, Soares e Machado (2015) apontam que o sentido que se atribui às coisas nem sempre é formulado por quem o reproduz.

Oliveira (2009) pauta que há um certo grau de tolerância moral às identidades homossexuais em suas hierarquias com a bicha, e isso quer dizer que ela até pode existir e ser mencionada, mas não pode ser visível, não pode indicar qualquer desestabilização relacionada aos gêneros e sexualidades heteronormativos.

Nesse entendimento, questionei-me até que ponto essa reação negativa à manifestação pública de feminilidade responde às interpelações da heteronormatividade, que se desdobram em certa autocobrança de cumplicidade no desempenho de elementos que compõem a masculinidade hegemônica, uma vez que, na casa das amigas, isso foi entendido por Ariana Grande como divertido, sem imposições que a fizesse interpretar sua ação de se maquiar como algo bom ou ruim. Passa a ser só um momento, aparentemente sem força desestabilizadora, sem causar incômodos ou lhe provocar inseguranças, porque a maquiagem é só maquiagem, e não *“coisa de mulher”*, que pode gerar punições tal como o entendimento de seu pai.

Trago complemento a essa significação quando, em outro momento da entrevista, Ariana Grande menciona: *“[...] às vezes, eu me sinto tão bem em um lugar que eu penso: ‘vou ser do meu jeito mesmo...’. E as pessoas gostam muito mais...”*. Reflito que a fala nunca está descontextualizada de uma apropriação (in)voluntária do/a sujeito/a de sentidos sociais que operam no cotidiano, isto é, não existem falas nem formação de subjetividades isoladas de seu contexto social, cultural, em síntese, histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006), portanto, heteronormativo.

Neste sentido, mediando sentido e significado ao dito por Ariana, posso interpretar que, estando com seu pai, ela retoma o sentido generificado da ação de se maquiar e usar elementos ritualísticos de feminilidade e, então, passa novamente a se “desidentificar”, em um movimento quase simultâneo de aceitação e recusa da bicha em si, tornando o “feminino privatizado” (BALDUZZI, 2019, p. 48).

De acordo com o estudo realizado por Soliva (2010), o contexto familiar de jovens homossexuais é marcado por situações repressivas, tensões que os/as levam à busca por um subterfúgio que, comumente, está associado à apropriação de condutas heterossexuais, como o namoro e as formas normativas de comportamento.

Como posiciona Oliveira (2017, p. 101), “o trajeto de uma bicha não é feito em linha reta, e tão pouco por terrenos planos: é um zigue-zague constante por terrenos acidentados”. Então, estar maquiada volta a ter um sentido, é um terreno acidentado, porque foi colocado como condição para seu acolhimento, e Ariana não consegue se dar conta de que essa condição pode

estar repercutindo em motivações e necessidades que provocam essa sua forma de pensar, mesmo conseguindo situar sua palavra, descrever o contexto daquilo que a leva a se portar de determinada forma, e não de outra.

Observando a composição semântica da fala de Ariana, percebo o seguinte: após relatar a ação da maquiagem com suas amigas como algo humorado e divertido, imediatamente, se reporta ao que sua família pensa a respeito: “[...] *Porque até isso... Na minha família...*” (Ariana Grande). A expressão “até isso” indica ênfase; em outras palavras, até o ato de se maquiar na sua casa poderia virar um problema. Neste contexto, como estaria segura nessa convivência e veria o ato de se maquiar como algo associado a si mesma?

Há uma tensão entre o genérico – que é heteronormativo – e o singular – as significações mais íntimas, particulares e orgânicas que Ariana Grande (in)voluntariamente (re)cria para poder caminhar por áreas mais fluídas de sua identidade. Connell e Messerschmidt (2013) explicam que não é possível escolher se se internaliza ou não os códigos culturais hegemônicos de masculinidades, pois essa não é uma ação voluntária. Pelo contrário, a autora e o autor dizem que essa (não) correspondência é uma operação que não pode ser distanciada do entendimento de que a hegemonia somente existe em relação às restrições que são instituídas no/pelo sistema cultural heteronormativo.

A cultura obstina qualquer um/a a impor histórias que são bem sucedidas (HALL, 1997), histórias que não estão relacionadas à liberdade de um menino decidir ou não ser bicha, mas às respostas adequadas e às submissões e exigências, as quais são compelidas devido à valorização da heteronormatividade.

Ariana Grande ainda se questiona se tais impressões são um tipo de “brincadeira” das pessoas de sua família ou se realmente trazem uma noção de verdade, de modo que, mesmo tentando ignorar, sua fala indica que escolher ou não essas expressividades tem um preço que será sempre uma possibilidade consequente de suas ações, seja levar um “pau”, quer dizer, ser violentado fisicamente, ou correr o risco de não ter um lugar para morar.

Soliva (2010, p. 6) avalia que “as interdições são componentes indispensáveis pelos quais os pais mantêm o controle social sobre a identidade sexual de seus filhos, após seu conhecimento”. Isso faz com que, ainda que Ariana se reconheça nesse lugar bicha, condicione a (re)produção de sua identidade à estrutura familiar, que traz pedaços culturais que impedem sua masculinidade bicha plena sem riscos.

Esse aspecto indica recorrência, quando Ariana Grande afirma que assume outra *persona* quando está na casa e na presença de seu pai e de sua madrasta. Nos termos de Duque (2019), ela tenta “passa por” uma performance hegemônica de masculinidade, isto é, tenta confundir os

marcadores com os quais costuma se identificar e se expressar, buscando performar a linearidade sexo-gênero-desejo. Com medo de como podem reagir, Ariana Grande diz que dissimula sua identidade bicha e fica mais “quieta” por saber que lá não gostam de quem ela pode representar, conforme trecho de sua fala destacado abaixo:

“[...] em casa, eu sou tão quieta que tu nem imagina! Eu fico bem quietinha porque lá eu sei que não gostam, principalmente a esposa do meu pai. Porque quando ela vê um homossexual na TV, numa novela e tal, ela faz: ‘olha lá o viado safado... vai comer uma mulher!’. Ai eu fico bem quieta no meu quarto. [...] Quando eu estou perto do meu pai, engrosso a voz. Às vezes, dou uma escorregada e falo no meu tom normal [...] São alguns lugares e alguns casos assim...” (Ariana Grande, grifos meus).

A expressão que Ariana Grande utiliza para caracterizar seu comportamento na casa de seu pai e na presença de sua madrasta é “quieta”, ou seja, comede seu jeito de agir, falar e de se comportar mais espontâneo, como quando está com suas amigas, e declara que chega a modificar o tom de sua voz quando está perto de seu pai e em alguns lugares e situações que considera necessário modificar seus “atos” de masculinidades bicha. Nessa situação relatada, há duas circunstâncias nítidas para tal atitude, sendo a visão pejorativa de sua madrasta sobre um homem de masculinidade bicha e a figura paterna, que condiciona seu acolhimento a como performa seu gênero.

Anitta, por sua vez, usa a mesma tática que Ariana Grande para se referir às suas tentativas de esconder o feminino de seu corpo, reconhecendo a família e o espaço institucional de trabalho como instâncias que a levam a ficar mais “séria” ou, em outros termos, eu diria, que lhe constroem à masculinidade hegemônica e seus desdobramentos de cumplicidade.

“Eu costumo dizer que eu tenho duas personalidades, uma fora de casa e uma dentro de casa. Dentro de casa, eu sou uma pessoa séria, mas mais assim... liberado... Eu converso, falo... Fora de casa, eu sou uma pessoa um pouco mais séria, dependendo do local... Por exemplo, quando eu trabalhei em um hospital, eu sempre me mantive séria, o máximo possível! Apesar de eu tirar algumas brincadeiras, ser engraçada... Eu sempre tentei não demonstrar nada. Apesar do meu supervisor no RH ser gay assumido, eu nunca... Nunca me assumi. Eu vejo que... se eu agir como eu ajo, me assumir, eu provavelmente não seria contratada... não seria contratada pelo que eu sou... Ainda mais porque quem me arrumou o trabalho foi minha mãe. Minha mãe arrumou um trabalho no hospital para mim com ela, e apesar de trabalharmos em setores diferentes, eu não podia [...] sair no hospital dizendo quem eu era, de quem eu gostava... Ainda mais porque minha mãe trabalhava lá [...] porque já é difícil lidar com minha mãe...” (Anitta, grifos meus).

A pesquisa de Moura (2017) mostrou que o problema da presença de homens gays e afeminados nos espaços institucionais está mais relacionado a quando expressam feminilidade

em seus corpos do que em sua presença em si. E, nesse sentido, os significados que Anitta atribui a ser uma pessoa mais “séria”, a “depende do local”, carrega relação direta em ter que sustentar o masculino. Este aspecto revela-se quando ela afirma que tenta ao máximo “*não demonstrar nada*” com relação ao seu gênero e à sua sexualidade, pois acredita que não seria contratada, caso presumissem alguma coisa que lhe tirasse da tentativa de desempenho hegemônico das masculinidades.

Observo ainda que ela também coloca como condição para falar sobre si no trabalho a mediação de sua mãe para que conseguisse o emprego, bem como sua presença no mesmo local, afirmando que esse não seria um assunto que poderia comentar tão espontaneamente como algo que realmente faz parte de sua vida. Há tentativas de invisibilidade, de deixar sua masculinidade bicha confinada, característica que parece se expressar também em outras esferas da vida de Anitta.

“[...] quando eu fiz o meu técnico em administração, eu passei os anos [...] sem dar bandeira para ninguém. Teve um dia que o pessoal achou que eu estava drogada, porque eu estava me saindo, eu estava dançando, subia nas carteiras, deitava e tal! Mas não era. Eu não estava drogada. Eu só estava em um momento que eu não queria mais aquela mentira para mim. Mas durante os anos que eu passei no curso técnico, eu nunca demonstrei para ninguém” (Anitta, grifos meus).

Relatando uma experiência educacional, Anitta indica que suas expressões mais cotidianas, como falar, conversar, ser engraçada e dançar, também eram movimentos que precisavam ser controlados e bem geridos, sob pena de acusação e rejeição definitivas. O mesmo se repetiu em outro processo formativo:

“Eu fiz um curso técnico de mecânica, e só tinha homens lá... e homens mais velhos. E eu tive que tentar agir de uma forma que eu não era... É difícil brincar com pessoas que não sabem quem você é... [...] As pessoas não sabem quem você é e falam palavras feias do tipo ‘esses viados de merda!’ ou ‘deixa de ser bichinha!’. Então, eu sempre me mantive na seriedade... Eu tento não falar afetado, não fazer gestos, nem rebolar” (Anitta, grifos meus).

Durante um curso técnico em uma profissão majoritariamente masculina, deparou-se com homens de faixa etária mais alta que a sua, e o fato de dissimular sua masculinidade bicha no local não retirava a possibilidade de se sentir constrangida pelos comportamentos machistas e homofóbicos.

Demarco aqui o fator faixa etária para confirmar aquilo que debati no segundo capítulo. No caso retratado por Anitta, a idade poderia indicar certo grau de “maturidade”, uma vez que esses sujeitos a quem se referiu já passaram, em tempo “culturalmente adequado”, de acordo

com as prerrogativas culturais, pelas socializações em gêneros e sexualidades, portanto, estariam dotados de um potencial maior de reflexão sobre práticas discriminatórias. Todavia, essa remota possibilidade é aqui subvertida pela masculinidade, por ela precisar ser comprovada durante toda a vida. Isso quer dizer que o fulcro das interações masculinas são atitudes permanentes de homofobia enquanto parte do ritual de perpetuação dos privilégios e hierarquias do homem “de verdade”.

Anitta pontuou ainda que, ao brincar com esses mesmos colegas de curso, por alguma razão, recebia comentários como: “*esses viados de merda!*” e “*deixa de ser bichinha!*”, que muito demonstram aquilo que acontece quando homens dividem algum tipo de intimidade – não sexual –, quando “[...] expressam vínculos ou sentimentos de uma maneira que vai além das expectativas hipermasculinas” (BOLA, 2020, p. 28).

Analiso ainda, com as reflexões de Preciado (2014), que os critérios elegidos por pessoas LGBTQIAP+ para pensar como vão se autorreferenciar e se autodeclarar são questões “somatopolíticas”, isto é, quando uma forma de poder disseminado e espacializado penetra o ponto mais individual e íntimo dos corpos e mentes. Essas questões ganham formas específicas e forjam saberes que são próprios e particulares dessa comunidade, mas que suas ações, desejos, crenças e identidades ainda podem estar tomando como referência a heteronormatividade. Anitta esboça essa reflexão na sua vivência, ao dizer que, devido às hostilidades que recebia quando tinha algum tipo de intimidade com seus colegas de curso, tentava não ser feminina.

Percebo que a identidade das bichas, a apresentação de si para si e para as outras pessoas, precisa ser manipulada para que encontrem convivências possíveis. Explica Zamboni (2016, p. 48), “a bicha, como conjunto de linhas que compõem uma vida acontecendo pelos cruzamentos afora, inventa uma multiplicidade de signos como instrumentos de produção de um meio de vida e trabalho, singular e variante”.

As bichas são o tempo todo confrontadas pela masculinidade hegemônica a se perguntarem o que é aquela identidade que estão vestindo, o que ela pode causar em suas vidas e o que pode definir alguém como bicha. É uma tensão diária e exaustiva, o monólogo interno de questões para as quais nunca tive respostas precisas. E essa minha interpretação confrontada com as falas das bichas, novamente, me atenta para aquilo que afirmei nos capítulos anteriores, que as masculinidades bicha são forçadas aos seus desdobramentos de cumplicidade à hegemonia, fazendo com que os meninos-homens-bichas habitem o que, para eles, parece inabitável.

Ilustro essa reflexão com a seguinte fala de Anitta:

“Quando minha família chega para mim e pergunta: ‘e as namoradinhas?’. Com que cara eu vou falar para eles que não tenho namorado? Que não consigo amar ninguém? Que quando é na hora de fazer sexo eu tenho problemas de confiança e segurança?” (Anitta).

Interpelada por sua família sobre “as namoradinhas”, Anitta se interroga sobre a possibilidade discursiva de responder que se relaciona com meninos e que, portanto, se trata de namoradinhos, com “o”, que não conseguiu desenvolver seus afetos e sua sexualidade e que todas essas situações lhe trouxeram problemas de insegurança. Na sociedade heteronormativa a notícia de um/a filho/a *gay* ou com uma identidade trans é um verdadeiro escarcéu e gatilho para o processo de repelia que os pais, mães e responsáveis operam.

De acordo com Eribon (2008),

[...] o controle da homossexualidade repousa sobre esse silêncio imposto e sobre essa dissimulação forçada e, sobretudo, sobre o sentimento de culpa e de inferioridade que não pode deixar de ser produzido pela inscrição nas consciências individuais da clivagem entre o que se é e o que se pode fazer, entre o que se é e o que se pode dizer (ERIBON, 2008, p. 70).

Esses limites para as possibilidades de constituição de masculinidades bicha, devido à imposição de padrões culturais de tolerância, expressos sobretudo na família, são recorrentes nas falas. Outrossim, elas ainda mencionam a costura entre a estrutura familiar e o discurso religioso, que coloca uma barreira condenatória para a possibilidade de pensar sobre si mesma com orgulho e confiança desde crianças, sendo a negação de suas identidades uma alternativa sempre viável.

Para Bola (2020, p. 44), “As crianças são ensinadas a formar laços, relacionamentos, aprendem como brincar e se comunicar e, mais importante, aprendem como agir – ou melhor, como reagir. E todo este processo é amplamente influenciado pelo que nós oferecemos a elas”. Ser bicha, contudo, é diferente. Diz Oliveira (2017, p. 111): “Ser bicha é vir pronta para o mundo, saltando da barriga da mãe para o centro dos múltiplos discursos que a inventam”. Anitta reconhece e sente essa dimensão: “[...] a criança é moldada para ser uma pessoa no futuro...”. Impera a pedagogia do “você não pode”: usar determinada cor, se portar dessa ou daquela maneira, brincar com o brinquedo que deseja, sentir o que é mais espontâneo etc.

Isso quer dizer que, dentro da família e no espaço da vida doméstica, não existe uma “pedagogia bicha” (TAKARA, 2017), quero dizer, representações de mundo, saberes, valores, e formas de ver e conhecer o eu prontas para que as jovens bichas construam suas identidades e concebam a si mesmas de modo positivo, e que possam se apropriar de seus próprios

processos, porque não há espaço para o imprevisto e, menos ainda, para um devir bicha. É assim que crescem.

“Faz bastante tempo que percebi minha sexualidade... Desde muito novo, eu já olhava assim para os meninos e ficava ‘hummm...’, desejando. Quando eu senti essa coisa, eu tentava reprimir, porque me ensinaram que era errado isso... Minha mãe, meu pai... todo mundo me ensinou que era errado. Me sentia estranha, muito mal... Eu dizia: ‘nossa, eu vou para o inferno!’ e essa coisa toda, né?” (Ariana Grande, grifos meus).

“Sou um homem cis, bicha, gay... apesar de ainda estar transitando... Ainda não sei se sou gay ou pan. Me entendo assim desde meus 10 anos de idade, apesar de eu tentar mudar a minha orientação dos 12 até os 16 anos... Tentar negar, né? Mas infelizmente é uma coisa muito difícil de negar. [...] No começo [tentativa negar] pela solidão, que eu não conseguia falar com ninguém abertamente sobre isso [...]. Ainda mais porque eu e minha mãe... eu sempre tive medo de falar com ela, então, nós não temos uma comunicação ativa. Nós não conversamos assim... sobre essas coisas... Eu fico o tempo todo ouvindo minha mãe dizendo [...] quando ela está com raiva [...] que isso é errado, que Deus condena isso e por aí vai” (Anitta, grifos meus).

“Rapaz, sinceramente, eu percebi isso [da sexualidade] desde o dia que eu nasci... Com 7 anos de idade, eu já enfrentei o mundo, já...” (Ludmilla, grifos meus).

Nessas falas, há alguns aspectos recorrentes; primeiro, eu diria que foi a percepção de suas sexualidades acontecendo desde suas primeiras relações sociais, indicando a insurgência de infâncias bicha; o segundo, o discurso religioso, a via possível tomada pela família para interditar a bicha e fazer com que internalizem a lógica sexo-gênero-desejo; e o terceiro, a presença da família na vigilância dos gêneros e das sexualidades desde seus primeiros anos de vida confrontada com suas autopercepções, afinal, “[...] as crianças são alvo de correções mais enfáticas e dadas como “necessárias” pelos adultos, ainda há esperança de encaminhamento e realinhamento com as lógicas heterossexuais” (BALDUZZI, 2019, p. 48).

A imagem que me veio à mente com esses relatos é a de um cabo de guerra acontecendo nos corpos e nas mentes dessas jovens desde muito cedo. A heteronormatividade faz com que as bichas sejam a corda e, ao mesmo tempo, todas as forças que puxam cada um dos lados que competem entre si. De um lado, as expectativas hegemônicas sobre as formas de ser e estar homem no mundo, que ganham ainda mais força, porque as bichas continuam sendo homens, e, por isso, é preciso evitar qualquer insurgência de crianças “[...] desidentificadas dos atributos universais instituídos historicamente sobre os infantis [...]” (SILVA, 2018, p. 26). De outro, a vontade de não ser viril, forte, racional, másculo, violento e performático o tempo todo.

Ariana Grande relembra uma marca identitária afetiva por outros meninos que já indicava sua dissidência, a qual tentou reprimir quando se defrontava com estruturas que diziam que ela estava errada por ter aquele desejo. O discurso religioso espacialmente disseminado com pouca

ou nenhuma reflexão e precisão de onde estava sendo ecoado, implicado na sua família como a voz maior, da certeza, fazia-lhe acreditar que sua sexualidade representava uma condenação.

Segundo Antunes (2021),

[...] as religiões cristãs produziram e produzem a grande maioria dos discursos sobre o sexo e as sexualidades, além de possuírem diversos argumentos no plano moral e religioso que legitimam a relação heterossexual monogâmica como sendo o único tipo de relação aceita, em contrapartida condenam todas as outras (ANTUNES, 2021, p. 118).

Já a fala de Anitta, além de trazer a percepção de sua sexualidade desde seus 10 anos de idade, também me reporta ao discurso religioso e traz um elemento a mais, o medo da solidão, de não ter alguém para compartilhar suas experiências sem o sentimento de que estava errada por ser e sentir diferente. Como refleti no primeiro capítulo, esse é aquele medo que também senti, o da melancolia (BUTLER, 2003). Usando as palavras de Eribon (2008) para caracterizar esse conceito, seria o medo

[...] daquilo que a homossexualidade faz os homossexuais perderem, a saber, os modos de vida heterossexuais, a um só tempo, recusados e rejeitados (ou que se é forçado a rejeitar porque se é rejeitado por eles), mas cujo modelo de integração social continua a obcecar o inconsciente e as aspirações de muitos *gays* e *lésbicas* (Didier ERIBON, 2008, p. 53).

O enredo de Anitta ainda me fez refletir que, mesmo afirmando que, com sua mãe, não há diálogo direto sobre as possibilidades e suas experiências de gêneros e sexualidades, há um aprendizado inconsciente de crenças religiosas acontecendo que, indiretamente, inquiram a sua correspondência, mesmo que a impressão passada e sentida seja a de que esse assunto não pode ser tratado, o que pode ser percebido pelo seguinte fragmento: “[...] *fico o tempo todo ouvindo minha mãe dizendo [...] quando ela está com raiva [...] que isso é errado, que Deus condena isso e por aí vai*” (Anitta).

Observo neste sentido que as aspirações das identidades pessoais das bichas são confrontadas pelas produções masculinas e heterossexuais dos discursos hegemônicos, que ganham apoio no plano moral familiar e religioso, mesmo ainda quando não têm condições de entender esses sentidos.

Em uma fala que ilustra como se fundem a moralidade familiar e religiosa, Anitta coloca que gostaria de morar em outro lugar, distante do controle sobre sua sexualidade, vontades e desejos, que causa a convivência com sua mãe:

“Eu gostaria de começar em um lugar novo, começar uma vida nova... Vamos ser sinceros? Eu gostaria de escolher uma profissão, fazer um curso ou alguma coisa... Me formar, arrumar um emprego, me casar... Adoraria ter filho, biológico ou não, não importa. [...] eu vejo que, infelizmente, eu não consigo viver aqui mais. Apesar de amar minha mãe e querer levar ela para todo canto comigo, eu não posso mais depender dela, viver nas costas dela... Como eu vou me casar com alguém? Estou até imaginando agora... [...] eu não vejo no futuro a minha mãe no altar comigo, me casando com outro homem. A minha mãe, infelizmente, diz que vai me amar e me compreender, mas eu não vejo minha mãe no altar comigo... Na verdade, eu não vejo nem minha família no casamento. Vejo uns amigos íntimos meus e tal” (Anitta).

Ter sua mãe em um possível casamento, sentir o conforto de poder expressar sua sexualidade para ela, não parece ser uma possibilidade para Anitta, levando-a a querer residir em outro lugar para adquirir liberdade, não mais depender objetivamente de sua mãe. Nessa razão, Anitta pondera: *“eu tenho um problema com religião, o que me impede de segui-la, porque não adianta seguir uma religião para me condenar. Por isso que eu prefiro me manter sem, apesar de ter uns lapsos de crença.”*

Nessa mesma ordem, Ludmilla avalia:

“Se tem algo que interfere mais na vida de um homossexual principalmente é a religião, pode prestar atenção... É complicado... Cresci já entendendo que tem coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem” (Ludmilla, grifos meus).

Parece-me que o momento da juventude para essas jovens bichas é de tentar se produzir a partir de formas, de certezas, isto é, de elementos relacionados aos campos simbólico e cultural que estruturam a linearidade sexo-gênero-desejo. São jovens que não podem “se pensar”, porque a igreja, suas famílias, os espaços institucionais e as relações sociais mais gerais já os pensaram, de modo que tentam negar os estímulos dissidentes de criar um novo lugar no mundo.

Esse é um tema que debati no segundo capítulo, apontando que a juventude tem uma importância particular na vida das pessoas por uma série de questões relacionadas a ser, estar e produzir e, principalmente, quando se trata de sua inscrição na ordem de gênero, que é uma modalidade que carrega forte investimento para que os/as meninos/as venham a corresponder como uma tendência natural à masculinidade hegemônica e à heterossexualidade, fazendo um ponto de tensão, quando suas práticas, valores e formas de visão de mundo não acontecem dessa maneira (DAYRELL, 2003; ANDRADE; MEYER, 2014; CONNELL, 2016).

São juventudes “perigosas”, enquadradas no regime heteronormativo, vistas como um “risco” para si e para os/as outros/as, porque estão a um passo de declinar a ordem para os gêneros e as sexualidades, e, em algum momento de suas vidas, eles/as acreditam nisso. As

peças têm profundo medo que o corpo do menino-homem represente suas próprias fúrias, vergonhas e decepções de gêneros e sexualidades, e esse é um sentimento aterrorizante para os/as adultos/as, quando se trata da possibilidade de não manutenção da suposta integridade do gênero.

A intenção é a de que o presente inventivo de mediação simbólica exercido pelo/a jovem sobre os gêneros e as sexualidades seja negado, corrompido pela violenta “matriz heterossexual” (BUTLER, 2003), em prol da expectativa supostamente original do futuro dele/a, que compreende a masculinidade hegemônica e a heterossexualidade.

Dayrell e Carrano (2014) colocam que pensar o/a jovem não como um acontecimento do presente, mas como uma “aposta” para o futuro, é destruir sua identidade do presente em função de uma imagem arbitrariamente decidida. Ariana Grande expressa esse aspecto na sua fala: “*Eu acho que... Sei lá... Talvez meus pais e as pessoas queriam uma pessoa que eu não seja...*”.

Reitero que é contraditório, porque o ideário comum ainda prega que as crianças e jovens são assexuadas e desgenerificadas, ao passo em que, simultaneamente, empreendem a heterossexualidade e a masculinidade hegemônica pelos mais diversos meios. Nesse contexto, retomo a fala de Ariana Grande, ao dizer: “[...] *todo mundo me ensinou que era errado*”. E Ludmilla traz a complementariedade desse elemento ao registrar:

*“Umás [pessoas] diziam que eu não sabia o que eu queria... Minha madrinha... Vinha mais da família. Outros de fora me apoiaram. [...] Eu pensava assim... Que as pessoas iriam me ignorar, não iriam aceitar, não iriam querer que eu fosse na casa delas, que iriam me expulsar, que não iriam querer me ver... Aí eu fui vendo as atitudes e fiquei na minha. Quando vi que era a hora, abri a boca. Pensei que seria desse jeito, mas não, foi diferente. **Eu passava na rua Deus e o mundo dizia: ‘isso aí quando crescer vai ser viado.’** Também nunca neguei a ninguém. **Se fui xingado e etc. foi mais pelo povo da família do que pelo povo de fora...** Muito pelo contrário! Aí que o povo amou mesmo! Onde eu chegava acendia um cigarro, tomava café, passava horas conversando...” (Ludmilla, grifos meus).*

A família colocava Ludmilla na posição de dúvida para pensar e decidir sobre sua sexualidade: “[...] *diziam que eu não sabia o que eu queria...*” (Ludmilla); enquanto suas relações com a comunidade a forçavam a uma identidade: “*Eu passava na rua e Deus o mundo dizia: ‘isso aí quando crescer vai ser viado’*” (Ludmilla). Além disso, temia pelas sequelas de quando decidisse falar sobre sua masculinidade bicha. Quando menciona esse temor, demonstra que sua (in)decisão para falar abertamente sobre isso estava acompanhada de uma ameaça que não estava limitada ao externo, mas era também internalizada.

Problematizando um outro aspecto, noto que a maternidade e a noção de família aparecem de forma sempre contraditória. Sentimentos, como respeito e acolhimento, parecem ser

mantidos no ideário dessas jovens como uma característica essencial da família, ao passo que essa instância não as deixa esquecer de um processo de produção de sua subalternização como resultado de uma subjetivação primária, que é forçadamente engajada na ordem sexo-gênero-desejo (MUSZKAT, 2018). Preciado (2013) conclui que família, igreja e escola se consubstanciam em um projeto de educação que visa transformar a criança em um adulto normalizado.

Como destaquei acima, Ariana Grande muda o tom de voz para tratar com seu pai, Anitta não enuncia sua sexualidade quando a figura de sua mãe não está presente e pondera a “ameaça” eminente que é a bicha para ela:

*“Quando ela está boa, com sentimento bom, ela diz que, dentro de casa, posso ser o que eu quiser, [...] mas lá na rua, tem medo do que as pessoas podem fazer [...]. Minha mãe, ela diz que tem sonhos, e ela disse que me viu uma vez no meio da rua com uma criança, e o pessoal chegava e me espancava... Até eu quase morrer. E esses sonhos dela, como outros sonhos que ela tem, **me deixa com mais medo ainda de demonstrar para o mundo quem eu sou**” (Anitta, grifos meus).*

Para complementar essa significação, relatando sobre a convivência com seu avô desde a infância, Ludmilla coloca:

*“Meu avô é aquele povo do tempo antigo, então para aceitar, é nó. **Até hoje, ele sabe, mas dá uma de doido. Não diz nada, mas também não interfere. Ele fica neutro. Mas a criação dele é do tempo antigo. Homem não podia varrer, lavar, homem não podia fazer nada. Quem tinha que fazer era a mulher da casa. Cresci assim com esse negócio... Não querendo me envolver com ninguém... [...] depois que meu avô morrer, eu vou viver, mas até lá, eu devo respeito a ele**” (Ludmilla, grifos meus).*

É uma negociação adversa, uma tentativa de preservar um estatuto que custa suas próprias identidades. Para tratar disso, aciono a compreensão de Preciado (2013, p. 98), de que os pais e mães entendem que estão protegendo suas crianças de algo muito ruim, contudo, estão protegendo mesmo “[...] as normas sexuais e de gênero que dolorosamente eles mesmos tinham internalizado, através de um sistema educativo e social que castigava todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo, e a morte”. Uma consequência dessa violência com os jovens é que passam a conceber os gêneros e as sexualidades dissidentes como algo que não podem engajar. Na visão de Soliva (2010, p. 4), “esse momento traumático é capaz de causar danos emocionais que se arrastarão por toda a trajetória de vida desses jovens, marcando profundamente sua subjetividade bem como suas formas de inserção social”.

Ludmilla ainda entende que sua identidade é uma falta de respeito com seu avô, a ponto de abdicar de suas experiências, e que a “política do não me pergunte, não me conte”, atrelada

à “trégua do silêncio” (GREEN, 2019), à qual já me referi no primeiro capítulo como parte também de minha realidade, é entendida como uma – falsa – posição de “neutralidade”, mesmo contextualizando que essa não interferência de seu avô priva diretamente seus afetos e sua vida.

As jovens bichas encontram a “polícia de gênero” (PRECIADO, 2013) em todos os lugares que passam. Até que chega o momento de, ao contrário do que a sociedade espera, passarem por um processo de “crescimento totalizante” (DAYRELL; CARRANO, 2014), ou seja, começam a elaborar tímidos repertórios culturais alternativos para pensarem sobre si com mais autonomia.

Como tenho mostrado, a força compulsória da “matriz heterossexual” (BUTLER, 2003) aciona todo seu potencial bélico de tentativas para manter a simetria sexo-gênero-desejo, mas se defronta com interdições das bichas que, em algum momento, desenvolvem esquemas de pensamento que as levam a concluir que negar a sexualidade não é tão simples. No dizer de Anitta, “[...] *infelizmente é uma coisa muito difícil de negar*”. Destaco o advérbio “infelizmente” da fala de Anitta que, a meu ver, muito mais indica medo do terrorismo que envolve as fraturas nas reiterações que produzem os gêneros e as sexualidades (BENTO, 2011) do que a internalização de uma imagem negativa de si própria.

Essa significação completa-se quando Anitta afirma o seguinte:

“Eu não saberia dizer ao certo o que é ser bicha... Eu só vou saber ao certo quando eu namorar de verdade, amar de verdade... Ser bicha é bom... Sim e não. Sim, porque é você mesmo, e não é pelo preconceito que você sofre. Não é uma escolha que você faz. Você acha que eu gostaria de sair na rua e ser apedrejado, esfaqueado, baleado ou ter um ferro enfiado na minha bunda? Você acha que eu gostaria de ser humilhado, escrachado quando fosse comprar um remédio na farmácia ou se eu tivesse andando no meio da rua e viesse um cara e ele me agredisse com uma barra de ferro? Se eu pudesse, eu não escolheria ser gay pelo simples fato de que eu não gosto de sofrer. Mas, infelizmente, para conseguirmos alguma coisa que queremos, nós temos que sofrer. É até meio religioso, mas sem sofrimento não há vitória. Eu acho meio a meio. Eu gosto porque eu não preciso me esconder, não estou mentindo para mim, não estou mentindo para o mundo... O problema são as pessoas que não me aceitam” (Anitta, grifos meus).

Anitta reconhece que as linhas que compõem a vida de uma jovem nas masculinidades bicha são marcadas por muitas violências e negações. Não há “tempo certo” para namorar, sentir e amar quando se é bicha, tudo fica embaralhado. Se um menino-homem-heterossexual é guiado pela família para o tempo de brincar, viver sua infância, estudar, namorar, trabalhar e constituir relações, o menino-homem-bicha recebe boa parte de sua vida práticas para controlar sua identidade e produzir a heterossexualidade. Por isso, anunciei no segundo capítulo que não me interessa totalmente a divisão das faixas etárias para a vida, porque se perde sentido quanto

se trata das bichas, ficam lacunas, sem referências para o sexo, para o afeto e para qualquer vínculo.

Por vezes, experiências simples da adolescência acontecem aos vinte, trinta anos, como é o caso de Anitta, que se fechou para poder sobreviver. O medo da homofobia é nítido quando afirma que não quer sofrer. Eu, particularmente, sempre desejei o primeiro beijo, a primeira vez, o primeiro amor... Assistia tudo isso acontecendo com meus/minhas amigos/as heterossexuais, mas me restava o silêncio.

Para além da lógica estreita sexo-gênero, Anitta relata que, chegando à juventude, começou a se envolver mais com a mobilização de sentidos para a sua vida, buscando não esconder sua masculinidade bicha e até se permitindo aos afetos. Mesmo com resquícios dos discursos que a interpelam (interpelavam), como mostrei anteriormente, buscava se ter como própria referência, ainda que de forma tímida, como uma ferramenta de autoafirmação:

“Eu, quando completei 16 anos, vi que... Do que adiantava esconder? E com 18 anos, né, eu comecei a me envolver mais na vida e quando completei 19, eu decidi que já estava na hora de eu parar de me esconder e arrumar alguém para me amar” (Anitta, grifos meus).

Já Ariana Grande atrela esse processo de mediação entre a hegemonia e a vontade de saber de si próprio à sua faixa etária, quando conseguiu começar um movimento de “enfrentar seus dragões”, ou seja, de afirmação de sua identidade e enfrentamento da inquisição heteroterrorista (BENTO, 2011) para as dissidências de gêneros e sexualidades: *“À medida que eu estou crescendo, estou tendo mais coragem para enfrentar meus dragões” (Ariana Grande).*

Ludmilla, por sua vez, traz uma desestabilização ao dizer: *“Rapaz, sinceramente, eu percebi isso [da sexualidade] desde o dia que eu nasci... Com 7 anos de idade, eu já enfrentei o mundo, já...” (Ludmilla).* Ela reitera o mesmo sentido de que percebeu sua sexualidade desde suas primeiras relações sociais, mas não se coloca em uma posição de negação, prefere o enfrentamento.

O movimento de “mediação simbólica” (DAYRELL; CARRANO, 2014) implica no questionamento de símbolos, rituais e representações considerados universais, para dar lugar à formação de uma identidade juvenil que é bastante particular, no entanto, não se dá sem confrontos. As bichas encontram muitos estímulos para que não digam quem são, sobretudo se ainda estão na juventude.

Nesse contexto, todos os aspectos que mencionei acima e que tomam materialidade no cotidiano das bichas estão costurados não só ao movimento de constituição de suas

masculinidades bicha, mas também de suas juventudes em curso e de suas trajetórias escolares, que tendem a ser resultado de muitos atravessamentos. As bichas vivenciam todas essas situações em tempo escolar, quer dizer, enquanto tudo isso acontece, a escola tem a chance de dismantelar ou reiterar sua subalternização, mas preferem “fazer de conta” que tais questões não existem. Esses e outros aspectos discutirei a seguir.

4.3 A cultura escolar do: *“quem tem que mandar é homem, não é viado, não!”*

Intitulado “A cultura escolar do: *‘quem tem que mandar é homem, não é viado, não!’*”, o segundo Núcleo de Significação engloba diretamente o tema central desta pesquisa: os processos que forjam as formas de masculinidades nas trajetórias escolares dos estudantes do Ensino Médio. A fala de Ludmilla foi escolhida para intitular esse núcleo, porque representa o modo reativo e relativo de construção das masculinidades bicha e o ideal geral que paira na mente dos meninos-homens-heteros na escola.

Esse núcleo é identificado por meio da aglutinação dos seguintes indicadores (organizados no Apêndice B): as relações homens/homens-bicha; escondendo o feminino na escola; alianças com o feminino; tentativas de ignorar a homofobia; a violência como estratégia de (sobre)vivência na escola; reconhecendo os impedimentos para as masculinidades bicha na escola; contradizendo os impedimentos para as masculinidades bicha; e o Ensino Médio e a decisão de assumir as masculinidades bicha.

Conforme problematizei acima, os/as amigos/as, a família, a religião e até os espaços de trabalho estão implicados na regulação dos corpos dos meninos para a reprodução da masculinidade hegemônica e para a interdição das masculinidades bicha. São instâncias que estão comprometidas com os “projetos de masculinização” de meninos (BALISCEI, 2020b), e, por isso, considere importante refleti-las, porque “se nos Estudos Culturais, a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). Isso implica considerar que o exercício político cotidiano dos/as estudantes na escola está costurado às formas macro da vida social, lugar onde “[...] poderia dizer que, desde sua concepção, o embrião masculino ‘luta’ para não ser feminino” (BADINTER, 1993, p. 51), passando, assim, pela vida.

Isso demonstra que os/as jovens não chegam esvaziados à escola; pelo contrário, chegam em uma cultura escolar com formas de conduta, representações, valores e crenças que esbanjam a heteronormatividade e exigem sua consolidação pela via da educação. Chegam

acostumados/as a se relacionarem uns/umas com outros/as como homens ou como mulheres, não sabendo reagir a presenças outras nas relações, e entendem que a homofobia é a conduta certa a assumir.

Estando em uma análise que parte dos Estudos Culturais, insistem Costa, Silveira e Sommer (2003):

O que precisamos continuar a investigar, discutir, destacar, mostrar é a positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades. É nesta direção que os Estudos Culturais têm enfatizado a produtividade dos poderes e saberes no ordenamento da vida social (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Nesse hiato, notei que a percepção dos seus gêneros e sexualidades ocorrem desde cedo, por vezes, até de modo involuntário, muito mais pelo efeito de regimes disciplinares circulantes que buscam salvaguardar valores heteronormativos do que por uma expressão mais genuína de decodificação dessa estrutura. Tão logo, sentem os inquéritos da heteronormatividade e começam a criar estratégias para esconder privatizar a bicha de si e dos/as outros/as, para, então, assumir as masculinidades bicha, mas ainda com desdobramentos de cumplicidade, uma vez que a ação de assumir essa posição não possui uma lógica linear, mas contraditória e de múltiplas mediações, como visto até aqui.

Foi nesse contexto que, já durante o Ensino Fundamental, Ariana Grande foi sendo constrangida pela masculinidade hegemônica na escola:

“Desde que eu cheguei aqui, nessa escola mesmo... Que eu estou aqui desde o 6º ano... Sempre os alunos diziam: ‘ah, tu é viado!’. Eles falavam do meu jeito, da minha fala, que eu só vivia no meio das meninas... Perguntavam se eu já tinha ficado com algum menino... E como era, como foi... Já pensei em mudar meu tom de voz. Eu não mudei tanto, né? A fala foi ficando mais grave por causa da puberdade... Eles ficavam tirando brincadeiras comigo. Às vezes, eles ficavam tipo... Me chamando de boneca... ‘Olha lá, lá vai a boneca...’. Aí, aquilo me incomodava, porque eu ainda achava que era errado... 6º ano, né... Era gestinho... risadinha...” (Ariana Grande, grifos meus).

Somente sua chegada na escola já acionava o dispositivo do constrangimento para a “Pedagogia do Armário”, enquanto um mecanismo heterorregulador “[...] de objetivação, silenciamento, dominação simbólica, normalização, ajustamento, marginalização e exclusão” (JUNQUEIRA, 2014, p. 5).

Os/as estudantes acostumados/as com uma cultura escolar aparentemente homogênea, ao terem as primeiras sensações sobre o corpo de Ariana Grande, já informavam seu lugar: “*tu é viado!*” – expressão toda contornada por censura. Seu jeito, maneira de falar, seu tom de voz e

também por estar reunida com as meninas, representava as cenas das tensões. Era o caminho identitário que desorganizava a ordem de significados daquela escola.

As palavras “boneca”, “viado” – e também os gestos usados pelos estudantes ao perceberem expressividades transgressoras de masculinidades –, além de, forçadamente, revelarem uma forma de sexualidade – ainda entendida por Ariana Grande como errada – enquanto reflexo de suas relações familiares consubstanciadas com valores religiosos, também estavam dotadas de uma intencionalidade heterossexual de fazer fechar a porta do armário.

“Os apelidos representam a forma mais comum de agredir e (des)caracterizar os corpos. Nas entrelinhas do discurso que classifica os corpos em veados, bichas e gays, as demarcações de poder e privilégio são evidenciadas” (SILVA; RIOS, 2019, p. 572). Notei que a forma de agredir desses meninos estava sempre direcionada para o feminino do corpo de Ariana.

Com isso, ela diz que ainda pensou em mudar o tom de voz para tentar incorporar e representar o homem “de verdade”. Silva e Rios (2019, p. 563) explicam que esse é o momento do “estranhamento”, isto é, como os/as jovens lidam com o reconhecimento de uma identidade diferente, de modo que “a diferença reconhecida reverbera no sujeito como uma provocação, levando-o a se questionar, a tentar entender o que se passa com seus desejos e sensações”.

Nesse mesmo sentido, Anitta explica que, ao chegar na escola, precisava ter “cuidado” com suas ações para que ninguém percebesse tão cedo suas formas de expressar seu gênero e sua sexualidade, mesmo já tendo saído do armário:

“Quando eu cheguei nessa escola, no 1º ano [do Ensino Médio], eu sempre tive cuidado com quem eu falava, cuidado com a minha língua, cuidado com o que eu dizia e como eu agia... Mesmo eu assumindo, o pessoal já sabendo [da minha sexualidade], eu tinha que tomar cuidado. Inclusive, quando eu comecei o 1º ano [do Ensino Médio]... Quando eu convidei alguns colegas meus para fazer trabalho em casa, mesmo eles sabendo que minha mãe estaria em casa e minha irmã também, eles se negaram a ir, porque outros meninos, ou eles mesmos, botavam pilha, dizendo que eu poderia fazer alguma coisa que eles não quisessem na minha casa” (Anitta, grifos meus).

O “cuidado” que Anitta menciona, nesse caso, é efeito da “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2014) e pode ser interpretado como uma tentativa de ocultar, abrigar no armário, qualquer expressão bicha. Em seguida, relata a perda dos vínculos de amizade na escola, porque um menino-homem-hetero estar no mesmo ambiente que um menino-homem-bicha pode ser “perigoso”, por se ver confrontado com um corpo masculino que não quer eliminar a feminilidade como se espera que faça, sugerindo, até mesmo, certa ameaça de perversão: “[...] outros meninos, ou eles mesmos, botavam pilha, dizendo que eu poderia fazer alguma coisa que eles não quisessem na minha casa” (Anitta).

A fluidez, a maior liberdade para o trânsito e a coragem de se expor em fronteiras, como diz Lima (2017), torna esse corpo monstruoso. “Por um lado, esse termo pode servir para marcar a estranheiridade desses corpos e, por outro, para enfatizar a sua estranheza, sua natureza invasiva e ameaçadora” (LIMA, 2017, p. 66) dentro de uma cultura escolar implicada em processos sociocurriculares reificados pela heteronormatividade.

Sobre sua chegada à escola, Ludmilla lembra o seguinte:

“Eram piadas do tipo: ‘você quer ser mulher à força!’. Tenho ódio mortal de quem diz isso! Não quero ser mulher, não... Deixe o corpo que Deus me deu... Não é meu!? Então pronto, é do jeito que eu sou. O fato de eu gostar de um homem e ir para a cama com ele não é obrigado de eu ter um peito siliconado, cabelos grandes, o corpo perfeito, uma princesa... Quero não! As piadas envolviam mais isso: ‘gosta de homem, mas não quer ser mulher’. Eu ouvia coisas como: ‘só é viado para querer homem, mas não quer ser mulher por completo’” (Ludmilla, grifos meus).

“O corpo bicha é um corpo biologicamente masculino que traz trejeitos e opções do código feminino e do código veado e do código trans” (BALDUZZI, 2019, p. 33). Contudo, a bicha não pode ser o meio do caminho; aos olhos de muitos/as, ela não pode sequer performar cumplicidade à masculinidade hegemônica, porque a sociedade exige seu enclausuramento em reconhecimento e representação unívocos produzido por um poder hierarquizado, o que pode ser analisado por meio do seguinte fragmento: “[...] não quer ser mulher por completo” (Ludmilla). Quer dizer, se quer abrir mão dos privilégios masculinos, que o faça por completo, porque não se pode, não é aceitável, viver desatrelado/a da política de masculinidades (CONNELL, 1995).

Contextualizo a fala de Ludmilla ao que diz Zamboni (2017, p. 12): “Eis outra dimensão do problema: a bicha interroga o que seja ser alguma coisa, desmonta o estatuto do ser no pensamento. Ela perturba os códigos e rituais que nos fazem acreditar que somos algo”. E, então, resta transsexualizar a bicha pela cultura, forçar a materialização representacional da oposição homem/mulher em qualquer que seja o corpo. Essa é a ordem: o objetivo educacional e cultural sempre será o corpo cisheterossexual, porque “assumir apenas uma identidade de sexo inserida no contexto das micropolíticas heterossexuais, possibilita identificação, classificação, seleção e abjeção de corpos que fogem” (BALDUZZI, 2019, p. 37), logo, possibilita hierarquização na pirâmide do poder.

Na cultura escolar, o jovem é sempre um ponto de partida para a reprodução da hegemonia masculina e um ponto de chegada quando a concebe sem tensões e disputas. Ludmilla era a bicha que se fazia presente nos enfrentamentos dos efeitos sociais do imaginário juvenil, que são articulados erroneamente à produção da heteronormatividade por meio da

cultura, levando-os a interpretar sua representação de gênero como indicador de sua sexualidade e a exigirem o processo completo: ou é homem ou é bicha (mulher).

Lima (2017) incorpora a seguinte reflexão:

[...] a bicha é a imagem do homem abrindo mão dos seus privilégios. Ela [a bicha] é a encarnação da fragilidade dos padrões nos quais a masculinidade se constrói. É o local de fraqueza das estruturas de poder que alimentam os valores simbólicos do masculino e feminino (LIMA, 2017, p. 69).

Dessa maneira, devem ficar à deriva os desejos experimentais dos meninos para as masculinidades bicha, porque essa não é uma unidade, ela é difusa e cheia de temporalidades, e, na cultura escolar, não se pode falar em devires, tudo precisa estar codificado, previsto (JULIA, 2001). Para isso, os meninos precisam escolher um único caminho, sob pena de um verdadeiro prejuízo às suas relações. Do ponto de vista de Balduzzi (2019),

Uma matriz excludente é agenciada, pelas quais os sujeitos são formados, produzindo uma categoria de características abjetas, recusadas, não desejadas, que repelem a noção da autenticidade do sujeito, um domínio de um exterior constitutivo relativo ao “sujeito” (BALDUZZI, 2019, p. 37).

O enredo de Anitta é movimentado por essa matriz excludente e repelente, ao relatar mais uma experiência de um vínculo de amizade gestado na escola e que foi rompido, devido à sua masculinidade bicha que, muitas vezes, se torna uma barreira para a manutenção de qualquer relação:

*“Eu tinha um amigo meu, que estudava aqui, que a gente já ficou juntos algumas vezes, mas eu vi que ele tenta esconder a todo custo. Ele começou a frequentar a igreja evangélica, arrumou uma namorada de disfarce, começou a ir para a academia e se deixar mais saudável. Mas eu vejo que ele não me abraça mais quando a gente se encontra, nem aperto de mão mais... **Inclusive, quando ele está com alguém em um lugar público que eu chego para lembrar os velhos tempos, ele me olha com cara de assustado, com medo...** E uma cara de quem quer que eu vá embora. Teve uma vez que eu encontrei ele em uma lanchonete, que ele estava com uma menina, que conheci ela também, um tempo atrás, e ela se apresentou como namorada dele. Aí eu fui no mercado, comprei uma trufa e fui dá para ele... Quando cheguei no restaurante, não tinha nem 5 minutos, eles nem tinham feito pedido de comida e a mesa já estava vazia. O que foi que eu pensei? **Ele tem medo de mim. Tem medo que eu vá expor ele por aí...** E eu fiquei pensando... Qual a melhor forma? Se assumir ou negar? Continuar negando, negando, negando... Se casar com uma pessoa que você não sente amor, não sente nada... Ter filhos, viver até os 40, não aguentar mais e ter um caso, até que toda família descobre e você passa... como eu posso dizer? Por uma coisa tardia” (Anitta).*

Ela relata que um de seus amigos de escola, com quem já trocou algum tipo de afeto, decidiu se ocultar e recorreu ao silenciamento e à negação de sua homossexualidade, tornando-

se cúmplice da hegemonia, enquanto efeito da “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2014) e pedagogias outras que acontecem fora da escola, que produzem essas categorias abjetas, recusadas, indesejadas, às quais Balduzzi (2019) faz referência. Parte desse processo faz com que o menino entenda que precisa evitar, esquecer que, em algum momento, já teve contato e vínculo com uma bicha, deixando de reconhecê-la em público, assim como de abraçá-la, sequer um aperto de mãos.

Explica Oliveira (2017, p. 148): “Negar a orientação sexual homossexual de alguém próximo evita que a pessoa seja vista como partidária da homossexualidade e que tenha que dar explicações a respeito”. Badinter (1993, p. 120) complementa ao asseverar que a homofobia “[...] é um grande obstáculo à amizade entre homens”.

Eribon (2008) também traz uma consideração importante sobre isso, ao dizer que alguns homossexuais, por medo de exporem suas identidades não-heterossexuais, acabam desenvolvendo relações de amizade com homens normativos para que não sejam “descobertos” e possam ser aceitos socialmente. Portanto, a “cumplicidade” à hegemonia é aqui operada para aumentar as chances de vivências afetivo-sexuais e até de amizades.

Anitta completa suas impressões sobre sua chegada na escola, afirmando que tentava ao máximo “*não dar bandeira*”:

“Quando eu comecei na escola nova, que é essa daqui... quando comecei a fazer o 1º ano [do Ensino Médio], eu tentei o máximo possível não “dar bandeira” e tentar me manter o mais sério possível, mas, infelizmente, isso é uma coisa muito difícil. Apesar de eu não agir tanto assim... com gestos... [...] para mim, não “dar bandeira” seria tentar agir o mais normal e naturalmente possível para não demonstrar que sou gay” (Anitta, grifos meus).

É nítido que Anitta reconhece o “estranhamento” de seu gênero e de sua sexualidade, e sua decisão é por “*não dar bandeira*”. Vejo essa composição de palavras como uma expressão êmica de caráter performático (BUTLER, 2003), nada essencialista, que, basicamente, representa um “[...] se fazer como, não sendo” (DUQUE, 2019, p. 64).

Entendo ainda que sua decisão é parte de um investimento, nos termos de Duque (2019, p. 63), “[...] para minimizar o fato de ‘ser viado’, demonstrando uma espécie de compensação moral diante das pressões sociais que sofre por não atingir expectativas em relação a gênero e sexualidade [...]”.

Destaco também os termos usados por Anitta ao se referir ao que define como “*não dar bandeira*”, sendo, para ela, aspecto da “normalidade”, daquilo que é “natural”, aceitável no “pensamento hétero” (WITTIG, 2006), portanto, não bicha. Ainda que caminhe por outras vias

possíveis dos gêneros e das sexualidades, reconhecendo que a diferença é algo difícil de esconder, tem registrado em sua mente os códigos que, desde criança, foram repassados para ela e entendidos como naturais, um domínio constitutivo de si que, aparentemente, a deixa livre das sanções da cultura heteronormativa.

Já Ariana Grande revela que essa dissimulação começava antes mesmo de chegar na escola, pois, assim como eu, tinha que passar por um campo de futebol: *“Eu, para vir para essa escola, tinha que passar por um campo de futebol, porque era um atalho que tinha... Eu passava bem quietinho, enchia o peito, erguia os braços...”*.

Ao contrário de mim, que não tentava performar o masculino, passando pelo campo segurando um tímido rebolado, Ariana diz que seu corpo precisava indicar a virilidade e a imponência para que não fosse incomodado. Esse é um bom exemplo para mostrar como as expectativas de força física e emocional estão diretamente relacionadas ao gênero, e não ao sexo.

Essa reação prevista não durava muito tempo, pois, ao chegar na escola, era interpelada a ser “viado” antes mesmo que pudesse compreender positivamente essa dimensão de sua vida e entender que existia um “armário”:

“Na escola, não me diziam que era errado, mas me apontavam dedo, e como eu não tinha reconhecido aquela parte de mim, me doía. Eu ficava triste e quanto mais eu dizia que não, mais eles falavam... meus próprios colegas de classe mesmo. Eles diziam assim: ‘tu é um viado!’... Me chamavam dessas palavras, né? E eu ficava muito triste. Até um inspetor daqui mesmo dessa escola, por ver meu jeito alegre de ser, perguntou: ‘tem algum homossexual na sua família?’. Fiquei muito incomodado com aquilo e eu saí de perto dele. Isso não me atrapalhava de ter amigos. Eu ficava triste, mas não deixava que isso interferisse em nada na minha vida” (Ariana Grande).

Noto que há uma desestabilização em sua fala, indicando, em certa medida, um movimento de contradição no reconhecimento dos impedimentos para as masculinidades bicha na cultura escolar, quando menciona que, na escola, não lhe diziam diretamente que sua expressão de diferença de gênero e sexualidade era errada, mas lhe “apontavam dedo”, atitude que, quando contextualizada ao todo de sua narrativa, indica que, de uma forma ou de outra, estavam invocando o “viado” em seu corpo, hierarquizando seu lugar naquelas relações, para, em seguida, retirá-lo do espaço.

Louro (2000) explica que as “pedagogias de gênero e sexualidade” estão nas sutilezas das vivências escolares, quer dizer, não é que um/a professor/a irá parar sua aula para falar especificamente sobre isso, e, por esse motivo, são pedagogias, por vezes, difíceis de identificar. A autora indica que, contudo, elas estarão nos brinquedos e brincadeiras, nas roupas, nos

programas de TV, nas músicas, nos livros didáticos, na linguagem, nas interações uns/umas com os/as outros/as etc. Nesse sentido, o fato de “apontarem o dedo” para algo que supostamente era “defeituoso” no jeito de Ariana tinha implicitamente a “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2014) como intencionalidade.

Ariana relata ainda que até mesmo sua alegria indicava para o inspetor da escola algum “defeito” na sua masculinidade, levando-o a presumir sua homossexualidade, como se essas fossem expressões de uma mesma dimensão. Comenta Badinter (1993, p. 117): “A homofobia é parte integrante da masculinidade heterossexual, a ponto de desempenhar papel psicológico essencial: deixar claro quem não é homossexual e mostrar quem é heterossexual”.

Essa dissimetria completa-se quando Ariana narra que não deixava que isso provocasse alguma interferência em sua vida, mesmo reconhecendo em outro momento da entrevista que tentava alterar seu tom de voz e que tais provocações despertava tristeza. Vejo uma tentativa simultânea de ignorar a homofobia e esconder o feminino para ter uma vi(d)a na escola.

Ariana Grande continua narrando que, quando é chamada de bicha na escola, em alguns momentos, não se incomoda; em outros, memórias da intencionalidade de quem a nomeia desde criança e o pânico que envolve assumir-se nessa posição lhe trazem à tona o cenário de repressão que vivenciava.

“[...] Quando chama de bicha, eu não tô nem aí. Às vezes, eu tento ignorar, mas eu lembro de tudo... De toda repressão... todo mundo me repreendia... Sei lá. Às vezes, quando eu falava, as pessoas diziam ‘fala que nem homem, menino!’. Às vezes, quando falam ‘bicha’, ‘viado’... eu fico pensando ‘nada a ver’... Mas, às vezes, pega mesmo no psicológico” (Ariana Grande).

Aguiar e Ozella (2006) mencionam que as palavras não são vagas e apenas uma dimensão abstrata e descritiva da vida social, mas elas têm potencial de produzir danos simbólicos e materiais na vida das pessoas. Até o ato de falar de Ariana Grande era acompanhado de alguma sanção: *“fala que nem homem, menino!”*. Homem tem voz firme, elevada, porque a masculinidade é sempre um grito.

Vivendo em um mundo do ideal masculino, Anitta relata que muito de seus sentimentos eram inconvenientes ao ideal masculino que se expressava na cultura escolar:

“Sempre fui uma pessoa muito carinhosa, sempre gostei de abraços... Então eu tentei abraçar menos... Tentei falar menos... Porque eu costumo falar demais... Eu tentei olhar menos para os meninos assim... Aquele olhar de querer conhecer e ver o que rola... Tentei diminuir as minhas amizades com as meninas, que era uma coisa que me criticavam muito no fundamental...” (Anitta, grifos meus).

Além de a homofobia ser parte integrante da masculinidade hegemônica heterossexual, ela envenena qualquer toque trocado entre homens. Os meninos não podem se desenvolver relacionando seu corpo ao de outro masculino (BADINTER, 1993), e é isso que reflete a fala de Anitta, de modo que abraçar e olhar, enquanto gestos de carinho, gentileza, cuidado ou até de interesse afetivo-sexual, quando direcionados a outros meninos, causavam seu constrangimento, e ela se via obrigada a entender essas ações como inconvenientes.

Verifico na fala de Ludmilla recorrência a esse sentido: *“Os meninos gostam mais de uma pessoa mais reservada, que não diga nada e não fique de muita brincadeira nem muito sorridente”* (Ludmilla). “Quieto”, “sério”, “reservado”, “cuidadoso” e, por vezes, “tímido” – como era o meu caso – são os adjetivos usados pelas bichas até aqui para descrever os impedimentos às masculinidades bicha na cultura escolar.

“[...] quando avança, para a adolescência, os garotos são socializados e deles se espera que sejam fortes, estoicos e físicos, que se destaquem na multidão, que sejam ‘homens de verdade’, e assim o contato suave e carinho da infância se torna obsoleto” (BOLA, 2020, p. 23).

Nesse sentido, as relações entre os meninos/meninos-bichas são marcadas por opressões coletivas porque “[...] qualquer garoto ou homem que por acaso não se encaixe nos estereótipos é virtualmente exilado do clã masculino” (BOLA, 2020, p. 23). Ariana Grande menciona que já chegou a namorar uma menina e, mesmo sendo forçadamente identificada como *gay* pelos meninos, de alguma maneira, aquilo representava um disfarce, um xeque-mate identitário e, ao meu ver, provocava nos outros meninos um certo sentimento de cumplicidade à hegemonia por parte de Ariana Grande que, na verdade, buscava uma trégua das violências: *“Quando eu estava no 1º ano [do Ensino Médio], eu estava ficando com uma menina. Eles diziam que eu era [gay], mas me viram com uma menina. Foi tipo, o disfarce perfeito para eles, né?”* (Ariana Grande).

As masculinidades são dotadas de um ideal de eficácia, e parece-me que, em algum momento, as bichas usam isso para tentar se esquivar das imposições de virilidade que os meninos tentam depositar nas masculinidades bicha, causando o que chamo de desdobramentos de cumplicidade.

Nesse contexto, questionada sobre o que uma bicha não pode fazer na escola em relação a um menino heterossexual, Ariana Grande respondeu:

“Tudo para uma pessoa gay é muito difícil. Tudo vai incomodar todo mundo. Principalmente se essa pessoa tiver um namorado aqui e ficar trocando carinhos com ele. Porque a sociedade é muito heteronormativa e reprime. Outra coisa... Talvez as danças de funk... Que dança... balançando as coisas... de trás. Quando é

uma menina, até que tudo bem, tudo bom. Mas se for um menino... naquele espaço... que não é dele... Para a maioria, todo mundo vai achar que aquela dança é de menina. Mas a dança não tem gênero” (Ariana Grande, grifos meus).

Percebo que há um movimento de negociação permanente que pode tanto “[...] reproduzir as normas de gênero, assim como desestabilizá-las ao longo dos processos de reiterações” (BENTO, 2017, p. 89) das representações de masculinidade. Ariana Grande diz que não pode ter um namorado e trocar afetos com ele na escola, além de não poder dançar *funk*, porque as pessoas entendem que a dança é “coisa de menina”, reconhecendo, logo em seguida, que dança não tem gênero.

Sobre o mesmo questionamento, Anitta trouxe o seguinte relato:

“O que não pode fazer na escola? Sair beijando uma pessoa do mesmo sexo, falando coisas que ferem a moral da escola, né? Tipo assim, andar com uma certa inclinação, como o pessoal fala, rebolando... E quando você vê um homem rebolando, não só um homem, mas também uma criança, as pessoas veem com maus olhos. [...] na escola, se você vê a criança fazendo gestos assim... coisando a mão, rebolando ou dançando... Por exemplo, eu tive um colega, de uma turma dois anos atrás da minha, ele uma vez fez um vídeo dançando em casa, ao som de Pabllo Vittar, e o vídeo que ele fez acabou se espalhando pela escola toda. Os professores não disseram muita coisa, até acharam engraçado porque, no final da performance, ele deu uma escorregada e quase caiu no chão, mas os outros alunos, principalmente os que estavam com mais idade, tiraram um pouco de sarro e onda dele, por causa do que ele fez, ainda mais dançando... Eu vi que, por causa de uma dança que ele fez – ele estava de saia, tudo bem – mudou como as pessoas agiam com ele. É tanto que hoje em dia todo mundo é assim, amigo dele, ele conhece todo mundo e tal, mas quase ninguém fica perto, perto, perto dele... As meninas ficam, conversam com ele e tal, mas os meninos não curtem ficar perto, costumam até manter distância quando é possível. A mesma coisa é comigo, quando as pessoas sabem quem eu sou” (Anitta, grifos meus).

Além de não poder se relacionar afetivamente com outro menino, para Anitta, o corpo não pode ter inclinação, o menino não pode rebolar ou dançar. Relatando o ocorrido com um de seus colegas de escola, que teve um vídeo compartilhado, onde nele dançava músicas da *drag queen* brasileira Pabllo Vittar, vestido em uma saia, avaliando a reação das outras pessoas e percebendo sua exclusão. Seria esse o problema: “a coreografia feminina inscrita em um corpo que traz a genitália de animal macho” (BALDUZZI, 2019, p. 37).

Destaco ainda o fator idade mencionado por Anitta no trecho “[...] os outros alunos, principalmente os que estavam com mais idade, tiraram um pouco de sarro e onda dele, por causa do que ele fez, ainda mais dançando...”, pois, pode estar relacionado ao que discuti anteriormente, que a eficácia da fabricação da hegemonia masculina nos corpos e mentes dos meninos está diretamente atrelada à passagem dos anos, que deve indicar que estejam imbuídos

das representações socioculturais heteronormativas, que, por sua vez, devem ser gritadas na escola por meio de suas posturas e daquilo que decidem (in)oportunamente experimentar da diversidade de lógicas de ser, saber e fazer homem, coincidindo com a última etapa da Educação Básica.

Completando a narrativa, Anitta associa a situação à sua própria conduta na escola:

*“Se eu fosse para a escola quando criança usando uma saia, o que as pessoas diriam para mim? O que a direção diria para mim? Com certeza, ninguém esqueceria disso, até porque, quando você passa de ano para uma outra turma, a maioria dos alunos continuam com você, e o inferno continua até você sair da escola e ir para outro lugar. Então, assim, o que eu vejo é, como eu falei mesmo, **tentar não dar bandeira**” (Anitta, grifos meus).*

Apreendi que todo o escopo dessa situação está (in)diretamente vinculado ao desenho da produção cultural do corpo masculino na escola, pois, ainda que seus/suas professores/as não estivessem ensinando sobre isso, a cultura escolar detinha referências específicas para o gênero que “[...] adquire vida a partir das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada. São esses sinais exteriores, postos em ação, que estabilizam e dão visibilidade ao corpo” (BENTO, 2006, p. 90).

Anitta reportou-se a quando era criança, questionando-se sobre o que as pessoas diriam se ela fosse para a escola usando uma saia, e toma como parâmetro a reação negativa dos colegas de escola na situação acima narrada, mostrando a eficácia da homofobia. A meu ver, Anitta atribui um outro nome, mas de mesmo sentido, “*não dar bandeira*”, na tentativa de eximir os corpos masculinos com qualidades femininas que apareciam na escola. Anitta temia a perda de vínculos, da forma que aconteceu com seu colega.

As questões que Anitta trouxe me provocaram a refletir que ela não teve a chance de olhar para a situação e perceber que tinha a opção de não prosseguir com as regras sociais implicadas na cultura da escola. Ninguém a ensinou sobre isso, e o heteroterrorismo era mais forte, deixando como única alternativa seguir os ditames do sistema cultural ou ser jogada à margem. Sempre dois, binário, sempre “ou”, nunca “e”.

Anitta pondera ainda que não só suas relações consigo eram contornadas por medo da violência e de uma exposição forçada de seu gênero e sua sexualidade, mas também suas relações de interesse amoroso e afetivo-sexual pelos meninos, levando-a ao isolamento:

“Uma coisa que é meio clichê, que eu sempre falo para as minhas colegas: eu não sei o que é amor... eu não sei o que é amar alguém ou ser amado, porque, como eu falei, eu nunca namorei com ninguém. E isso foi bem por parte do meu isolamento. Porque quando eu conhecia um menino na escola e levava para a minha casa para

jogar videogame ou fazer uma atividade da escola, eu sempre tive medo da reação da pessoa... Se ele iria me bater, se ele iria me xingar, se ele iria me amar ou se ele iria espalhar para todo mundo. Então, eu sempre tive medo” (Anitta).

Na escola, não há espaço para que a bicha paquere, e ela não é vista como interessante e homem o suficiente para estar com os outros meninos. Quem, eventualmente, desejar a bicha, fará sem que ninguém saiba, até porque ela não está visível na prateleira dos desejos e não é o ideal estético de outros homossexuais (LIMA, 2017).

Não há amigos/as que possam ajudá-la a entender o que, muitas vezes, nem ela mesma está entendendo, porque pode existir vergonha ao falar do inesperado. Em geral, não há família, igreja, vínculos comunitários e orgânicos, enquanto instâncias mediadoras das relações, que possam aliviar a confusão que acontece em suas mentes sobre o que dizem suas famílias e o que realmente pensam e sentem sobre si, sobre relacionamentos, direitos ou referências como os homens “de verdade” têm, porque as pessoas não estão acostumadas a lidar com essa forma específica de viver em desmantelo das normas. Tudo é construído atrelado à política das masculinidades para que nenhum menino possa ser “embichado”.

Porém, ao passo que as bichas mudam o tom de voz, podam seus afetos e expressividades, também reconhecem que não se identificam com o lugar da masculinidade hegemônica e seus símbolos de grupo. Para identificar a performance masculina, Ariana Grande define:

“Eles usam de coisas naturalmente masculinas... que a sociedade diz que é mais masculina, né? Tipo... Futebol... Eu mesmo nunca fui um menino que gostava de futebol. Quando tinha aula de Educação Física e o professor colocava para jogar futsal, eu nunca ia jogar. Eu não gostava” (Ariana Grande).

Como descrito por Balduzzi (2019, p. 82), “para ser afeminado é preciso estar atento e se defender das agressivas correções micropolíticas de encarceramento comportamental”. Nesse sentido, Ariana Grande parece reconhecer que há atitudes, movimentos estéticos e formas onde se fabricam e residem os códigos que validam as relações entre os homens, e cita o esporte, especificamente o futebol e a Educação Física, como lugares dessa autoafirmação. Apesar de usar o termo “naturalmente” no início de sua colocação, em seguida, revoga esse entendimento, reconhecendo o sentido de construção, de reiteração e consenso que faz parte das normas de gênero, ao dizer: “[...] coisas naturalmente masculinas... que a sociedade diz que é mais masculina” (Ariana Grande).

Além dessa desvinculação com os esportes, Ariana Grande continua a destacar outros aspectos de insurgência de masculinidades bicha na cultura da escola:

“Nunca gostei de ficar no meio dos meninos, porque eles eram muito escrotos. Aí, tinha aquele linguajar, né, denegrindo a mulher... Aí, eu não gostava de ficar perto deles. Era isso, né? Eu não me sentia parte daquilo... Meu linguajar nunca foi aquele... Aquele jeito que eles falam, cheio de gírias... Eu não gosto. Isso me incomodava” (Ariana Grande, grifos meus).

Essa fala faz-me pensar no seguinte cenário de socialização dos meninos: comumente quando fico observando as relações entre eles, seja no trabalho, em encontros de família, saídas a barzinhos, na universidade etc., percebo que um abraço ou uma simples troca de elogio devem sempre vir acompanhados de um gesto ou uma expressão/gíria que resguarde sua heterossexualidade e comunique dureza, rigidez e virilidade. São “[...] expressões de afetividade que sempre terminavam em pequenas torturas, como se um abraço ou um carinho tivesse que resultar em uma luta, um soco ou um machucado” (MISKOLCI, 2012, p. 11).

Como citam Ariana Grande e Anitta, entendo que o uso de certas gírias, os xingamentos e as agressões, que eu nomearia como as atitudes de machismo e misoginia, são como formas adicionais às orações e rituais de afirmação de suas masculinidades. Ludmilla exemplifica: *“Os meninos, quando chegam um para se encontrar com o outro, começam a xingar, bater... Já as meninas, não... Conversam com você normalmente, chamam você normalmente... Aí, pronto”* (Ludmilla, grifos meus).

Além da linguagem, a violência expressa por meio da agressividade também é constitutiva da masculinidade hegemônica e o comportamento esperado quando situações fogem do controle (BADINTER, 1993; BOLA, 2020; CONNELL, 2003; 2016). E se for um corpo masculino e bicha embrutecido, é certa a frustração: *“O povo tem uma mania de dizer que gay só apanha, mas **bicha é homem também!**”* (Ludmilla).

A primeira sentença da fala de Ludmilla me chama atenção, porque é comum no imaginário masculino que quem não demonstra sinais da virilidade seja associado ao feminino e seus equivalentes. Já a segunda parte, *“bicha é homem também!”*, problematizarei a seguir.

Sendo a interdição das bichas uma realidade evidente, precisam encontrar táticas de (sobre)vivência que, nesse caso, além dos forçados e constrangedores desdobramentos de cumplicidade à masculinidade hegemônica, tentam ignorar a homofobia ou acionar a violência. Nesse caso, entendo eu, são aspectos que não mais fazem parte da homogênea cultura escolar, mas da criação das bichas de vi(d)as para uma cultura da escola (FORQUIN, 1993), que é gestada no confronto com as relações de poder com os meninos-homens-heteros, de acordo com o que debati no segundo capítulo.

“Incomodava que, mesmo eu sendo homossexual, sempre fui mais imperialista. Sempre fui mais líder. Muita gente se incomodava por isso. Teve um menino que disse: ‘quem tem que mandar é homem, não é viado, não!’. Mas também não me atinge” (Ludmilla, grifos meus).

Ludmilla diz que estar na liderança era sempre um incômodo para seus pares na escola, levando um deles a entender, em seus imaginários homofóbicos, que bicha não comanda, bicha obedece. A bicha, supostamente, deveria ser súdita do homem “de verdade”, a quem, ao contrário de enfrentar, deveria observar e fazer igual. Ela resiste a tal intimação e afirma que não se atingia com esses comentários. Contudo, além de tentarem ignorar a homofobia, Ludmilla e Anitta perceberam uma forma específica de (sobre)viver na escola: a violência.

Miskolci (2013) declara que a violência é um elemento característico da construção da masculinidade brasileira, que tem seus processos históricos fundados na força, coincidindo e cobrando dos homens a performance masculina heterossexual enquanto condição para a efetivação de um projeto de poder-nação. É a masculinidade que, simbolicamente, atua como dispositivo legitimador de processos ideológicos situados em ideais de invasão, colonização e violação.

Com essa reflexão, retomo a fala de Ludmilla, “[...] bicha é homem também!”, para dizer que, na escola, a bicha enfrenta, lidera e também reage. O “capital de atitudes” (WALZER-LANG, 2001, p. 463) que se espera dos homens “de verdade” também pode ser acionado pelas bichas, queiram eles ou não. Não se espera que a bicha lidere, porque esse é um valor que está a favor dos homens para massacrá-la e, “se existe uma relação possível (e não fonte de ameaça à masculinidade), é sempre a que se dá através da ideia de domínio e controle” (ZANELLO, 2020, p. 82).

“[...] hoje em dia, eu costumo dizer que o que vem de baixo não me atinge, mas, infelizmente, as coisas vão se acumulando... Vão se acumulando, formando uma pilha... E quando a pilha chega lá em cima, é... Posso dizer assim... explode. Teve um momento que eu só aguentava, calado, calado, calado... Mas, quando chega a um ponto que não dá para aguentar mais, infelizmente, eu tinha casos de explosão de raiva. Teve um ponto em que eu não aguentei mais ser xingado... Eu sou uma pessoa bem na minha... Sou calmo, tranquilo... Não sou muito fã de violência, mas, infelizmente, a única língua que as pessoas entendem é a violência. Então, pessoas que já me xingaram, eu já bati nelas, já soquei elas... Inclusive, tem até um caso em que eu enfiei um lápis na mão de um colega no bebedouro... Mas, infelizmente, eu já sofri muito e eu tinha episódios assim uma, duas vezes por ano... Eu já atirei carteira de sala de aula... [...]. Eu já tive muita, muita raiva guardada e... Eu não sou daqueles de deixar barato. Quando eu posso, se eu puder afetar aquela pessoa como ela me afetou... eu faço! Mas, na maioria das vezes, eu tento deixar pra lá, tento o perdoar e o esquecer, o que é muito difícil” (Anitta, grifos meus).

“A violência era meu meio de proteção... Dava murro, quebrava braço, quebrava perna, tirava sangue, rasgava, jogava na parede, afogava com a cabeça dentro do vaso e dava descarga... Coisa que, hoje em dia, é bullying, antigamente, para mim, era meio de defesa e de controle. O medo é o sentimento que traz o maior respeito.

Então, para que me enfrentariam se tinham medo de mim? Se sabiam do que eu era capaz?” (Ludmilla, grifos meus).

Anitta endossa que, muitas vezes, aguentava sem defesa as ações de homofobia, mas que, em algum momento, percebeu que a violência poderia ser uma resposta eficaz para os sofrimentos. Já Ludmilla caracteriza a violência como proteção, defesa e controle. Apreendi com essas falas que elas tentaram outras formas de encarar as piadas homofóbicas e xingamentos, mas acabaram entendendo que a violência tinha uma pedagogia com os meninos que limitavam as hostilidades.

Ludmilla colocou que a ensinaram a ignorar a homofobia, mas que esse tipo de atitude perante os meninos não funcionava, de modo que precisou aprender a “amar a violência”, isto é, subvertia a dominação a seu favor:

*“[...] me ensinaram assim: ‘não dê atenção’... Eu não dava, e continuava, e só ia ficando pior as piadas e os xingamentos... Outra pessoa disse a mim: ‘finge que não existe’... Outra disse: ‘respire e conte de um até dez’... Mas eu sempre tive pavio curto... Uma vez, entrei em uma sala e voou cadeira, mesa, estilete... Pronto. Quando abri a porta, a sala já estava destruída, e eu saí bonzinho, como se nada tivesse acontecido. Foi um alívio no coração... Menino, que coisa maravilhosa! Pronto. **Aprendi a amar a violência assim**”* (Ludmilla, grifos meus).

Nos rituais de passagem para que o menino se torne um homem “de verdade”, ele passa por uma série de abusos das mais diversas ordens, e quase todos eles associados às violências; pontapés, socos, ofensas, “há um conjunto multiforme de abusos de confiança violentos, de apropriação do território pessoal, de estigmatização de qualquer coisa que se afaste do modelo masculino dito correto” (WELZER-LANG, 2001, p. 464).

A proteção só chega quando seus pares pegam confiança, quando a força e a virilidade já foram comprovadas, e agora o oprimido poderá submeter os outros às mesmas violações, porque “o masculino é, ao mesmo tempo, submissão ao modelo e obtenção de privilégios do modelo” (WELZER-LANG, 2001, p. 464).

Anitta e Ludmilla representam aqui uma combinação enigmática para os meninos-homens-heteros de sua escola. Antíteses da masculinidade hegemônica, dentro da cultura da escola, estrategicamente passam a dominar um privilégio do masculino, despertando ansiedade e medo em direção oposta, por meio de uma mobilidade cultural que invadia suas zonas de conforto e segurança e retiravam a exclusividade. Uma imagem múltipla e contraditória forjada por bichas que reagem e, inesperadamente, se orgulham de terem produzido uma posição de poder para impor respeito às masculinidades bicha. Confirma Ludmilla: “*A maioria da raiva deles era essa: eu dava as ordens, e ai deles se desobedecessem!*”.

Ludmilla parece ter localizado bem a máxima masculina de “exorcizar o medo agredindo o outro e gozar dos benefícios do poder sobre o outro [...]” (WELZER-LANG, 2001, p. 464) e consolida:

“[...] a maior raiva deles, no meu entender é só... inveja. Porque eu tenho certeza que muita gente queria ser alegre e ter a capacidade que um homossexual tem... Como a sociedade impede muitas coisas, a pessoa fica mais recuado. Eu já era diferente. Eu não era recuado, não... Eu sou o que sou, e foda-se o mundo! Quando um gay ou uma sapatão chega dentro de uma escola, ele desestabiliza por conta disso, porque ele tem a liberdade, coisas que outros não têm” (Ludmilla).

Compreendi que Ludmilla reconhece os impedimentos para as masculinidades bicha, ao dizer que a sociedade limita a mobilidade cultural de gêneros e sexualidades, e que isso faz com que os meninos fiquem mais “recuados”, preocupados em corresponder e comprovar tais ideais do clã masculino e que esperam que ela se comporte de acordo com a já comentada oposição binária homens/bichas. Ela não recuava, contudo, o que, para os meninos, é sempre improvável. E, enquanto eles estavam confinados nas normas, ela exercia a possibilidade da fluidez, de, contraditoriamente, transitar pelas masculinidades e dominar as relações.

Um outro elemento da cultura da escola enquanto um lugar forjado pelas bichas nas relações escolares foram as alianças com o feminino:

*“Me sinto mais confortável, mais livre com as meninas. É mais seguro. Sempre fui mais sociável com as meninas. Sempre chegava e falava com elas e já rolava. Eu tenho amigos meninos, mas **prefiro ficar com as meninas**. Eu ficava bem no cantinho, calado e quando acontecia alguma, **elas eram minhas heroínas**” (Ariana Grande, grifos meus).*

*“[...] no caso dos alunos homens, eu me senti um pouco menos acolhido; **no caso das meninas, eu me senti mais acolhido**. O sexo oposto nos entende melhor” (Anitta, grifos meus).*

*“[...] **sempre tive amizade com mulher**. E assim... Para ser mais exato, se mexesse comigo, teria que mexer com o exercício delas, viu? Eu sempre tive mais amizade com essa parte” (Ludmilla, grifos meus).*

Para Ariana Grande, estar com as meninas é mais seguro; é ser defendida dos ataques à sua masculinidade bicha, assim como também entende Ludmilla. E segundo Anitta, estar com as meninas é ser acolhida. Isso me faz refletir que a relação de homens com outros homens não é de compreensão, de modo que a vida interior, a intimidade, a capacidade de comunicar coisas como o medo, as angústias e os receios, são sempre diminuídas para sustentar a imagem do homem colonial, que invade, depreda e mata (MISKOLCI, 2013; MUSZKAT, 2018). Tanto é, que afirmam que os xingamentos e enfrentamentos às masculinidades bicha partiam mais dos

meninos do que das meninas e estavam quase sempre articulados às tentativas delas de ignorar a homofobia na busca pela sobrevivência.

Baliscei (2019) reflete que,

Para quem não corresponde exatamente às referências da masculinidade hegemônica legitimada pela sociedade, encontrar alguém que também não se reconhece nela não é só uma oportunidade de suspeitar da masculinidade do outro, mas também, um conforto, uma possibilidade de identificação e um alívio [...] (BALISCEI, 2019, p. 49).

Ao rememorar de onde vinham e a que tipo de xingamentos eram submetidas na escola, afirmaram que esse tipo de atitude partia mais dos meninos do que das meninas:

“Diziam olha o viado... olha a bicha... quando não era isso, era... “traveco”... Isso vinha mais dos meninos. Mas eu nem ligava, não estava nem aí... não me atingia... passava direto” (Ludmilla).

“É... gordinho viado... bicha... Mas eram só os meninos; geralmente, as meninas eram um pouco mais amorosas comigo. Apesar de algumas não serem tão próximas, elas não faziam as mesmas coisas que os meninos faziam” (Anitta, grifos meus).

Acresço que verifiquei uma contradição nessas alianças com o feminino, pois, como analisei até aqui, ao passo que sentem proteção e acolhimento, o feminino em si ainda representava um risco, algo que precisava ser manipulado ou condicionado a alguma outra “garantia” de existência. Usando os termos de Miskolci (2012, p. 63), é como se houvesse uma “pirâmide de respeitabilidade” que os corpos dos meninos precisam conferir, mesmo quando são assumidamente bichas.

Com isso, Ariana traz uma fala que me pareceu ser a chave dessa significação:

“[...] não dá para ser 100% bicha o tempo todo... acho que não... Às vezes, isso me incomoda, dividir o que pode o que não pode... Espero que isso um dia acabe, né? O mais rápido possível. Quero trabalhar, ter meu lugar... É lá, eu sou o quem eu quiser. E quem não quiser que eu seja daquele jeito não pode falar nada, porque estou pagando minhas contas” (Ariana Grande, grifos meus).

Na configuração das falas de Ariana, é possível analisar que o feminino sempre é condicionado a lugares e situações, nunca podendo atingir completude nos seus indicadores culturais, ao mesmo tempo em que a configuração prática de sua masculinidade bicha na estrutura das relações de gênero possui uma racionalidade proposital de negação que, no seu caso, está associada ao trabalho, à garantia de um lar, de sua independência financeira, dentre outros aspectos já anteriormente problematizados.

Já na fala de Ludmilla, demarco tentativas de não só esconder, mas de não aceitar o feminino no seu corpo. Questionada sobre o que a atrai a ser feminina, afirmou: *“Acho bonito nos outros. Em mim não... Não me entra, não... É o meu jeito, mas eu não aceito. Se eu pudesse, eu mudava o meu jeito”*.

Todavia, analiso que sua afirmação se trata mais de uma tática para não sofrer com a homofobia no exercício político cotidiano da escola do que a internalização eminente da heteronormatividade. Tudo está sempre relacionado à cobrança do outro. Posso confirmar essa significação quando Ludmilla argumenta: *“Feminino e violento não imprime medo em ninguém, né? Ou vem um ou vem outro”*, uma vez que, como demonstrei acima, a violência era seu meio de defesa. Logo, a não aceitação de sua masculinidade bicha e as tentativas de escondê-la estavam diretamente vinculadas aos efeitos que podiam produzir nos outros meninos, na sua família e comunidade de modo geral, haja vista que, outrora, já mencionou que a concepção de sua sexualidade por essas instituições lhe causava medo de rejeição e abjeção.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 228), “[...] as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo”. Nesse contexto, continua Ludmilla:

“[o feminino] é algo que eu não gosto e não admito, mas eu não quero manipulá-lo. É um negócio que eu convivi durante tantos anos, então, não adianta eu fazer força para querer modificar algo que eu já nasci assim. Não adianta. Eu tomo como se fosse parte do meu corpo, então, fica aí mesmo. Quando quiser dormir, durma, e quando quiser acordar, fique à vontade. A gente divide o nosso corpo mesmo... É assim que vejo o feminino em mim. Tá tudo em ordem quando acorda, não tem o menor problema. Não ligo muito, não... E também não ligo que as pessoas se incomodem, não... Minha vida é minha” (Ludmilla).

As negociações e contradições dos sentidos e significados precipitados por Ludmilla são nítidas, onde, ora ela entende que o trânsito entre ser masculina e feminina é sempre uma possibilidade, e lida bem com isso, ora afirma que mudaria seu jeito, sem conseguir identificar as necessidades implicadas na sua compreensão e em como governa e molda a si mesma. Ariana Grande segue o mesmo sentido ao dizer: *“Existe uma Ariana ‘mais menino’ e outra ‘mais menina’... Sim... Com certeza... Porque cada ambiente é uma coisa”* (Ariana Grande).

Essas intenções de ruptura com a heteronormatividade e as tentativas de criar um novo estatuto para as masculinidades bicha na cultura da escola ganham ainda mais nitidez nos seguintes fragmentos de falas confrontados com o que foi até aqui analisado:

“Nunca mudei meu jeito na escola... Sempre fui do mesmo jeito... Sempre brinquei das mesmas maneiras... o lugar de um homossexual é onde ele quiser estar” (Ariana Grande).

“[...] nunca escondi o que eu era, o que deixei de ser... Nunca escondi não... [...]. Eu acho errado uma pessoa se limitar para tentar conviver na existência de outro. Você é você! Se alguém vai lhe querer, vai ser do jeito que você é, não do jeito que a sociedade ou as outras pessoas pensam de você. Ninguém é marionete para ser manipulado. Sempre fui o que eu quis ser. Sou assim, nasci assim e vou morrer assim” (Ludmilla).

Ariana declara nunca ter mudado seu jeito na escola, indicando uma certa estabilidade na sua identidade; por sua vez, Ludmilla destaca que não limita seu gênero e sua sexualidade com base na existência do/a outro/a. Reporto-me, contudo, ao que Ariana já declarou, que precisava invocar o masculino no seu corpo na presença de seu pai, de sua madrasta, para atravessar o campo de futebol e chegar até a escola, e na relação com seus pares. Enquanto Ludmilla também mencionou que cresceu evitando suas relações afetivas e suas expressividades bicha por entender que as reações das pessoas poderiam repercutir negativamente no seu avô, a quem sua decisão de manipular seus desejos e vontades seria um gesto de respeito que só poderá ser mudado após sua morte. Do mesmo lado, Anitta prefere “não dar bandeira”.

Essa negociação complexa e adversa é o sentimento que leva, entretanto, à atitude de assumir as masculinidades bicha na escola, mesmo diante da homofobia. E essa decisão/ação coincide com o período do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, na qual a “pedagogia da masculinidade” (MISKOLCI, 2012) precisa estar plenamente materializada em sua forma hegemônica.

Essas jovens chegaram ao Ensino Médio com experiências de gêneros e sexualidades dramáticas e, mesmo assim, insistiram na sobrevivência, na educação “[...] cujo conteúdo normativo violento [...] não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado” (MISKOLCI, 2012, p. 12). Com isso, por meio de formas perversas, acabam percebendo, de modo muito mais intuitivo, orgânico, do que curricular, que têm o direito de saber e pensar criticamente (BRASIL, 1996) sobre a diversidade de formas de ser e estar no mundo.

“Foi quando cheguei no Ensino Médio, no 1º ano, que foi quando eu não consegui mais renegar essa parte de mim, porque, até então, eu não ficava com ninguém, nem com menino nem com menina. E aí, eu estava em uma aula, e, do nada, os meninos começavam... ‘tu é viado?’; até que eu virei para ele e disse ‘sou, e daí?!’. Eles ficaram muito espantados, porque, desde o 6º ano, eu negava, aí, eles ficaram muito assustados, perguntando se era verdade... E eu afirmando, ‘é, por quê!? O que foi!? Vocês não disseram que eu era?! O que vão fazer?!’” (Ariana Grande).

Os meninos ficaram espantados, porque Ariana Grande já não estava mais se mantendo subalterna, dominada pelos desdobramentos de cumplicidade. O efeito colateral da homofobia foi a sua decisão de sair do armário, de confrontar aqueles códigos de pertencimento identitário, os quais não podem nunca ser esquecidos ou não comprováveis.

Diria, ainda, que seus pares de sala de aula ficaram espantados, porque Ariana também é um menino, assim como eles. Contudo, bicha tem o sexo, o falo, que é, para os homens, a representação da perfeição (BIRMAN, 2001). Ariana, então, é o algo que se contrapõe, que, no imaginário dos meninos, está propositalmente traindo a “pedagogia afetiva” (ZANELLO, 2020) que circula entre eles como elo, uma forma de vínculo cultural que, mesmo nunca tendo trocado qualquer experiência entre si, estarão conectados pelo fio da cumplicidade (KIMMEL, 2009) e vão comunicar consensualmente seu repúdio a tudo que é feminino – e bicha –, porque esse silêncio é uma forma de proteção uns dos outros, talvez, a mais difícil de desconstruir.

Diante disso, colocando-se em uma posição de falta, “um erro, um deslize, uma negação a uma tradição de gênero. Uma ruptura que destrona algumas firmezas institucionais que precisam ser mantidas [...]” (BALDUZZI, 2019, p. 37), Ariana, mesmo tendo o instrumento de maior representatividade, o falo, tem sua ação repercutida diretamente nos valores institucionais ligados ao masculino.

Sobre essas experiências masculinas, Ariana Grande avaliou que esse deveria ser um tema tratado na escola, já que ali existe a diversidade e que isso poderia melhorar suas vidas, quebrando a ordem do silêncio. No entanto, os meninos sentiam-se incomodados quando os/as professores/as decidiam trazer “coisa de viado” para a sala de aula:

“Se existem pessoas LGBT aqui, eles deveriam falar, né? Fazer alguma coisa para melhorar a vida dos alunos que são. Embora os outros que estiverem na sala vão ficar incomodados, né? Mas tem que ser tratado. Eles ficam incomodados, porque [para eles] é ‘coisa de viado’. É mesmo que eu esteja ouvindo aqui algum professor ou professora falando da temática, e alguns alunos lá do fundo gritando: ‘para que a gente quer saber desses negócios de viado, professor?! Bota outra coisa aí, homem!’” (Ariana Grande, grifos meus).

Analiso nessa fala que o silêncio, ou seja, o não debate de questões relacionadas aos gêneros e às sexualidades, é, para os meninos, estratégico e também está relacionado à “pedagogia afetiva” (ZANELLO, 2020) que comentei acima, uma vez que consideram a escola e, de modo mais amplo, a cultura da escola, um lugar onde imperam, encontram consenso e apoio entre si, minando a bicha.

Ariana Grande declara que foi no 1º ano do Ensino Médio que não mais conseguiu renegar sua masculinidade bicha e decidiu enfrentar: “sou, e daí?!” – uma virada semântica, a chave.

Isso indica que não é o percurso escolar que permite que conheçam experiências dessa ordem com maior profundidade, mesmo quando há atitudes dos/as professores/as em tratar desse tema, mas suas próprias experiências com a cultura heteronormativa nas interações com os outros meninos. É a necessidade de entender e se defender do mundo que leva essas jovens à procura de si.

Disse ainda que os meninos ficaram assustados, incrédulos, com tamanha segurança de uma bicha – eu diria. E foi a atitude corajosa de assumir as masculinidades bicha, mesmo depois de tantas experiências injuriosas durante toda sua vida escolar, que levou Ariana Grande a se sentir mais livre, atribuindo esse sentimento ao acesso à informação que, coincidentemente, aconteceu no Ensino Médio, momento tenso, que confrontava as experiências homofóbicas e o desejo de insurgir na sua superação, de não mais se esconder, fraturando a “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2014), como na fala abaixo:

“[...] quando eu cheguei no Ensino Médio, minha vida era um inferno, eu chorava demais... Teve uma vez que tentei me mutilar só que... Sei lá. Foi uma força maior que não me deixou fazer aquilo. Eu cheguei a pegar uma lâmina de uma faca e segurava ela não mão, apertava com tanta força e nem marcava. Ou a faca estava cega ou... sei lá. No Ensino Médio, eu me senti muito mais livre, né? Eu estou mais crescido, mais corajoso... Aí, eu me sinto mais realizado. Antes, eu me escondia demais mesmo. As informações me deixaram mais livre...” (Ariana Grande).

Do ponto de vista de Balduzzi (2019, p. 39), “anunciar ‘sou bicha e pronto!’ está emanado de poder e potência pois o corpo, e assim a voz, as ações, os gestos que performamos, é nossa mais fiel arma de resistência, aquilo que ninguém toma e ninguém pode calar”.

Já no entender de Ludmilla, o momento do Ensino Médio não trouxe muita nitidez com relação às disputas de saberes e de formas de existir, porque ela percebeu que a “pedagogia do armário” (JUNQUEIRA, 2014) acontecia o tempo todo, dentro e fora da escola, levando-a a indagações intuitivas do plano cultural e moral e ao enfrentamento com as reproduções de heteronormatividade em todas as esferas de sua vida:

“[O Ensino Médio] não deu muita diferença, não... Eu entendi muita coisa [com relação à sexualidade], me desenvolvi mais um pouco... Quando cheguei no Ensino Médio, eu já não tinha mais com o que ficar me preocupando... Não tinha mais dúvida, era mais coerente... Entendi por que o povo me perguntava se era realmente isso que eu queria... Porque disseram que eu ia sofrer muito... Uma vizinha minha... Mas não vi sofrimento nenhum, não... O negócio dá para suportar. Sofrimento seria se eu deixasse do jeito que estava... Com as piadas e insultos. Ahhh... Obrigado à violência!” (Ludmilla).

Embora tenha afirmado que o momento da educação média não trouxe grandes mudanças sobre sua autopercepção, manifestou que foi nesse período que já não tinha mais dúvidas com relação ao seu gênero e à sua sexualidade; que entendeu que a intencionalidade das pessoas que questionavam sua decisão de sair do armário era estratégica, que seria um modo de lhe afastar das masculinidades bicha com a escusa, que mais funcionava como ameaça, de que seria vítima de muito sofrimento nesse lugar. Ser bicha, então, na visão das pessoas que a cercavam, era sinônimo não só de vergonha, mas também de sofrimento. Contrariamente, Ludmilla entendeu que poderia suportar e encontrar formas possíveis de continuar a resistir que, no caso, para ela, foi a violência.

Anitta, contrariamente, retrata um outro sentimento com relação à chegada à educação média:

“No Ensino Médio... Teve uma vez que dois meninos mexeram comigo... Eu estava no 2º ano... Me provocaram com palavras assim: ‘deixa de ser viado! começa a agir como homem, baitola, se ajeita! Deixa de ser bichinha!’ . Eu entrei em uma raiva, que eu não sentia há muito tempo, e, por um momento, eu pensei que queria matá-los. Eu tento não ligar, mas chega um ponto que não aguento mais e não consigo deixar para lá. Depois de tudo que eu passei nas mãos dos estudantes, eu vi que era melhor eu me proteger. Eu fazer tudo o que eu poderia fazer para aliviar... Tipo, postura adequada. Eu não uso relógio, cordão, nem uso brinco” (Anitta).

Anitta continuava vivenciando constrangimentos e provocações dos meninos, que exigiam que a bicha não tomasse forma no seu capital de atitudes: *“deixa de ser viado! Começa a agir como homem, baitola! Se ajeita! Deixa de ser bichinha!”* (Anitta). Por isso, acionou novamente a violência e, ao invés do enfrentamento, trouxe de volta o medo e a culpa para si, se moldando e entendendo que precisava manter a “postura adequada”, que é por ela caracterizada como não usar relógio, cordão, brinco e, eu diria, qualquer outro elemento que lhe atribuísse ainda mais visibilidade e lhe expusesse a outras violências. Explica Balduzzi (2019, p. 52): “As correções de código comportamental são ecos de ideias hereditárias que encaminham ao raciocínio dicotômico, criam repulsa entre polos macho-fêmea e a impossibilidade de liberdade”.

Anitta não é uma exceção; pelo contrário, se jovens heterossexuais passam por experiências de fragilização social e subordinação, de dificuldades de acesso aos direitos culturais, ao trabalho e à escola, as jovens bichas passam por todas essas carências, não podendo o mais eminente da condição humana, que é o reconhecimento e a aceitação do conjunto de elementos que lhes são transcendentais, que atravessam sua história. Ao invés disso, passam toda sua vida escolar sobrecarregadas de constrangimentos.

Os/as jovens chegam ao Ensino Médio com muitos desafios existenciais (DAYRELL; CARRANO, 2014) que, no caso das bichas, acontecem desde muito cedo. E não é só na escola onde encontram uma imagem já consolidada que não o identifica como estudante e pessoa.

Nesse caminhar, ainda conseguem assumir certas práticas culturais que interditam e deslocam algumas regras de regulação de seus gêneros e sexualidades, tendo o Ensino Médio como o momento marcado por certos critérios de elegibilidade e inteligibilidade que dialogam com práticas identitárias de hegemonia, de modo que suas ações acabam compulsoriamente voltando para a estrutura masculina e heterossexual naturalizada que reiteram uma cisão já posta: o menino-homem-hétero está no topo, e o menino-homem-bicha está na base, em uma disputa de quem melhor vai se assujeitar e corresponder às normas vigentes.

4.4 “*Não dá para ser 100% bicha o tempo todo...*”

Escolhi a fala de Ariana Grande para intitular a análise internúcleo (AGUIAR; OZELLA, 2006) porque ela traz as contradições desencadeadas por necessidades específicas e compulsórias de correspondência das bichas à heteronormatividade. O cenário concreto destas relações é caótico, pois, pessoas, momentos, ambientes e circunstâncias condicionam e desvalidam expressões fora do marco masculino hegemônico, levando as bichas a uma negociação permanente consigo sobre o que podem ser.

No movimento de analisar as complementariedades, similaridades e contraposições das falas das bichas, o Núcleo de Significação 01 mostra que a família, a religião, o trabalho e as relações comunitárias estão atravessadas por pensamentos, discursos e posturas heteronormativas. Os meninos que inscrevem seus corpos em sinais opostos a masculinidade hegemônica estão sujeitos a uma vida de ameaças e medo, sobretudo porque são jovens, momento que implica, além da dependência subjetiva de representações e referências positivas de si repassadas pelos adultos e pelas relações e interações sociais em geral dos espaços que acessam, dependem também materialmente, pois precisam de uma casa para morar, de alguém que possa garantir abrigo, alimentação e segurança. Nesses itinerários, optam pela exclusão implícita de estar inserido em um contexto familiar, comunitário e por vezes de trabalho que implica despersonalização e descaracterização das masculinidades bicha.

Neste contexto, o Núcleo de Significação 02 corrobora com o primeiro núcleo porque mostra que a escola e seus atores e suas atrizes estão empenhados/as em reforçar o “paradoxo” das masculinidades bicha, fazendo as jovens acreditarem na superioridade do homem hegemônico e sutilmente ressaltando os obstáculos que poderão enfrentar caso não optem pelos

privilégios da hegemonia levando a uma implosão de concepções normativas implícitas e que circulam pela cultura da escola sem nomes ou previsões curriculares, forjando a crença de que, como disse Ariana Grande, “*não dá para ser 100% bicha o tempo todo*”, isto é, a bicha é colocada de volta no armário a partir de negociações existenciais e assujeitamento.

Este aspecto é reconhecido por Ariana quando ela retoma a situação em que se maquia, a qual me referi e problematizei no tópico anterior. Concluindo o acontecimento ela afirmou:

“Até mesmo no dia que pedi para minha amiga colocar delineador no meu olho... Eu estava na casa dela, né? Foi a segunda vez que eu fui lá. Aí ela foi buscar a cadeira na cozinha e estava o marido dela e a sogra. Aí o marido disse: ‘você vão fazer o que agora? Se maquiar, é?’ Aí eu disse: ‘é, nós vamos ficar todo mundo muito meninas, garotas agora!’. Aí depois de fazer um delinado ela colocou um gloss na minha boca... Ela colocou um cílio também só que fiquei incomodado e tirei. Aí eu fui lá [onde ele estava] e disse: ‘e aí, gente, eu tô menina bonita?!’. Aí a sogra [dela] disse: ‘mande uma foto para tua mãe, para ver o que ela vai dizer’. Aí eu disse: ‘Deus me livre, se eu mandar ela vai dizer: ‘seu viado safado!’” (Ariana Grande).

A pergunta retórica “[...] *Eu estava na casa dela, né?*”, demonstra sua intencionalidade de me fazer entender que ali tal situação estava autorizada a acontecer. Ela diz ainda que foi a segunda vez que esteve no local, podendo conhecer o marido e a sogra de sua amiga e ter segurança nesta relação para ser mais espontânea nas masculinidades bicha. Ariana continua sua fala avaliando que a maquiagem foi uma atitude extrema e associa sua atitude a um parâmetro generificado sobre ser “mais masculino ou mais feminino”.

Anitta também apresenta esse mesmo movimento em sua dinâmica de vida nas masculinidades bicha quando diz: “*Infelizmente hoje em dia eu já tenho uma carapaça para me proteger*”. Compreendo que a “carapaça” a qual ela se refere é o escudo da masculinidade heterossexual. Este sentido é complementado quando Anitta traz o seguinte relato: “*A parte triste da minha proteção é que eu me iso*”. Contrapondo os sentidos, analiso que trata-se muito mais de um cenário de desproteção onde, para que possa existir, precisa negar partes importantes de si em todas as esferas de sua vida.

Nesse íterim, Ludmilla reflete e sintetiza: “*Ser bicha ainda tem essa carga negativa*”. Logo, me fazendo concluir que os núcleos seguem uma certa tendência/regularidade que possibilita a identificação da reprodução da heteronormatividade em uma trajetória de vida e escolar em gêneros e sexualidades que é entendida como pronta/dada e não como uma construção cultural que compreende a diversidade e permite que meninos possam se expressar e ter afetos outros, não previstos pela receita cultural da hegemonia empreendido muito antes do nascimento.



5 DAS SIGNIFICAÇÕES ÀS PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste trabalho, recuperei minhas memórias escolares com relação à produção das formas de masculinidades na escola, para situar o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida. Chamei atenção para a reprodução da heteronormatividade implicada na cultura escolar, que repercute na vida de meninos que não correspondem aos ideais de masculinidade hegemônica. Então, situei as bichas no interior dessa dinâmica, desenvolvendo experiências naquilo que chamei de masculinidades bicha, uma forma de masculinidade que é forjada na cultura da escola e é marcada pela provisoriade e pela (des)localização do ideal hegemônico da cultura escolar, mas que exigem contraditórios processos de confianças morais impostos pela heteronormatividade, implicada na lógica sexo-gênero-desejo.

A partir disso, elaborei as seguintes questões: a) Como, nas experiências escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as experiências de masculinidades?; b) Como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio?; c) Que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio?; d) Quais os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio?

Tendo essas questões em mente, elaborei como objetivo geral: Compreender como, nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio, são forjadas as formas de masculinidades. E, como objetivos específicos: Identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio; analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio; e analisar os sentidos que as bichas atribuem às suas trajetórias escolares no Ensino Médio.

Para responder a tais objetivos, entendendo que precisava compreender e analisar uma suposta “geografia masculina” e, ao mesmo tempo, criar pontes para pensar novos ajustes e processos de fratura e quebra de narrativas supostamente hegemônicas, elenquei, então, um *corpus* para a pesquisa, que foi formado por entrevistas semiestruturadas, com três jovens, estudantes do Ensino Médio de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba, com idades entre 17 e 20 anos, tendo analisado as entrevistas por meio do procedimento de análise de Núcleos de Significação.

Muitos desafios envolveram a realização da pesquisa a partir de sua proposta metodológica inicial, sendo o principal deles a pandemia da Covid-19, que retirou possibilidades significativas de um trabalho em campo que pedia, para além da possibilidade

objetiva de geração de informações, o contato continuado com as pessoas, os sentimentos com o lugar, com a escola em suas práticas implicadas nas vivências e nas histórias das bichas. Todavia, considere a fala como um dos mais importantes recursos para poder me transportar, por meio das experiências das jovens bichas, para as possibilidades de reprodução das masculinidades.

Nesse sentido, pude perceber que as experiências de masculinidades bicha na escola acontecem por meio de desdobramentos de códigos da hegemonia. As jovens bichas, muitas vezes, são forçadas a depurarem, desde crianças, suas diferenças, entendendo que estão no caminho errado e anormal em gêneros e sexualidades, e quando chegam à escola, se deparam com a reiteração forçada e sistemática dos discursos normalizantes sobre ser homem “de verdade” que ouviram em suas famílias em seus atravessamentos religiosos, na comunidade e em todas as outras experiências de sociabilidade.

É na escola que está a legitimação de tudo aquilo de negativo que um dia já disseram sobre as masculinidades bicha, e, na cultura escolar, surge um mapa identitário a ser seguido e que tem como destino final a morte do feminino no corpo do menino-homem-bicha. Isso não está escrito em nenhum lugar, fica solto no ar, circulando, e as relações com os outros meninos tratam de territorializar os limites para a existência das bichas, sem que elas tenham qualquer recurso para combater esses investimentos.

Com isso, em meio à heteronormatividade, a constituição das masculinidades bicha na escola é marcada por muitos processos de (re)aprendizagem de uma série de comportamentos, e a forma de lidar com eles fica condicionada a um certo tipo de agrupamento de identidades transitórias e contraditórias, desdobradas da hegemonia. Quero dizer com isso que a bicha está condicionada a cada novo convívio social, onde, mesmo públicas e notórias, precisam forjar processos de confiança moral em contextos que são estruturalmente heteronormativos e criar pequenos novos “armários” sobre para quem, onde e como falar-se bicha. O clima cultural da escola mostrou que não há espaço para a escuta; ninguém ouve os clamores das bichas por acolhimento de seus desafios existenciais.

As noções, saberes, atitudes e práticas que criam para terem uma vi(d)a na escola dão ênfase a essas condicionalidades, de modo que alterar o tom de voz, maquiarse ou não, usar ou não uma saia, dançar ou não, abraçar ou não, ser alegre ou não, dar ou não dar bandeira, são sempre tensões internas que as bichas sentem para manejar a homofobia das relações escolares, a partir de condições concretas e determinadas em torno da ordem sexo-gênero-desejo. Isso aponta para a realidade de que o discurso homofóbico nas relações homens/homens-bicha ainda não acabou, ele apenas se dissipou. E as bichas, nesse ambiente de hostilidade, sequer podem

pensar naquilo que causa sua infelicidade, porque precisam estar o tempo todo preocupadas em planejar rotas de fuga para existir e dar respostas às ameaças da heteronormatividade.

Nessas circunstâncias, verifiquei outras alternativas possíveis às vulnerabilidades integrantes do movimento real das relações escolares. Além dos novos “armários”, algumas bichas entenderam que a violência também detém uma pedagogia eficaz, sobretudo quando operada com outros meninos, como uma forma de criar seguranças para interditar a homofobia. As alianças com as meninas também foram um desses elementos que constituem aquilo que diferencia a cultura escolar, lugar da hegemonia, e a cultura da escola, criada pelo movimento próprio das bichas em seus confrontos com as práticas reificadas da heteronormatividade.

Essas diferentes construções do masculino como partes integrantes do movimento real da heteronormatividade nas relações com os/as atores/atrizes da escola produzem na mente das bichas vulnerabilidades que perpassam todo o tempo de suas vidas escolares, repercutindo de modo particular nas juventudes, momento em que chegam habitadas pela ambiguidade de um lugar no mundo e de poucas descobertas, aquelas simples, como o primeiro beijo, quem gostariam de beijar, o flerte, a primeira transa, o primeiro relacionamento, o amor.

O Ensino Médio para as bichas apareceu como um lugar bifurcado sobre a decodificação de vetores culturais em gêneros e sexualidades. Não trouxeram elementos nítidos de que esse momento da escolarização potencializou suas escolhas e possibilidades de ser, mas que esse movimento foi balizado pela própria vida e ignorado pela escola.

A escola não deixa espaço para que essas jovens falem de suas experiências, fazendo-os se fecharem para o mundo para poder sobreviver. Não à toa, foram poucos os relatos em que se referiram a diretores/as, professores/as e outros/as sujeitos/as que compõem esse espaço. Suas trajetórias socioeducacionais, então, são atravessadas pelo medo da violência; da família que não acolhe e coloca como condição a dissimulação do feminino para se ter um lugar onde morar; da mãe que não conversa sobre gêneros e sexualidades, que usa a religião como dispositivo de medo; os/as colegas de trabalho que enxergam a bicha como uma piada, e os/as colegas de sala que entendem o debate sobre as diferenças como “coisa de viado” e preferem o silêncio para manter o pacto machista e homofóbico de não expor as regulações que fabricam a subalternidade das masculinidades bicha.

As jovens bichas que participaram desta pesquisa, além de denunciarem práticas, exigências e regulações naturalizadas sobre ser homem “de verdade” na escola em seu funcionamento sociopolítico, também relataram a si a partir de uma sacralidade universal à masculinidade hegemônica, que os rotula como insuportáveis inimigos sociais. Nem sempre conseguem reconhecer as evidências materiais responsáveis por essa rotulação e os processos

de assujeitamentos, mas, de modo orgânico, em algum momento, chegam a uma insatisfação de ter que conservar uma norma que causa submissões e amplia a impossibilidade pública de ser. As bichas que não proclamam o rito do homem universal deixam de sentir, amar, viver, mostrando que a resistência não está livre da contaminação heteronormativa, que leva à implicação em identidades que não são realmente suas.

Apesar desse “regime de visibilidade” – prefiro eu chamar de regime da “homodomesticidade” – que muitas pessoas afirmam existir – por hoje ser possível identificar publicamente muitas representações positivas de bichas em novelas, programas de TV, *internet* e em outras possibilidades culturais e sociais – a meu ver, tudo isso tem mais a ver com um fetiche monetário do que com o interesse em tornar essas vidas possíveis, haja vista que a base heteronormativa tem sido preservada, inclusive, não havendo, em nenhuma das narrativas desta pesquisa, uma dissociação total de sentimentos negativos que as marginalizam.

Particularmente, fui provocado a compreender que os sentimentos negativos desencadeados pelos códigos culturais hegemônicos nas masculinidades bicha não podem ser simplesmente ignorados. Não posso esquecer que ninguém ainda foi purificado dessas sombras e devo assumir uma postura receosa quando preciso abandonar o reconhecimento de quem já sou para pensar somente no devir. As identidades acontecem em suas multiplicidades, e isso quer dizer que há bichas que são não-binárias e outras que não são.

As bichas também são medos, tensões, inseguranças, melancolia, e precisamos pensar onde andam essas bichas que são o tempo todo subornadas socialmente por ferramentas teóricas, simbólicas e práticas dos processos de poder da masculinidade hegemônica. No meu caso, as bichas melancólicas foram identificadas em mim mesmo e na escola.

Dessa maneira, o que posso apontar de contribuição para a academia, a escola e a educação, é o questionamento daquilo que é apreendido como chancela de valor sobre ser homem; é justamente questionar esse lugar que não se “embichalha” em seus currículos e em suas relações, que diz para as jovens bichas que, para serem acolhidas, escolhidas e especiais, o ideal é que sejam homens “de verdade”, portanto, uma representação de jovem que não corresponde à pluralidade implicada nas juventudes, em favor da imagem de uma escola já consolidada e que desen(contra) as bichas.

É importante ressaltar que nenhum estudo está totalmente fechado, e não me proponho a uma análise total e definitiva, porque tomar essa posição é se pôr resistente à história. Logo, esta pesquisa pode e desaponta outros objetos e fenômenos a serem compreendidos. Pensando nisso, encontrei outros elementos e pistas para estudos que podem ser demandados a partir daqui. Um deles foi que os/as professores/as não foram referenciados/as ao longo das

entrevistas como mediadores/as ou (des)reguladores/as em qualquer situação que envolvesse as discussões sobre gêneros e sexualidades na escola. Pontualmente, uma das bichas mencionou que já houve tentativas de debate sobre a diversidade, mas que foram barradas pelos próprios meninos em sala de aula, sem uma intervenção do/a professor/a. Considero que problematizar o lugar dos/as professores/as neste debate e suas relações com as bichas é uma possibilidade de ampliação daquilo que essa pesquisa propôs.

Outro elemento que me chamou atenção foi a ausência de processos de resistências coletivas. A aliança com as meninas foi uma das estratégias das bichas para encontrarem relações possíveis na escola, mas não pude perceber por que não dialogavam suas histórias entre si, mesmo estando um tempo considerável de suas vidas no mesmo lugar. Não visualizei, do ponto de vista das relações de amizade entre as bichas, vinculações que pudessem fortalecê-las enquanto grupo na cultura da escola.

Devo também pontuar que recuso a ideia de que há uma “homofobia universal” e que as experiências de opressão são sempre as mesmas. Por este motivo, atravessamentos aos marcadores de gêneros e sexualidades como raça/etnia, classe e até as relações estabelecidas a partir do ideal do amor romântico podem trazer particularidades, uma vez que a escola onde desenvolvi a pesquisa está situada em um bairro periférico da cidade de João Pessoa/PB e que as jovens bichas que participaram são moradoras de lá, além de anunciarem em suas falas crenças e desejos institucionais que lhes custam caro. Esses não foram elementos que me couberam compreender, mas que podem trazer implicações nas identidades masculinas que emergem nestes contextos.

Termino ratificando, por meio das falas das bichas, aquilo que chamei durante todo o texto de desdobramentos da masculinidade hegemônica nas masculinidades bicha – o que me pareceu, a princípio, uma aproximação equivocada de lugares que, por natureza, colidem. Porém, insisti, e, o mais importante, as bichas que participaram da pesquisa materializaram essa ideia em suas falas que, ao tratarem da bicha, somente a leitura do termo, já faz com que passe na mente de muitas pessoas a (intransigente) reivindicação de narrativas “empoderadas”, “bem resolvidas”, “orgulhosos/as”, “assumidas”, públicas e cheias de rompimentos com os binarismos de gêneros e sexualidades, incorrendo na negação de muitas outras possibilidades identitárias, políticas e estéticas que ainda estão confinadas pela força de discursos familiares, religiosos, médicos, jurídicos, escolares, e também pela condição material de ser jovem, uma vez que, para ser essa figura “edificante” – rótulo que muitos/as atribuem às bichas no cenário contemporâneo –, é preciso ter um lugar para morar, é preciso ter o que comer para existir e (des)construir/contrariar o jovem viril.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; VASCONCELOS, José Gerardo. Entre o corpo do pesquisador e a invenção da ciência: um outro pensar sobre a pesquisa. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; BRANDIM, Ana Meneses de Souza; RANGEL, Maria do Socorro (Orgs.). **Entre línguas, movimento e mistura de saberes**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci_abstract. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. pedag.**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 2, n. 26, p. 222-245. 2006.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, Charliton José dos Santos; SANTIAGO, Idalina Maria Freita Lima; NUNES, Maria Lúcia da Silva. (Orgs.). **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p. 21-31.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 1, p. 85-99, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a07.pdf>. Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

ANTUNES, Edney Wesley. **“A vida dentro e fora do armário”**: relatos de homens gays acerca dos processos contínuos de revelação da sua orientação sexual. 2021. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2021.

BADINTER, Elisabeth. **XY**: sobre a identidade masculina. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BALDUZZI, Raphael. **Transcursa: uma Cartografia da Criança Viada Afeminada à Performance Drag Queen**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BALISCEI, João Paulo. O vilão suspeito: o que há de “errado” com a masculinidade dos vilões da Disney? **Revista Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2 p. 45-70, Jul./Dez., p. 45-70, 2019.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores Azul e Rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**. v. 21, ago. 2020a, Edição Especial, p. 223-244.

BALISCEI, João Paulo. **Provoque** - cultura visual, masculinidades e ensino de artes visuais. Rio de Janeiro: Metanoia, 2020b.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 de maio de 2021.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio-agosto, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 31 de janeiro de 2021.

BIRMAN, Joel. Juventude e condição adolescente na contemporaneidade: uma leitura da sociedade brasileira hoje. In: BOCAYUVA, Helena; NUNES, Silvia Alexim. **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009.

BOLA, JJ. **Seja homem**: a masculinidade desmascara. Tradução Rafael Spuldar. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

BRITO, Leandro Teófilo de. “Bicha não jogava no time deles”: problematizando a masculinidade normalizadora na educação física escolar. In: VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7., 2018, Rio Grande, **Anais do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade**. Rio Grande, 2018, FURG, p. 1-7. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/143.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas** - notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

COLLING, Leandro; ARRUDA, Murilo Souza; NONATO, Murillo Nascimento. Perfechatividades de gênero: a contribuição das fechativas e afeminadas à teoria da performatividade de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 57, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n57/1809-4449-cpa-57-e195702.pdf>. Acesso em: 19 de novembro de 2020.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Robert W. **Masculinities**. Ciudad Universitaria: UNAM-PUEG, 2003.

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

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 37-61, maio/Jun./Jul./Ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DINIZ, Antony Henrique Tomaz. Os corpos dos ursos: uma etnografia das corporalidades, masculinidades e sexualidades em uma cultura gayurbana de São Paulo. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** – Desafios atuais dos feminismos (16 a 20 de setembro de 2013). Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-10. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1384951869_ARQUIV_O_AntonyHenriqueTomazDiniz.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

DIDIER, Eribon. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução Procopio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero. Diálogos, aproximações e distanciamentos. In: GONÇALVES, Carmen Carneiro; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. (Orgs.) **Pelas frestas**: pesquisas em Estudos Culturais da Educação. Curitiba-PR: CRV, 2019.

FIDELIS, Gaudêncio. Queermuseu e o enfrentamento do fascismo e do fundamentalismo no Brasil em defesa da livre produção de conhecimento. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 417-423, jan/jul, 2018. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/85261/49081> Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Tradução Joice Elias Costas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Tradução Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GRAMSCI, Antônio. **A construção do partido comunista**. 5. ed. Torino: Giulio Einaudi, 1971.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Editora da UNESP, 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultural: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, n. 2, v. 22, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A: 2004.

HALL, Stuart. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 131-159.

JIMENEZ, Maria Luisa. Gordofobia: injustiça epistemológica sobre corpos gordos. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 4, n. 1, p. 144-161, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2643/2534>. Acesso em: 04 de março de 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, p. 481-498, 2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/320>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 9, p. 103-117, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n9/0104-7183-ha-4-9-0103.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

KIMMEL, Michael. Masculinidade como homofobia: medo, vergonha e silêncio na construção da identidade de gênero. **Equatorial**, v. 3, n. 4, p. 97-124, 2016.

LIONÇO, Tatiana. Ecos da abominação das dissidências sexuais e de gênero: inquisição, exorcismos, psiquiatrização e “ideologia de gênero”. In: FERREIRA, Larissa. (Org.). **Gênero em perspectiva**. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 57-77.

LIMA, Danilo Mota. **Nada contra, apenas não curto**: educações e construções do corpo afeminado no/pelo Scruff. 2017. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2017.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de gênero e sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. p. 541-553. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf/>. Acesso em: 11 de outubro de 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Santa G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. 34. Ed. São Paulo: FCC, 2002. p. 225-242.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFPO, 2012.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2013.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

MOURA, Renan Gomes de. **A feminilidade nas organizações na visão de homossexuais masculinos**: entre a dominação masculina e o estigma. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, 2017.

MUSZKAT, Malvina E. **O homem subjugado** - o dilema das masculinidades no mundo contemporâneo. São Paulo: Summus, 2018.

NONATO, Murillo. **Vivências afeminadas**: pensando corpos, gêneros e sexualidades dissidentes. Salvador/BA: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Anna Luíza Araújo Martins. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3961>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. **Tempo Social**, v. 16, n. 1, p. 119-127, 2004.

PELÚCIO, Larissa. É o que tem pra hoje - os limites das categorias classificatórias e as possíveis novas subjetividades travestis. In: COLIING, Leandro (Org.). **Stonewall 40+ o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 111-136.

POUPART, Jean. Entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas, e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoque epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 215-253.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? **Revista Jangada**, Viçosa, n. 1, p. 96-99, 2013. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17>. Acesso em: 04 de novembro de 2020.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto Contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RAMIRES NETO, Luiz. **Habitus de gênero e experiência escolar**: jovens gays no ensino médio em São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, Joseylson Fagner dos. **Femininos de montar** - Uma etnografia sobre experiências de gênero entre drag queens. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, mai. /ago. 2011a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017>. Acesso em: 26 de janeiro de 2021.

SEFFNER, Fernando. Composições (com) e resistências (à) norma: pensando o corpo, saúde, políticas e direitos LGBT. In: COLLING, Leandro. (Org.). **Stonewall 40+ o que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011b, p. 37-56.

SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo**: a invenção de modos de vida transviados. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Juliane Costa; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Jovens gays na escola: masculinidades, infância e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 558-572, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5968/pdf>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

SOARES, Thiago. Abordagens Teóricas para Estudos Sobre Cultura Pop. **Logos**, v.2, n. 24, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/%20logos/article/view/14155>. Acesso em: 11 de outubro de 2021.

SOLIVA, Thiago Barcelos. Família e homossexualidade: uma análise da violência doméstica sofrida por jovens homossexuais. **Anais do Fazendo Gênero 8** – Diásporas, diversidades, deslocamentos (23 a 26 de agosto de 2010). Florianópolis: UFSC, 2010, p. 1-9. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278084309_ARQUIVO_FAMILIAEHOMOSSEXUALIDADE.pdf. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

TAKARA, Samilo. **Uma Pedagogia Bicha**: homofobia, jornalismo e educação. 2017. Tese – (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TREICHLER, Cara Nelson Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 2, n. 9, p. 460-482, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WTHZtPmvYdK8xxzF4RT4CzD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de outubro de 2021.

WELZER-LANG, Daniel. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais do sexo. In: SCHPUN, Mônica Raisa. (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

WITTIG, Monique. O Pensamento Hétero. In: WITTIG, Monique. **O pensamento heterossexual e outros ensaios**. Barcelona: Egales Editorial, 2006. p. 45-58.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBONI, Jésio. Cartografias bicha. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** – Desafios atuais dos feminismos (16 a 20 de setembro de 2013). Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-11. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381509636_ARQUIVO_JesioZamboni.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

ZAMBONI, Jésio. **Educação bicha**: uma a(na[l])rqueologia da diversidade sexual. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

ZANELLO, Valeska. Masculinidades, cumplicidade e misoginia na “casa dos homens”: um estudo sobre os grupos de *whatsapp* masculinos no Brasil. In: FERREIRA, Larissa. (Org.). **Gênero em perspectiva**. Curitiba: CRV, 2020, p. 79-102.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 01.

Quadro 12 – Organização dos pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 01.

Pré-Indicadores	Indicadores	1º Núcleo de significação
<p>“[...] Eu dizia: ‘nossa, eu vou para o inferno!’ e essa coisa toda, né?” (Ariana Grande, grifos meus).</p> <p>“Eu fico o tempo todo ouvindo minha mãe dizendo [...] quando ela está com raiva [...] que isso é errado, que Deus condena isso e por aí vai.” (Anitta)”.</p> <p>“[...] Eu tenho um problema com religião, o que me impede de segui-la, porque não adianta seguir uma religião para me condenar. Por isso que eu prefiro me manter sem, apesar de ter uns lapsos de crença.” (Anitta).</p> <p>“Se tem algo que interfere mais na vida de um homossexual principalmente é a religião, pode prestar atenção. É complicado...” (Ludmilla).</p>	<p>1. Religião: medo e culpa</p>	<p><i>“Cresci já entendendo que tinha coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem”:</i> o movimento de (des)constituição das masculinidades bicha</p>
<p>“Quando eu senti essa coisa, eu tentava reprimir porque me ensinaram que era errado isso...” (Ariana Grande).</p> <p>“No dia a dia, quem é que vai fazer isso? Tem alguns que fazem, né? Mas eu não me identifico com isso.” (Ariana Grande).</p> <p>“[...] quando eu fiz o meu técnico em administração, eu passei os anos [...] sem dar bandeira para ninguém. [...] durante os anos que eu passei no curso técnico, eu nunca demonstrei para ninguém.” (Anitta).</p> <p>“Eu fiz um curso técnico de mecânica e só tinha homens lá... e homens mais velhos. E eu tive que tentar agir de uma forma que eu não era... É difícil brincar com pessoas que não sabe quem você é. Eu brinco com as pessoas, porém, é difícil brincar. As pessoas não sabem quem você é e falam palavras feias do tipo ‘esses viados de merda!’ ou ‘deixa de ser bichinha!’. Então eu sempre me mantive na seriedade... Eu tento não falar afetado, não fazer gestos, nem rebolar.” (Anitta).</p>	<p>2. Negando a bicha</p>	

<p>“No começo [tentativa negar] pela solidão, que eu não conseguia falar com ninguém abertamente sobre isso...” (Anitta).</p> <p>“[...] apesar de eu tentar mudar a minha orientação dos 12 até os 16 anos... Tentar negar, né?” (Anitta).</p> <p>“Se eu pudesse, eu não escolheria ser gay pelo simples fato de que eu não gosto de sofrer.” (Anitta).</p>		
<p>“Minha mãe, meu pai... todo mundo me ensinou que era errado. Me sentia estranho, muito mal...” (Ariana Grande).</p> <p>“[...] em casa, eu sou tão quieto que tu nem imagina! Eu fico bem quietinho porque lá eu sei que não gostam, principalmente a esposa do meu pai. Porque quando ela ver um homossexual na TV, numa novela e tal, ela faz: ‘olha lá o viado safado... vai comer uma mulher!’. Aí eu fico bem quieto, no meu quarto. [...]” (Ariana Grande).</p> <p>“Na minha família... Não sei se é algum tipo de ‘brincadeira’ chata, mas é isso que falam: ‘se você aparecer com roupa de menina, com maquiagem, a gente dá um pau em você!’. Agora da parte do meu pai eu tenho certeza que é verdade isso. Quando eu assumi minha parte homossexual, minha mãe mandou eu ir embora da casa dela, aí eu fui morar com meu pai. Aí quando ele foi me buscar lá, ele conversou comigo, disse que esse negócio meu [da sexualidade] já sabia, mas que não queria que eu andasse na rua de roupa de mulher para cima e para baixo...” (Ariana Grande).</p> <p>“eu não podia [...] sair no hospital dizendo quem eu era, de quem eu gostava... Ainda mais porque minha mãe trabalhava lá [...] porque já é difícil lidar com minha mãe.” (Anitta).</p> <p>“Quando ela está boa, com sentimento bom, ela diz que dentro de casa posso ser o que eu quiser, [...] mas lá na rua, tem medo do que as pessoas podem fazer [...] Minha mãe ela diz que tem sonhos e ela disse que me viu uma vez no meio da rua com uma criança e o pessoal chegava e me espancava... Até eu quase morrer. E esses sonhos dela, como outros sonhos que ela tem, me deixa com mais medo ainda de demonstrar para o mundo quem eu sou.” (Anitta).</p>	<p>3. Família: enquadrando a juventude (que pode ser) bicha</p>	

<p>“[...] eu e minha mãe... eu sempre tive medo de falar com ela, então nós não temos uma comunicação ativa. Nós não conversamos assim... sobre essas coisas...” (Anitta).</p> <p>“[...] eu nunca na minha vida levei algum amigo meu para minha casa com minha mãe em casa porque eu... eu amo muito a minha mãe, mas eu sinto medo do que ela vai pensar porque querendo ou não ela é minha mãe...” (Anitta).</p> <p>“Eu costumo dizer que eu tenho duas personalidades, uma fora de casa e uma dentro de casa. Dentro de casa eu sou uma pessoa séria, mas mais assim... liberado... Eu converso, falo... Fora de casa, eu sou uma pessoa um pouco mais séria, dependendo do local...” (Anitta).</p> <p>“Quando minha família chega para mim e pergunta: ‘e as namoradinhas?’. Com que cara eu vou falar para eles que não tenho namorado, que não consigo amar ninguém, que quando é na hora de fazer sexo eu tenho problemas de confiança e segurança?” (Anitta).</p> <p>“[...] eu não vejo no futuro a minha mãe no altar comigo, me casando com outro homem. A minha mãe, infelizmente, diz que vai me amar e me compreender, mas eu não vejo minha mãe no altar comigo... Na verdade, eu não vejo nem minha família no casamento.” (Anitta).</p> <p>“Se fui xingado e etc. foi mais pelo povo da família do que pelo povo de fora...” (Ludmilla).</p> <p>“Onde você mais sofre preconceito é dentro da sua própria casa.” (Ludmilla).</p> <p>“Cresci já entendendo que tem coisas que eu podia fazer e coisas que eu não podia fazer por ser homem.” (Ludmilla).</p> <p>“Um [pessoa] diziam que eu não sabia o que eu queria... Minha madrinha... Vinha mais da família. Outros de fora me apoiaram.” (Ludmilla)</p> <p>“Meu avô é aquele povo do tempo antigo, então para aceitar, é nó. Até hoje ele sabe, mas dá uma de doido. Não diz nada, mas também não interfere. Ele fica neutro. Mas a criação dele é do tempo antigo. Homem não podia varrer, lavar, homem não podia fazer nada. Quem tinha que fazer era a mulher da casa. Cresci</p>		
---	--	--

<p>assim com esse negócio... Não querendo me envolver com ninguém... [...] depois que meu avô morrer, eu vou viver, mas até lá, eu devo respeito a ele” (Ludmilla).</p>		
<p>“Quando eu estou perto do meu pai, engrosso a voz. Às vezes dou uma escorregada e falo no meu tom normal.” (Ariana Grande).</p> <p>“[...] Nunca me assumi. Eu vejo que... se eu agir como eu ajo, me assumir, eu provavelmente não seria contratado... não seria contratado pelo que eu sou...” (Anitta).</p> <p>“[...] quando eu fiz o meu técnico em administração, eu passei os anos [...] sem dar bandeira para ninguém. [...] durante os anos que eu passei no curso técnico, eu nunca demonstrei para ninguém.” (Anitta).</p>	<p>4. Sustentando o masculino</p>	
<p>“Faz bastante tempo que percebi minha sexualidade... Desde muito novo eu já olhava assim para os meninos e ficava ‘hummm...’, desejando...” (Ariana Grande).</p> <p>“Sou um homem cis, bicha, gay... apesar de ainda estar transitando... Ainda não sei se sou gay ou pan. Me entendo assim desde meus 10 anos de idade, apesar de eu tentar mudar a minha orientação dos 12 até os 16 anos... Tentar negar, né? Mas infelizmente é uma coisa difícil de negar.” (Anitta).</p> <p>“[...] a criança é moldada para ser uma pessoa no futuro...” (Anitta).</p> <p>“Rapaz, sinceramente, eu percebi isso [da sexualidade] desde o dia que eu nasci... Com 7 anos de idade eu já enfrentei o mundo, já...” (Ludmilla).</p> <p>“Eu passava na rua Deus e o mundo dizia: ‘isso aí quando crescer vai ser viado.’. Também nunca neguei a ninguém.” (Ludmilla).</p>	<p>5. Insurgências de uma juventude bicha</p>	

APÊNDICE B – ORGANIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E INDICADORES DO NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 02.

Quadro 13 – Organização dos pré-indicadores e indicadores do Núcleo de Significação 02.

Pré-indicadores	Indicadores	2º Núcleo de significação
<p><i>“Nunca gostei de ficar no meio dos meninos porque eles eram muito escrotos. Aí tinha aqueles linguajares, né, denegrindo a mulher... Aí eu não gostava de ficar perto deles. Era isso, né? Eu não me sentia parte daquilo... Meu linguajar nunca foi aquele... Aquele jeito que eles falam, cheio de gírias... Eu não gosto. Isso me incomodava.” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Sempre fui uma pessoa muito carinhosa, sempre gostei de abraços... Então eu tentei abraçar menos... Tentei falar menos... Porque eu costumo falar demais... Eu tentei olhar menos para os meninos assim... Aquele olhar de querer conhecer e ver o que rola... Tentei diminuir as minhas amizades com as meninas, que era uma coisa que me criticavam muito no fundamental...” (Anitta).</i></p> <p><i>“[...] no caso dos alunos homens eu me senti um pouco menos acolhido.” (Anitta).</i></p> <p><i>“[...] quando eu conhecia um menino na escola e levava para a minha casa para jogar videogame ou fazer uma atividade da escola, eu sempre tive medo da reação da pessoa... Se ele iria me bater, se ele iria me xingar, se ele iria me amar ou se ele iria espalhar para todo mundo. Então eu sempre tive medo.” (Anitta).”</i></p> <p><i>“Eu tinha um amigo meu, que estudava aqui, que a gente já ficou juntos algumas vezes, mas eu vi que ele tenta esconder a todo custo. Ele começou a frequentar a igreja evangélica, arrumou uma namorada de disfarce, começou a ir para a academia e se deixar mais saudável. Mas eu vejo que ele não me abraça mais quando a gente se encontra, nem aperto de mão mais... Inclusive, quando ele está com alguém em um lugar público que eu chego para lembrar os velhos tempos, ele me olha com cara de assustado, com medo... E uma cara de quem quer que eu vá embora. Teve uma vez que eu encontrei ele em uma lanchonete, que ele estava com uma menina, que conheci ela também, um tempo atrás, e ela se apresentou como</i></p>	<p>1. As relações homens/homens-bicha</p>	<p>A cultura escolar do: “quem tem que mandar é homem, não é viado, não!”</p>

<p><i>namorada dele. Aí eu fui no mercado, comprei uma trufa e fui dá para ele... Quando cheguei no restaurante, não tinha nem 5 minutos, eles nem tinham feito pedido de comida e a mesa já estava vazia. O que foi que eu pensei? Ele tem medo de mim. Tem medo que eu vá expor ele por aí... E eu fiquei pensando... Qual a melhor forma? Se assumir ou negar? Continuar negando, negando, negando... Se casar com uma pessoa que você não sente amor, não sente nada... Ter filhos, viver até os 40, não aguentar mais e ter um caso, até que toda família descobre e você passa... como eu posso dizer? Por uma coisa tardia.” (Anitta).</i></p> <p><i>“A maioria da raiva deles era essa: eu dava as ordens e ai deles se desobedecessem!” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“[...] os outros alunos, principalmente os que estavam com mais idade, tiraram um pouco de sarro e onda dele, por causa do que ele fez, ainda mais dançando...” (Anitta).</i></p> <p><i>É tanto que hoje em dia todo mundo é assim, amigo dele, ele conhece todo mundo e tal, mas quase ninguém fica perto, perto, perto dele... As meninas ficam, conversam com ele e tal, mas os meninos não curtem ficar perto, costumam até manter distância quando é possível. A mesma coisa é comigo, quando as pessoas sabem quem eu sou.” (Anitta, grifos meus).</i></p> <p><i>“Os meninos gostam mais de uma pessoa mais reservada, que não diga nada e não fique de muita brincadeira nem muito sorridente.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“Incomodava que mesmo eu sendo homossexual, sempre fui mais imperialista. Sempre fui mais líder. Muita gente se incomodava por isso. Teve um menino que disse: ‘quem tem que mandar é homem, não é viado, não!’. Mas também não me atinge.” (Ludmilla).</i></p>		
<p><i>“Não dá para ser 100% bicha o tempo todo... Acho que não... Às vezes isso me incomoda, dividir o que pode o que não pode... Espero que isso um dia acabe, né? O mais rápido possível.” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Já pensei em mudar meu tom de voz. Eu não mudei tanto, né? A fala foi ficando mais grave por causa da puberdade.” (Ariana Grande).</i></p>	<p>2. Escondendo o feminino na escola</p>	

<p><i>“Quando eu estava no 1º ano [do Ensino Médio] eu estava ficando com uma menina. Eles diziam que eu era [gay], mas me viram com uma menina. Foi tipo, o disfarce perfeito para eles, né?” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Existe uma Ariana “mais menino” e outra “mais menina”. Sim. Com certeza. Porque cada ambiente é uma coisa...” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Quando eu comecei a escola nova, que é essa daqui, quando comecei a fazer o 1º ano [do Ensino Médio], eu tentei o máximo possível não “dar bandeira” e tentar me manter o mais sério possível, mas infelizmente isso é uma coisa muito difícil. Apesar de eu não agir tanto assim... com gestos...” (Anitta).</i></p> <p><i>“Quando eu cheguei nessa escola, eu sempre tive cuidado com quem eu falava, cuidado com a minha língua, cuidado com o que eu dizia e como eu agia... Mesmo eu assumindo assim... O pessoal já sabendo, eu tinha que tomar cuidado.” (Anitta).</i></p> <p><i>“Acho bonito nos outros. Em mim não... Não me entra, não... É o meu jeito, mas eu não aceito. Se eu pudesse, eu mudava o meu jeito.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“[o feminino] É algo que eu não gosto e não admito, mas eu não quero manipulá-lo. É um negócio que eu convivi durante tantos anos, então não adianta eu fazer força para querer modificar algo que eu já nasci assim. Não adianta. Eu tomo como se fosse parte do meu corpo, então, fica aí mesmo. Quando quiser dormir, durma, e quando quiser acordar, fique à vontade. A gente divide o nosso corpo mesmo... É assim que vejo o feminino em mim. Tá tudo em ordem quando acorda, não tem o menor problema. Não ligo muito, não... E também não ligo que as pessoas se incomodem, não... Minha vida é minha.” (Ludmilla).</i></p>		
<p><i>“Sempre fui de ficar muito no meio das meninas mesmo. Até os próprios meninos ficavam ‘ele só vive no meio das meninas, então ele é viado’.” (Ariana Grande)</i></p> <p><i>“Me sinto mais confortável, mais livre com as meninas. É mais seguro. Sempre fui mais sociável com as meninas. Sempre chegava e falava com elas e já rolava. Eu tenho amigos meninos, mas prefiro ficar com as</i></p>	<p>3. As alianças com o feminino</p>	

<p><i>meninas. Eu ficava bem no cantinho, calado quando acontecia alguma coisa assim. São minhas heroínas.” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Eu tive muitas amigas... Obrigado por ter escolhido aquelas amigas que me ajudaram bastante.”</i></p> <p><i>“É... gordinho viado... bicha... Mas eram só os meninos, geralmente as meninas eram um pouco mais amorosas comigo. Apesar de algumas não serem tão próximas, elas não faziam as mesmas coisas que os meninos faziam.” (Anitta).</i></p> <p><i>“[...] no caso das meninas eu me senti mais acolhido. O sexo oposto nos entende melhor.” (Anitta).</i></p> <p><i>“As meninas ficam, conversam com ele e tal.” (Anitta).</i></p> <p><i>“Os meninos quando chegam um para se encontrar com o outro começa a xingar, bater... Já as meninas não... Conversa com você normalmente, chama você normalmente... Ai pronto.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“As meninas veem o homossexual como um delas. Já o homem não é assim, a parte mais heterossexual são manipuláveis. Qualquer um faz a cabeça deles. A mulher é mais inteligente e o homem já é mais autoritário e manipulável.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“[...]sempre tive amizade com mulher. E assim... Para ser mais exato, se mexesse comigo, teria que mexer com o exercício delas, viu? Eu sempre tive mais amizade com essa parte.” (Ludmilla).</i></p>		
<p><i>“Às vezes eu tento ignorar, mas eu lembro de tudo... De toda repressão... todo mundo me repreendia...” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Às vezes quando falam ‘bicha’, ‘viado’... eu fico pensando ‘nada a ver’... Mas às vezes pega mesmo no psicológico.” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“Eu escutava e não falava nada.” (Ariana Grande).</i></p>	<p>4. Tentativas de ignorar a homofobia</p>	

<p><i>“Eu tento não ligar mais, mas chega um ponto que não aguento mais e não consigo deixar para lá.” (Anitta).</i></p> <p><i>“[...] hoje em dia eu costumo dizer que o que vem de baixo não me atinge.” (Anitta).</i></p> <p><i>“Teve um momento que eu só aguentava calado [...]” (Anitta).</i></p> <p><i>“Diziam olha o viado... olha a bicha... quando não era isso era... “traveco”... Isso vinha mais dos meninos. Mas eu nem ligava, não estava nem aí... não me atingia... passava direto.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“[...] não ligo que as pessoas se incomodem, não... Minha vida é minha.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“[...] me ensinaram assim: ‘não dê atenção’ ... Eu não dava e continuava e só ia ficando pior as piadas e os xingamentos... Outra pessoa disse a mim: ‘finge que não existe’ ... Outra disse: ‘respire e conte de um até dez’ ...” (Ludmilla).</i></p>		
<p><i>“[...] infelizmente eu tinha casos de explosão de raiva. Teve um ponto em que eu não aguentei mais ser xingado... Eu sou uma pessoa bem na minha... Sou calmo, tranquilo... Não sou muito fã de violência... Mas infelizmente a única língua que as pessoas entendem é a violência. Então, peçoas que já me xingaram eu já bati nelas, já soquei elas... Inclusive, tem até um caso em que eu enfiei um lápis na mão de um colega no bebedouro... Mas infelizmente eu já sofri muito e eu tinha episódios assim uma, duas vezes por ano... Eu já atirei carteira de sala de aula... [...] Eu já tive muita, muita raiva guardada e... Eu não sou daqueles de deixar barato. Quando eu posso, se eu puder afetar aquela pessoa como ela me afetou... eu faço! Mas na maioria das vezes eu tento deixar pra lá, tento o perdoar e o esquecer, o que é muito difícil.” (Anitta, grifos meus).</i></p>	<p>5. A violência como estratégia de (sobre)vivência na escola</p>	

<p><i>“A violência era meu meio de proteção... Dava murro, quebrava braço, quebrava perna, tirava sangue, rasgava, jogava na parede, afogava com a cabeça dentro do vaso e dava descarga... Coisa que hoje em dia é bullying, antigamente para mim era meio de defesa e de controle.”</i> (Ludmilla).</p> <p><i>“[...] eu sempre tive pavio curto... Uma vez entrei em uma sala e voou cadeira, mesa, estilete... Pronto. Quando abri a porta, a sala já estava destruída e eu saí bonzinho como se nada tivesse acontecido. Foi um alívio no coração... Menino, que coisa maravilhosa! Pronto. Aprendi a amar a violência assim.”</i> (Ludmilla).</p>		
<p><i>“[...] Tudo para uma pessoa gay é muito difícil. Tudo vai incomodar todo mundo. Principalmente se essa pessoa tiver um namorado aqui [na escola] e ficar trocando carinhos com ele... Porque a sociedade é muito heteronormativa e reprime.”</i> (Ariana Grande).</p> <p><i>“Outra coisa [que um menino gay não pode fazer]... Talvez as danças de funk... Que dança... balançando as coisas... de trás. Quando é uma menina, até que tudo bem, tudo bom. Mas se for um menino... naquele espaço... que não é dele... Para a maioria, todo mundo vai achar que aquela dança é de menina. Mas a dança não tem gênero. Quando eu digo que o espaço não é dele, eu digo que é o espaço que dizem que não é dele.”</i> (Ariana Grande).</p> <p><i>“O que não pode fazer na escola? Sair beijando uma pessoa do mesmo sexo, falando coisas que ferem a moral da escola, né? Tipo assim, andar com uma certa inclinação, como o pessoal fala, rebolando... E quando você ver um homem rebolando, não só um homem, mas também uma criança, as pessoas veem com maus olhos.”</i> (Anitta).</p> <p><i>“Eu vi que, por causa de uma dança que ele fez – ele estava de saia, tudo bem – mudou como as pessoas agiam com ele.”</i> (Anitta).</p> <p><i>“Se eu fosse para a escola quando criança usando uma saia, o que as pessoas diriam para mim? O que a direção diria para mim? Com certeza ninguém esqueceria disso, até porque quando você passa de ano para uma outra turma, a maioria dos alunos continuam com você e o inferno</i></p>	<p>6. Reconhecendo os impedimentos para as masculinidades bicha na escola</p>	

<p><i>continua até você sair da escola e ir para outro lugar. Então assim, o que eu vejo é, como eu falei mesmo, tentar não dar bandeira.” (Anitta,).</i></p> <p><i>“Uma coisa que é meio clichê que eu sempre falo para as minhas colegas: eu não sei o que é amor... eu não sei o que é amar alguém ou ser amado porque, como eu falei, eu nunca namorei com ninguém. E isso foi bem por parte do meu isolamento.” (Anitta).</i></p>		
<p><i>“Nunca mudei meu jeito na escola... Sempre fui do mesmo jeito... Sempre brinquei das mesmas maneiras...” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“[...] nunca escondi o que eu era, o que deixei de ser... Nunca escondi não...” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“Eu acho errado uma pessoa se limitar para tentar conviver na existência de outro. Você é você! Se alguém vai lhe querer, vai ser do jeito que você é não do jeito que a sociedade ou as outras pessoas pensam de você. Ninguém é marionete para ser manipulado. Sempre fui o que eu quis ser. Sou assim, nasci assim e vou morrer assim.” (Ludmilla).</i></p> <p><i>“Eu já era diferente. Eu não era recuado, não... Eu sou o que sou e fodasse o mundo.” (Ludmilla)</i></p>	<p>7. Contradizendo os impedimentos para as masculinidades bicha na escola</p>	
<p><i>“Foi quando cheguei no Ensino Médio, no 1º ano que foi quando eu não consegui mais renegar essa parte de mim, porque até então eu não ficava com ninguém, nem com menino nem com menina. E aí eu estava em uma aula e do nada os meninos começavam... ‘tu é viado?’; até que eu virei para ele e disse ‘sou, e daí?’. Eles ficaram muito espantados porque desde o 6º ano eu negava, aí eles ficaram muito assustados, perguntando se era verdade... E eu afirmando, ‘é, por quê? O que foi? Vocês não disseram que eu era? O que vão fazer?’.” (Ariana Grande).</i></p> <p><i>“No Ensino Médio eu me senti muito mais apoiado, tanto pelos professores, quanto pelos alunos...” (Anitta).</i></p> <p><i>“Eu entendi muita coisa [com relação a sexualidade], me desenvolvi mais um pouco... Quando cheguei já no Ensino Médio eu não tinha mais com o que ficar me preocupando... Não tinha mais dúvida, era mais coerente...”</i></p>	<p>8. O Ensino Médio e a decisão de assumir as masculinidades bicha</p>	

<p><i>Entendi porque o povo me perguntava se era realmente isso que eu queria... Porque disseram que eu ia sofrer muito... Uma vizinha minha... Mas não vi sofrimento nenhum, não... O negócio dá para suportar. Sofrimento seria se eu deixasse do jeito que estava... Com as piadas e insultos.” (Ludmilla).</i></p>		
--	--	--

APÊNDICE C – Termo de Anuência Institucional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Anuência Institucional

Eu, _____, Diretor/a, da Escola _____, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio”. A pesquisa terá como participantes os estudantes matriculados em turmas do Ensino Médio que falem publicamente de suas identidades de gênero e sexual.

Esta pesquisa será realizada por Kléber Neves Marques Júnior, estudante do Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, do Centro de Educação - CE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, com orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

João Pessoa/PB, ____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do/a diretor/a da Escola

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS
OU RESPONSÁVEIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU
RESPONSÁVEIS - TCLE**

Título da pesquisa: “Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio”

Pesquisador responsável: Kléber Neves Marques Júnior
Professor orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Convido o/a Senhor/a a autorizar seu filho/_____ (parentesco) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado: **“Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio”**. A pesquisa tem como objetivo geral: compreender como nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio são forjadas as formas de masculinidades, e como objetivos específicos: identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio; analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio; e analisar os sentidos que as bichas atribuem as suas trajetórias escolares no Ensino Médio.

Solicito a colaboração do seu filho para a produção de dados que acontecerá por meio de uma entrevista, que será gravada com o auxílio de um gravador, sob a sua devida autorização. Os dados gerados farão parte de uma dissertação de mestrado, podendo ser divulgados em eventos científicos, periódicos e outros meios, tanto a nível nacional como internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho será mantido em sigilo.

Esclareço que a participação neste estudo é voluntária e, portanto, o/a Senhor/a, bem como, seu filho, não são obrigados/as a fornecerem as informações e/ou colaborarem com qualquer atividade solicitada por mim, enquanto pesquisador. Caso seu filho decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Saliento que segundo as diretrizes da Resolução nº 510/2016, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos. Nesse íterim, dos possíveis riscos que seu filho pode manifestar, demarco o desconforto e o constrangimento ao relatar situações de suas experiências escolares. Para que isso seja evitado, as entrevistas serão gravadas em um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. E, ainda, caso ele se sinta constrangido ou coagido durante a produção de dados, a

conduta adotada será a interrupção da pesquisa sem lhes acarretar nenhum prejuízo. Não obstante, ressalto que os riscos previstos para esta pesquisa não causarão danos de grande magnitude ao participante, considerando que a minha ação é apenas de entrevista-lo.

Acrescento ainda que as pesquisas envolvendo seres humanos são admissíveis quando oferecem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um problema que afete o bem-estar dos participantes da pesquisa e de outros sujeitos. Nesse caso, quanto aos benefícios da pesquisa, após a produção e análise dos dados, será possível discutir outras possibilidades educacionais para jovens *gays* e afeminados que sofrem discriminação no contexto escolar.

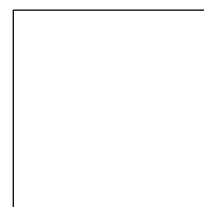
Esse Termo será impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o/a Senhor/a e a outra com o pesquisador. Caso tenha alguma outra dúvida ou queira desistir de permitir a participação de seu filho, entre em contato comigo, Kléber Neves Marques Júnior, pelo telefone: (83) 9 9656-5150, e/ou com meu orientador: Joseval dos Reis Miranda, telefone: (83) 9 8830-7364. Enquanto as objeções a respeito da conduta ética, poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB, telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos, e concordo em autorizar voluntariamente a participação.

Assinatura do/a responsável pelo participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura datiloscópica

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Título da pesquisa: **“Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio”**

Pesquisador responsável: Kléber Neves Marques Júnior
Professor orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Convido você para voluntariamente participar do projeto de pesquisa intitulado: **“Masculinidades bicha”: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio**”. A pesquisa tem como objetivo geral: compreender como nas trajetórias escolares de bichas estudantes do Ensino Médio são forjadas as formas de masculinidades, e como objetivos específicos: identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio; analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio; e analisar os sentidos que as bichas atribuem as suas trajetórias escolares no Ensino Médio.

Solicito sua colaboração para a produção de dados que acontecerá por meio de uma entrevista que será gravada com o auxílio de um gravador, sob a sua devida autorização. Os dados gerados farão parte de uma dissertação de mestrado, podendo ser divulgados em eventos científicos, periódicos e outros meios, tanto a nível nacional como internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, sua identidade será mantida em sigilo.

Esclareço que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com qualquer atividade solicitada por mim, enquanto pesquisador. Além disso, caso decida não participar do estudo ou resolver, a qualquer momento, desistir, não sofrerá nenhum dano.

Saliento que segundo as diretrizes da Resolução nº 510/2016, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos. Nesse íterim, dos possíveis eventos danosos que os participantes possam manifestar, demarco o desconforto e o constrangimento ao relatarem sobre suas experiências escolares. Para que isso seja evitado, as entrevistas serão gravadas em um local privado, livre da presença de pessoas alheias a pesquisa. E, ainda, caso você se sinta constrangido ou coagido durante a produção de dados, a conduta adotada será a interrupção da pesquisa sem acarretar nenhum prejuízo.

Acrescento ainda que as pesquisas envolvendo seres humanos são admissíveis quando oferecem elevada possibilidade de gerar conhecimento para entender, prevenir ou aliviar um

problema que afete o bem-estar dos participantes da pesquisa e de outros sujeitos. Nesse caso, quanto aos benefícios da pesquisa, após a produção dos dados, poderei discutir outras possibilidades educacionais para jovens *gays* e afeminados que sofrem discriminação no contexto escolar.

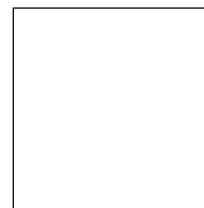
Esse Termo será impresso em duas vias, sendo que uma ficará você e a outra com o pesquisador. Caso tenha alguma outra dúvida ou queira desistir de participar, entre em contato comigo, Kléber Neves Marques Júnior, telefone: (83) 9 9656-5150, e/ou com o meu orientador, Joseval dos Reis Miranda, telefone: (83) 9 8830-7364. Enquanto as objeções a respeito da conduta ética, poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB, telefone: (83) 3216-7791 – E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Declaro que compreendi os objetivos e procedimentos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos, e concordo em voluntariamente participar.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável



Assinatura datiloscópica

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Escolha um nome fictício: _____

Escolaridade: Ensino Médio () 1º ano () 2º ano () 3º ano

QUESTÕES REFERENTES AO OBJETO DE ESTUDO

- Como você se autointitula em relação à sua sexualidade?
- O que você entende por “ser heterossexual”?
- O que você entende por “ser bicha”?
- O que um aluno gay não deve fazer na escola?
- Você poderia descrever uma atitude sua que incomoda aos demais alunos e alunas por identificá-la como imprópria para um menino?
- Como você descreveria suas vivências enquanto gay e afeminado durante o ensino médio?
- Você sofre ou já sofreu com piadas homofóbicas vindas de outros colegas?
- Se sim, as piadas e violências homofóbicas costumam vir mais dos colegas meninos ou meninas? Como você analisa isso?
- Você já mudou seu comportamento em razão dessas violências?
- O que te ajudou a chegar até esse momento de sua escolarização?
- Sendo bicha, quais as contribuições que o Ensino Médio acarreta para a sua formação?
- Você acha que para quem é assumidamente *gay* estar na escola é mais difícil? Por quê?
- Você já pensou em desistir de estudar? Isso guarda alguma relação com sua sexualidade?

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciando do Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UEPB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "MASCULINIDADES BICHA": TRAJETÓRIAS ESCOLARES DAS BICHAS NO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46801021.8.0000.5188

Instituição Proponente: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.867.082

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para fins de elaboração de dissertação do mestrando KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR, do Programa de Pós Graduação de Educação (PPGE/UEPB) sob a orientação do Prof. Dr. JOSEVAL DOS REIS MIRANDA do referido programa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como nas experiências escolares de bichas estudantes do Ensino Médio são forjadas as experiências de masculinidades.

Objetivo Secundário:

- Identificar como as bichas se constituem em meio à heteronormatividade das relações escolares do Ensino Médio;

- identificar e analisar como as bichas negociam suas identidades nas relações com educadores/as e seus pares de ambos os sexos no contexto estudantil do Ensino Médio;

analisar que noções, saberes, atitudes e práticas constituem suas experiências subalternas na vivência escolar do Ensino Médio;

- analisar os sentidos que as bichas atribuem as suas trajetórias escolares no Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos, o pesquisador discorre que: "Saliento que segundo as diretrizes da

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.867.082

Resolução nº 510/2016, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos. Nesse interim, dos possíveis eventos danosos que os participantes possam manifestar, demarcamos o desconforto e o constrangimento ao relatarmos situações de suas experiências escolares. Para que isso seja evitado, as entrevistas serão gravadas em um local privado, livre da presença de pessoas alheias ao estudo. E, ainda, caso ele se sinta constrangido ou coagido durante a produção de dados, a

conduta adotada será a interrupção da pesquisa pelo pesquisador sem lhes acarretar nenhum prejuízo. Será garantida a proteção dos dados coletados e todas as providências convencionais relativas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, bem como, no que se refere à coleta de dados com adolescentes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE a ser por eles assinado. Não obstante, ressalto que os riscos previstos para esta pesquisa não causarão danos de grande magnitude ao participante, considerando que a minha ação enquanto pesquisador é de apenas entrevista-lo”. E em relação aos benefícios, discorre que “Após a produção dos dados, enquanto pesquisador, poderei discutir outras possibilidades educacionais para as trajetórias escolares de jovens gays afeminados que sofrem discriminação no contexto escolar”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresentação do atendimento às pendências apontadas no Parecer nº 4.833.856, emitido pelo CEP/CCS, em 07/07/2021, do projeto de pesquisa intitulado “Masculinidades bicha: trajetórias escolares das bichas no Ensino Médio”, na íntegra, conforme o pesquisador apresenta nas respostas/justificativas que já estão inseridas no projeto de pesquisa e nos termos de apresentação obrigatória.

1. Faixa etária dos estudantes participantes do estudo: (A faixa etária dos estudantes participantes corresponde dos 16 aos 19 anos. A alteração foi feita na página 71 do projeto de pesquisa. Fonte com destaque em cor vermelha;
2. Abordagem aos participantes: (Quanto a abordagem aos participantes, a princípio, farei contato com a diretora da instituição e com os/as professores/as os/as quais conheço, por ela e eles terem mais tempo de convívio com os/as estudantes, o que implica no conhecimento sobre como anunciam e enunciam suas identidades no cotidiano da escola. Dessa maneira, os participantes serão selecionados por meio de indicação. A partir da identificação do primeiro estudante, ele poderá convidar outros conhecidos a participarem da pesquisa.

Esse tipo de técnica metodológica é denominada de “Bola de Neve”, um tipo de amostra não

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 4.867.082

probabilística comumente utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais podem indicar novos participantes do seu meio e assim sucessivamente (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Albuquerque (2009) diz que esse tipo de técnica carrega a vantagem de poder identificar uma população oculta que é mais facilmente reconhecida por outros do membros dessa mesma comunidade formando uma cadeia de relações.

Alteração feita nas páginas 71-72 no projeto de pesquisa. Fonte com destaque em cor vermelha);

3. local para realizar a entrevista, tendo em vista a condição imposta por meio de Decretos Estaduais de distanciamento e isolamento social decorrente a Pandemia da Covid-19: (Quanto ao local para realização da entrevista, devo considerar que a pandemia causada pelo novo coronavírus (Coronavirus Disease – COVID-19) tem tido repercussões nas mais variadas esferas da vida e também na realização de pesquisas, de modo que foi preciso encontrar estratégias de adaptação as novas condições de relações enquanto perdurar o cenário pandêmico. Considerando esse aspecto, optei por retirar da metodologia a possibilidade de realizar a observação participante, entendendo que as entrevistas serão suficientes diante de tal contexto. As entrevistas poderão ocorrer na sede da própria escola, tendo em vista que os estudantes do Ensino Médio vão duas vezes ao mês pegar ou depositar as atividades solicitadas pelos/as professores/as, sendo uma oportunidade para abordá-los. Alteração feita na página 70 do projeto de pesquisa. Fonte com destaque em cor vermelha).

3. Esclarecer se a escola abrange o Ensino Médio: (A escola abrange o Ensino Médio, mas a anuência foi erroneamente carimbada pela diretora com o carimbo desatualizado, no qual não consta o nome completo da instituição. O documento foi retificado).

4. Riscos e benefícios para os participantes no TCLE e no TALE: (Os riscos e benefícios foram apontados nos termos conforme orienta Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS/MS.

Quanto ao TCLE, a informação encontra-se nos 4º e 5º parágrafos, nas páginas 83-84 do projeto de pesquisa e também no documento individual submetido ao CEP pela Plataforma Brasil com fonte destacada em cor vermelha.

No TALE, a informação consta nos 4º e 5º parágrafos, nas páginas 85-86, e também no documento individual submetido ao CEP pela Plataforma Brasil com fonte destacada em cor vermelha).

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comiteoetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.867.082

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta o projeto de pesquisa bem estruturado, com os termos de apresentação obrigatória como: Certidão do colegiado, Folha de rosto, Carta de anuência e documento com quadro de apresentação das respostas das pendências solicitadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que projeto de pesquisa e os termos de apresentação obrigatória encontram-se devidamente instruídos, conforme estabelece a Resolução no.510/2016 do CNS/MS, o parecer é FAVORÁVEL.

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1719915.pdf	16/07/2021 10:40:31		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	16/07/2021 10:39:49	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO_2_TALE_PARTICIPANTES.docx	16/07/2021 10:37:59	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	VERSAO_2_CEP_PROJETO_DE_PESQUISA_QUISA.docx	16/07/2021 10:35:59	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	VERSAO_2_TCLE_PAIS_OU_RESPONSABILIDADE_SAVEIS.docx	16/07/2021 10:33:10	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e	VERSAO_2_ANUENCIA.pdf	16/07/2021 10:32:43	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 4.867.082

Infraestrutura	VERSAO_2_ANUENCIA.pdf	16/07/2021 10:32:43	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Cronograma	VERSAO_2_CRONOGRAMA.docx	16/07/2021 10:32:26	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_SEMI_ESTRUTURADA.docx	13/05/2021 12:58:21	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	13/05/2021 12:56:35	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Outros	CERTIDAO_APROVACAO_PPGE.pdf	13/05/2021 12:44:15	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_CEP.pdf	13/05/2021 12:42:52	KLEBER NEVES MARQUES JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Julho de 2021

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 4, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comiteeetica@ccs.ufpb.br