

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

HEITOR JARDIM

“Sentido!”: construção de masculinidades em estudantes de escolas militares

**Porto Alegre
2018**

HEITOR JARDIM

“Sentido!”: construção de masculinidades em estudantes de escolas militares

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao Instituto de Biociências da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciado em Ciências Biológicas.
Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner
Co-orientador: Amilton Gustavo da Silva Passos

**Porto Alegre
2018**

Este trabalho foi elaborado de acordo com as regras da Revista Educação e Realidade

“Sentido!”: construção de masculinidades em estudantes de escolas militares

“Attention!”: the construction of masculinities on military school students

Heitor Jardim

Fernando Seffner

Amilton Gustavo da Silva Passos

Resumo

Ao falar de gênero falamos, também, das mais variadas construções de sujeito que se experiencia ao longo de uma vida. Essas experiências, em determinados cenários, atravessam diversas dimensões, entre elas a da sexualidade. Em um espaço de uma intensa narrativa de masculinidade hegemônica, fortemente construída a partir de uma ótica heterossexual, a construção da masculinidade através das experiências de um estudante gay ocorre cheia de tensões e contradições. Porém, mesmo assumindo a abjeção deste local de sujeito, é notável a presença de estudantes que assumem uma identidade *viada* e conseguem encontrar brechas nas relações de poder estabelecidas que os permitem assumir e reivindicar sua posição enquanto sujeitos.

Palavras-chave: gênero, masculinidades, educação militar

Abstract

When we talk about gender we also talk about a wide variety of experiences that participate in the construction of the perception of ourselves. These experiences, in specific scenarios, also include the construction of our sexuality. In a context of intense narrative of hegemonic masculinity, strongly built around a heterossexual point of view, the construction of masculinity under the perspective of a gay student occurs filled with tensions and contradictions. However, even when we recognize the wretch that a *queer* identity face, we see students that claim that *queer* identity and are able to find ways to defy the established narrative and tell their own stories.

Keywords: gender, masculinities, military school

Introdução

Ao decorrer dos últimos anos o debate centrado no campo das identidades intensifica-se, trazendo à discussão as mais diversas formas e dimensões de sujeito que podemos ser e ocupar. Estas indagações e dúvidas surgem não somente no ambiente acadêmico, como também se concretizam nos mais diversos espaços: famílias, casas, escolas, ambiente de trabalhos, e tantos outros.

Quando falamos dessas dimensões de sujeitos, acabamos por falar de um série de marcadores que nos são postos, desde a mais tenra idade. Gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, e tantos outros. Somos marcados e marcamos, constantemente, através dos mais variados discursos e símbolos, tendo o corpo como local de marcação e sujeição dessas identidades. O que é, afinal, esse corpo? Que dimensões ele ocupa? Que gênero e sexualidade são, através dele, vistas como possíveis? De que forma construímos estes locais de sujeito e concretizamos o que somos, ou o que queríamos ser?

Trabalhando com a dimensão do gênero e da sexualidade, em especial da masculinidade, percebemos como a escola atua, fortemente, nesse processo de marcação e sujeição dos corpos. Considerando, assim, a escola e o impacto que ela pode ter na formação do sujeito, como se dá o processo de produção da masculinidade, em especial da masculinidade de um sujeito homossexual, em um ambiente escolar alimentado por uma narrativa de exacerbada masculinidade? ¶

O presente trabalho traz um convite à reflexão não só ao redor da construção das sexualidades e masculinidades, mas também sua relação com as experiências escolares e como estas experiências afetam a construção do sujeito e sua posição na malha de relações de poder que somos submetidos constantemente no âmbito das mais diversas relações que estabelecemos, sejam elas escolares, familiares, afetivas ou com nossa própria existência.

Formando o sujeito

Recorrentemente, nos mais diversos espaços de convívio social, somos marcados e nos marcamos pelo mais diversos rótulos e performances sociais que efetuamos. No ambiente escolar, ao observar o convívio entre as crianças e jovens, é possível ver os mais diversos grupos e nomeações utilizados para designar o corpo discente: os *meninos*, as *meninas*, o *pretinho*, o *viado*, entre tantos outros. Marcamos, a nós e aos outros, não somente através de

símbolos, mas da reafirmação de comportamentos e outros mecanismos diversos. A identidade, então, adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos que são representadas (Woodward, 2017).

Porém, ao mesmo tempo que estabelecemos o que é, de fato, ser algo, através de símbolos e outros elementos, também trabalhamos com a ideia da diferença. Ser alguém é, também, não ser alguém. Percebe-se, então, que a identidade passa por campos de afirmação e negação, esta a qual se busca negar o local social de uma infinidade de outros possíveis sujeitos que também estão inscritos em nossa linguagem e sistemas simbólicos. O ato da afirmação, assim, é acompanhada de uma extensa cascata de negações, que acabam por se relacionar, de algum modo, com o local da identidade afirmada, estabelecendo um sentido de não ser o outro.

Quando falamos de sexualidade e estabelecemos que pertencemos a uma identidade particular (uma identidade heterossexual, por exemplo), negamos nosso pertencimento às outras classificações inscritas em nossas estruturas linguísticas e simbólicas (homossexual, *bissexual*, entre outros). Descrever-se como um sujeito, assim, implica ao mesmo tempo em descrever-se como um não-sujeito, que não ocupa o mesmo lugar que os outros (Silva, 2017). A identidade, portanto, é marcada pela diferença, sustentada pela exclusão e de natureza relacional: a identidade, para se concretizar, necessita de algo fora dela, algo que ela não é e não será, não marcando uma mera relação de oposição, mas de dependência (Woodward, 2017).

O campo das identidades, no entanto, apresenta um caráter dinâmico, de constante mudança. Pela sua direta relação com a linguagem e os sistemas simbólicos, dimensões também passíveis das mais diversas transformações ao longo do tempo, a identidade e, por consequência, o entendimento da diferença, são elementos históricos e culturais, que se alteram de acordo com as dinâmicas sociais e culturais nos quais estão inseridos, evidenciando a instabilidade e indeterminação como características da diferença e da identidade em si (Silva, 2017). A cultura serve, então, como matriz para possibilitar e dar sentido à determinadas experiências de sujeito em contextos temporais e espaciais específicos (Woodward, 2017).

Em razão destas diferentes formas hegemônicas do pensar ao longo dos tempos, a identidade acabou por passar por uma série de diversas concepções, que refletem as perspectivas e visões de seus períodos históricos. O sujeito, em um primeiro momento da

Ciência no qual a perspectiva Iluminista se mostrava especialmente forte, era concebido como um ser único, universal, dotado de uma essência e centrado no indivíduo. Este sujeito, através do exercício da razão, da consciência e da ação, evoluiria ao longo de seu tempo de vida, mas estaria fadado aos caprichos de sua essência. Complexificando a percepção de nossa formação enquanto sujeitos, surge o sujeito sociológico, que traz em sua concepção o preocupação com o *outro*: enquanto o sujeito do Iluminismo era visto como auto-suficiente, dotado de uma essência, o sujeito sociológico é concebido como o fruto das relações de si com os outros. Através das relações que estabelecemos com outras pessoas mediamos a construção de nossa cultura, valores e saberes, elementos estes que servem para a construção de nossa identidade como sujeitos. Essa concepção, portanto, acaba por criar uma emenda entre o sujeito, o interno, e o mundo, o externo (Hall, 2006).

Com as mudanças que temos presenciado ao redor do mundo nas relações socioeconômicas, com o crescente intercâmbio cultural entre países, estados e até mesmo dentro de cidades, nota-se que o sujeito passa, mais uma vez, por uma nova fase de concepção e elaboração, estabelecendo o assim uma nova maneira de visualizar as dimensões que nos compõem, chamado de sujeito pós-moderno. A quebra de algumas barreiras culturais e a descentralização da identidade do indivíduo trouxe, aos nossos processos culturais de identificação, um grande fator de variabilidade e imprevisibilidade. O sujeito pós-moderno, assim, caracteriza-se por não ter uma identidade única, fixa, essencial e permanente; um sujeito fruto das profusas relações que o processo de globalização trouxe às mais diversas esferas da sociedade (Hall, 2006).

A crescente complexificação do que é a identidade e a noção da multiplicidade de identidades de um sujeito, aliada à nova visão sobre os diferentes processos sociais que atuam nos indivíduos trouxe ao debate acadêmico novas identidades e lugares possíveis de sujeito que antes não eram legitimados, ou seja, dos sujeitos não-homens, não-brancos, não-heterossexuais, não-cisgêneros, não-urbanos e não-cristãos; ou seja, não-normativos. Essa alteração na forma como percebemos nossas relações sociais traz elementos que nos permitem entender melhor algumas relações estabelecidas e como elas vêm, ao longo do tempo, se propagando e alterando.

Este novo processo traz à tona uma série de nomenclaturas, locais e visibilidades que antes não eram postas à discussão. Ao afirmarmos novas diferenças e identidades sociais, criamos novos lugares possíveis, estabelecendo novas divisões sociais que nos permitem

ocupar mais lugares e a intervir em aspectos que antes eram considerados fixos e imutáveis (Louro, 2000).

A escola, desse modo, apresenta-se como um local de intensa negociação e tensão no regime identitário que está colocado, dividindo os estudantes em extenso sistema frequentemente binário de classificação: meninos e meninas, ricos e pobres, normais e desviantes, negros e brancos, entre tantos outros (Meyer e Soares, 2013). No entanto, hoje, compreende-se também que a criação destes novos sujeitos envolve uma série de processos educativos não mais restritos somente ao ambiente escolar, mas também através de meios culturais e tecnológicos distintos.

No ambiente escolar, assim, ensinam-se modos considerados adequados de portar de acordo com o gênero designado ao estudante: meninas sentadas de pernas fechadas, meninos ativos e adeptos a brincadeiras violentas, entre outros. Porém, estes ensinamentos são passíveis de conflitos com outras referências culturais, como a família, mídia e outros espaços de socialização. Considera-se, a partir desta nova ótica, que outros espaços além das instituições escolares podem reforçar, criar, quebrar ou alterar ensinamentos adquiridos nessas instituições. Estes conjuntos de artefatos culturais e ensinamentos, assim, não são consideradas somente instâncias de reprodução de crenças, conhecimento e valores, mas agentes ativas de criação destes, como também de criação de identidades e de locais de sujeito possíveis, as identidades (Louro, 2004).

Contudo, mesmo reconhecendo a possibilidade de outros espaços construírem suas próprias culturas e modificar as matrizes de tangibilidade dos sujeitos, a escola ainda aparenta ser um local de grande influência na formação e arranjo dos sujeitos. Dentre estas novas identidades e locais de sujeito estabelecidos na relações contemporâneas podemos notar uma grande mudança no que se refere ao campo do gênero, o que acaba por, conseqüentemente, atravessar o campo do corpo e da sexualidade humana, também campos de ressignificação na ótica da pós-modernidade.

Corpos, gêneros e masculinidades

O uso do termo gênero surge historicamente, em um contexto de produção acadêmica anglo-saxão, como uma reivindicação da separação entre o corpo material e o corpo social, visando reforçar o caráter social da organização entre os corpos imposta em nossa sociedade,

rejeitando o determinismo biológico atrelado à termos que remetiam aos aspectos materiais, como sexo e diferença sexual (Scott, 1995). O movimento feminista busca, assim, se contrapor à naturalização das diferenças sexuais que marcavam as relações entre homens e mulheres na época, que produzia e mantinha uma série de desigualdades e colocava estes sujeitos em posições limitadas à sua masculinidade e feminilidade, estas sempre atreladas e justificadas através do corpo e mantidas por uma perspectiva essencialista de produção de identidade e diferença (Meyer, 2004).

O emprego deste termo e suas ressignificações acaba, então, por trazer novas perspectivas de análise, ao passo de também colocar o aspecto material do corpo em cheque quando passa, a também ser considerado um elemento construído através da linguagem e da cultura. Não se trata, no entanto, da negação da materialidade dos corpos e dos sujeitos, mas sim do reconhecimento que a percepção da matéria também está sujeita à ótica da cultura que estamos inseridos, configurando processos que produzem corpos providos de sexo, gênero e sexualidade (Meyer e Soares, 2013).

Deste modo, assumindo a linguagem como campo de produção do sujeito, de seu corpo, gênero, sexualidade e demais fragmentos, estabelece-se a noção de que nossas identidades de gênero são construídas ao longo de nossa vida, não somente no campo da feminilidade, mas também da masculinidade (Meyer, 2004). Ser masculino, logo, é construído através do prisma da cultura do mesmo modo que se constrói o que é ser feminino, estabelecendo não somente uma suposta relação de oposição simbólica, mas também dependência através da diferença.

As construções do modo de ser um sujeito específico, neste caso um sujeito masculino ou feminino, ocorrem através de uma série de ensinamentos de comportamentos, valores e atitudes. Os meninos são constantemente estimulados a praticar esportes, suas atitudes violentas são vistas como naturais e suas demonstrações de afeto são recorrentemente desestimuladas. As meninas, por outro lado, tem o desenvolvimento que em algumas escolas preza pela inocência e afeto, ao mesmo tempo que se exige um desenvolvimento intelectual e emocional, este último supostamente inadequado aos meninos. Estabelece-se, assim, um projeto do que é ser menino e o que é ser menina.

Através destes ensinamentos, o corpo mostra-se como um elemento continuamente descaracterizado e alvo de grande tensão no espaço escolar. Ao mesmo tempo que se busca inserir os sujeitos em determinados padrões, disciplinando e treinando-o a se encaixar em

comportamentos específicos muitas vezes relacionados ao gênero que são designados, nota-se também um ambiente escolar que dessexualiza estes sujeitos ao criar um ambiente que retira a atenção para a sexualidade e as expressões individuais de ser (Louro, 2000).

A escola visa, então, a produzir maneiras específicas de ser que julgar adequadas aos indivíduos que ela compõe, incentivando e reforçando ações específicas que irão levar estes sujeitos a se adequarem às expectativas sociais que pairam sobre eles. Impõe-se, assim, aos corpos destas instituições, uma gama finita de possibilidades de ser através do constante reforço e produção de discursos específicos (Weeks, 2000).

Colocam-se, neste caso, meninos e meninas em dimensões de possibilidades de ser e locais de sujeito para ocupar distintos, marcando desde cedo os corpos com as mais diversas expectativas de ação e reação aos acontecimentos que se irão ocorrer não somente na escola, mas nas mais diversas fases da vida. A escola mostra-se como um espaço de intenso disciplinamento, nas quais são, assim, viabilizadas maneiras específicas de ser, nas mais diversas identidades que o sujeito pós-moderno pode assumir: docente e discente, mestre e discípulo, menino e menina, masculino e feminino.

Ao analisar a construção da masculinidade, por exemplo, percebemos como os meninos são, desde a mais tenra idade, estimulados a engajar em atividades específicas, principalmente esportivas e relativas à força física, atitude desestimulada para as meninas. O local de sujeito possível para um menino passar a ser um local de uma masculinidade dura, agressiva, de competição e violência, que nega os traços atribuídos à feminilidade (Louro, 2000).

A concepção desta masculinidade, no entanto, não se limita somente ao espaço escolar, efetivando-se através das mais diversas experiências do sujeito. Parte-se, de certo modo, de uma masculinidade hegemônica, uma abstração de um suposto homem ideal, à qual todos os sujeitos designados como tais devem se espelhar e buscar reproduzir. Cria-se a imagem de um homem natural, verdadeiro, que parte da suposição que a masculinidade é composta por somente uma possibilidade de ser, fixa e singular (Seffner; Silva, 2016).

A identidade masculina hegemônica, vista como fixa e ideal, constitui-se de um conjunto de atributos que relacionam-se não somente com a dimensão do gênero, mas são também atravessados por atributos de classe, raça e etnia, sexualidade, idade e tantos outros. O ideal masculino, portanto, pode ser entendido como um homem branco, cisgênero, jovem,

heterossexual, de classe média, preferencialmente cristão e com um comportamento que flerta com situações de violência, transgressão e perigo (Louro, 2000; Silva, Seffner, 2016).

Esta construção, no entanto, não está restrita única e exclusivamente ao ambiente escolar, ambiente este que, por mais que produza, reproduza e estimule a propagação de traços circunscritos à locais de sujeito particulares, não pode ser totalmente responsabilizado pela produção destes sujeitos e corpos. O indivíduo, nas mais diversas dimensões, tanto escolares, familiares ou das mais diversas naturezas, está propenso aos mais variados discursos que o produzem e dão sentido à suas práticas.

A masculinidade hegemônica apresenta-se evidente nas mais diversas instituições de nossa sociedade, como a escola e família, os habituais primeiros espaços de socialização, mas também do trabalho, da mídia e tantos outros (Seffner, 2003). A masculino, assim, se constrói em cima dos corpos que são lidos como masculinos e designados, ao nascer, como tais, restringindo o lugar da masculinidade à identidade do homem, não como uma alternativa, mas como uma obrigação (Strey, 2014). Cria-se a expectativa que todo homem será, enfim, masculino, dotado de características que supostamente fazem parte da essência de um corpo com uma materialidade específica, no caso, a de possuir um pênis.

Porém, mesmo que a construção da masculinidade ocorra seguindo um ideal específico, é perceptível nas mais diversas situações sociais, que nem todos os homens se adequam à ela, ao mesmo tempo que ainda conseguem usufruir dos privilégios que o seu reconhecimento como homens os oferece na sociedade (Strey, 2014). Mesmo reconhecendo que a masculinidade pode ser performada nas mais diversas maneiras, é preciso reconhecer as hierarquias que se constroem dentro do universo das masculinidades que são socialmente aceitas, algo imprescindível para compreender as relações postas entre os mais diversos locais de sujeitos que as identidades atravessadas pela masculinidade podem ocupar (Seffner, 2003). Pode-se falar, logo, que por mais que uma categoria exclusiva de masculinidade seja considerada a ideal, vemos uma pluralidade relativamente aceita na forma de se colocar como um homem, mesmo que essas identidades sejam colocadas em cheque em determinados contextos e estejam postas à submissão de outras formas de ser, e se mostrar, masculino.

Dos locais de produção de masculinidade, na qual os ensinamentos sobre o corpo tomam forma, a escola mostra-se como um ambiente de intenso disciplinamento e normatização dos corpos, no qual até mesmo a violência legitimada pela instituição, em conjunto de outras estratégias, compõe o processo de criação do sujeito masculino. A

produção da identidade “menino”, então, evidencia-se como um projeto amplo, que se concretiza nas mais distintas situações (Louro, 2000), mesmo que a construção do sujeito em si seja um processo infundável, atuante em toda a sua trajetória de vida (Louro, 2008). No entanto, mesmo o projeto de construção do sujeito masculino sendo algo observado nos mais diversos espaços e momentos da vida do sujeito, é presumível que a masculinidade construída e a importância desta narrativa possa ser singular a cada contexto e situação específicas.

Metodologia

Os dados gerados e análises feitas no âmbito deste artigo provêm de uma série de entrevistas realizadas nos meses de outubro e novembro de 2018 com 8 estudantes egressos de escolas militares diversas, tanto federais quanto estaduais (Colégio Militares do Exército Brasileiro e da Brigada Militar). Todos os entrevistados são homens homossexuais, maiores de idade e voluntários a participarem da pesquisa. A escolha de restringir o estudo à experiências de escolarização em escolas militares se dá por minha proximidade com o ambiente, já que estudei em uma instituição desta natureza, mas também pelo interesse acadêmico na realização de uma pesquisa contextualizada neste tipo de instituição, visto a já documentada tendência das instituições militares em promover fortemente padrões de gênero relativos à masculinidade hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013).

O contato com os possíveis entrevistados foi feito virtualmente, através de redes sociais, em grupos de estudantes egressos de instituições militares, no qual cerca de 10 estudantes entraram em contato, porém só 8 decidiram seguir na pesquisa. O contato seguiu com uma troca de e-mails, no qual foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que constava a proposta da pesquisa e o roteiro de perguntas que integraria a entrevista. Os entrevistados têm seu anonimato assegurado na participação da pesquisa, que ocorreu de forma voluntária.

Ressalto aqui que os diversos outros marcadores que compõem as identidades dos sujeitos da pesquisa não são, neste momento, analisados em profundidade, porém vejo importante salientar que todos os entrevistados eram, no momento da realização da pesquisa, estudantes universitários, de faixa etária entre 21 e 25 anos, e de maioria branca, o que por si só pode revelar outros aspectos que ajudam a entender suas experiências enquanto sujeitos e, também, sobre a composição do corpo discente das escolas militares.

As perguntas do roteiro, em um total de 5 questões, podem ser categorizadas em 3 grupos: experiências de socialização (como era a relação com discentes, docentes e demais integrantes da instituição), experiências individuais (como foi o ingresso na instituição e experiências pessoais marcantes) e experiências pós-conclusão do ensino médio (o que experienciou ao sair do ambiente pedagógico militar).

A geração de dados para a pesquisa ocorreu seguindo os princípios da entrevista narrativa e teve como objetivo focar na narrativa autobiográfica dos entrevistados em relação às suas experiências pessoais de escolarização e construção de suas identidades (Andrade, 2012). Quando falamos da história de um indivíduo é preciso estabelecer que nossa formação enquanto sujeito não se dá através do que acontece e se passa no campo da realidade, mas sim através do que nos acontece, nos passa, nos toca (Larrosa, 2002). Longe de serem consideradas como os únicos eleitos de verdade possíveis sobre a experiência de escolarização de estudantes homens homossexuais em instituições militares, considera-se aqui que estes relatos geram informações importantes para buscar a compreensão do que se vive e se passa nesses espaços de escolarização.

A discussão a seguir, fundamentada na narrativa de experiências vividas pelos voluntários da pesquisa, relata uma versão de realidade que contempla a história de alguns estudantes gays que tem em sua trajetória de escolarização uma instituição militarizada, como é o caso dos colégios militares abordados no âmbito deste estudo. Ao mesmo tempo que discorro sobre os dados gerados no encontro com outros, também discorro sobre mim. As palavras, as frases e os sentidos não são meros enunciados dos pesquisados, mas o encontro da sua história com a minha percepção como pesquisador e, de certo modo, também sujeito de pesquisa.

“O quê eu vou viver a partir de agora?”

A entrada em uma escola militar, diferente do ingresso em uma escola adepta dos moldes comuns de educação, é marcada por uma intensa semana de adaptação e apresentação dos princípios a serem seguidos nos anos em que os estudantes frequentarão o espaço militar. De formas de marcha, marcada pelos gritos de ‘sentido!’ visando que todos ocupem a mesma postura estática e ereta, à valores dos mais diversos, aos estudantes são ensinados os mais múltiplos elementos que os acompanharão, em teoria, até o fim de seu período escolar.

Uma grande parte dos entrevistados relatou uma entrada relativamente pacífica nas instituições, sem atritos diretos mas com um recorrente desgosto às regras e posicionamento dos militares nas situações de convivência com o corpo discente, docente e administrativo da instituição:

- Tinha alguns que eu só queria que explodissem [...] rudes com os alunos e com os subalternos.
- O início foi pesado, mas acho que pra todo mundo.
- Fiquei muito assustado, lembro de ir pra casa chorando [...] ‘O quê eu vou viver a partir de agora?’

A arrogância e a rispidez nos tratamentos com os alunos, de forma geral, apareceu na fala de muitos entrevistados, que relataram perceber que esse tratamento ríspido era estendido ao corpo discente de um modo geral. O relato do grande sentimento de temor experienciado na chegada à instituição ressalta não somente um possível contraste de experiências vividas pelo sujeito antes de ingressar na instituição, como também uma possibilidade de que as normas e formas de convivência exercidas dentro da escola podem ser impactantes para os indivíduos que não possuem um contato prévio com as instituições e valores sustentados pelo militarismo.

Além disso, já no período de ingresso, os marcadores referentes à imagem que se constrói acerca de algumas sexualidades também apareceram em algumas entrevistas:

- Nessa primeira semana a gente ficava sob a supervisão dos alunos mais velhos. Tinha uma aluna que nos levou para um espaço afastado do colégio [...] Ela levou um grupo de 30 alunos, em marcha, e aí a gente fez alto, e aí ela parou e disse ‘Agora vou contar uma história pra vocês’[...] E isso deveria ser, sei lá, o 3º dia de aula. Aí ela contou que muito anos atrás dois meninos tinham transado naquele lugar, e que um coronel tinha descoberto tudo, e que eles tinham se fodido.

“Eu tinha muito medo de descobrir que eu era”

A construção da identidade, neste caso de uma identidade de gênero e sexualidade, assim, começa desde os mais pequenos atos. Não somente configurada através de nossas práticas como indivíduos, o corpo, o sexo e imagem que temos deles também se constroem através de outros aprendizados culturais que temos ao longo da vida, aprendizados estes que se relacionam diretamente com os contextos e períodos históricos nos quais tomam lugar (Weeks, 2000).

Ao aprender já no início da adolescência, época fortemente marcada pelas descobertas do corpo e dos desejos sexuais, que dois “meninos” foram pegos em ato sexual e punidos por isso, acabamos por, conscientemente ou não, a colocar o exercício do sexo e, neste caso, da homossexualidade, como algo supostamente sujo, pecaminoso, passível de julgamento e punição. Criamos, assim, um categoria de desviante dentro das identidades que possibilitamos em nossos sistemas simbólicos, estabelecendo, ao mesmo tempo, um modo específico de ser que é visto como normal (Louro, 2000).

O entendimento de ocupar um local de sujeito desviante do esperado surge em várias das experiências narradas, assim como o receio de lidar com essa identidade:

- Quando eu me soltava, quando eu falava bastante, quando brincava com meus amigos, eu sempre me afeminava [...] Quando eu percebi que meu confortável era assim, pra mim ficava na cara ‘Tá, tu é gay, daqui uns anos vai ter que lidar com isso [...] Era muito claro que era uma personalidade dissonante’.
- Eu lembro de me sentir atraído por homens, eu já sabia [...] Não me senti errado, só diferente, mas não ia falar pra ninguém [...] Eu sabia que não era ‘normal’.
- Eu tinha muito medo de descobrir que eu era.

Nota-se, examinando os relatos dos entrevistados, que vários deles pareciam ter uma noção consolidada de sua diferença em relação aos demais, seja por identificarem uma atração por corpos semelhantes aos seus ou por pensarem, através de outros elementos, que poderiam fugir do que era esperado deles. É possível conceber, logo, uma construção fortemente atravessada entre gênero e sexualidade. Ao falarmos da constituição de um sujeito homem e masculino, acabamos por falar, considerando a expectativa social ao redor da masculinidade, de um indivíduo não somente cisgênero, mas também, compulsoriamente, heterossexual (Louro, 2000).

É perceptível, ao analisar as falas, que os locais de sujeito possíveis para um homem são os locais reservados à masculinidade e à heterossexualidade, sendo a segunda um componente intrínseco da primeira. Transgredir esta norma, portanto, traz questionamentos não somente às práticas e à identidade sexual do sujeito, mas, conseqüentemente, à sua identidade de gênero (Zago, 2010), dimensões de sujeito frequentemente colocadas como sinônimas ou sem distinção entre si, normatizando modos singulares de ser masculino e

feminino (Dinis; Lima, 2009), recorrentemente visto, respectivamente, como sinônimos de ser homem e ser mulher:

- Eu não sei como começou isso, mas eu comecei a me questionar, basicamente, se eu era menino ou menina, e eu tentava categorizar na minha cabeça os meus gostos, as minhas preferências, os meus trejeitos... Categorizar como masculino ou feminino, e ver qual ganhava, e sempre acabava meio que empatando. Não sei se realmente empatava, ou se eu só fingia pra mim mesmo que empatava porque eu não queria admitir pra mim mesmo que eu era mais feminino que masculino [...] a primeira vez que eu pensei em suicídio foi por causa disso.

Esta experiência narra um recorrente sentimento de deslocamento de gênero, tom que constou em várias das entrevistas feitas. É possível de entender, nesta e outras falas, uma provável construção cultural de masculinidade tão reforçada e imbricada com a heterossexualidade que os indivíduos podem se sentir sujeitados a assumir outras posições de sujeito que ocorrem em suas realidades. A escola, então parece não só reforçar maneiras já consagradas de ser masculino ou feminino, como também não visa disponibilizar outras formas de masculinidade e feminilidade na qual seus sujeitos possam se espelhar (Felipe; Guizzo, 2013).

A construção da identidade do homem, vista como essencialmente masculina, reforça-se através do reconhecimento de elementos que são organizados culturalmente como masculino, envolvendo também a negação extensiva e constante da feminilidade e dos elementos que compõem o universo feminino (Seffner, 2003). Logo, se um sujeito foge do local que lhe é atribuído, sem ser capaz de visualizar outras formas de agir, como será seu processo de identificação? Que local visará ocupar?

As relações de poder estabelecidas em nossa sociedade atuam sutil e constantemente para moldar e conduzir nossos corpos a um modo específico de agir e ser. Diferente de um real evento de coerção, na qual somos obrigados a assumir um único caminho possível em uma situação (como coerção física, por exemplo, obrigando um indivíduo, fisicamente, a fazer um determinado ato ou detê-lo em um determinado espaço), os desdobramentos de uma relação de poder implicam em criar um campo de possibilidades de ações. Mesmo que neste campo um único caminho seja visto como o ideal a ser conduzido, a existência de alternativas, que são construídas como menos adequadas em função da manutenção do privilégio da preponderante, é fundamental para que a relação ali estabelecida configure como um jogo de poder, buscando sempre manter o sujeito como executante da ação em si (Foucault, 1995).

O indivíduo fica, assim, sendo o sujeito de ação neste processo. O evento de coerção não ocorre, mas ao estabelecermos valores e posições corretas ou erradas, acaba-se por influenciar a forma como este sujeito irá se constituir. No entanto, a partir do momento que o sujeito não adequa-se, pelos mais diversos motivos, ao local que lhe é assignado, uma situação de conflito aparece. Pode ocorrer, então, um processo de sujeição, na qual o indivíduo, não se identificando com algo que lhe é colocado, acaba por ver os locais e caminhos alternativos como seu local legítimo de sujeito. Neste caso, ao falarmos de gênero em uma contexto social no qual esta dimensão do sujeito é visualizada sob uma perspectiva binária, homem e mulher, pode-se sujeitar um indivíduo a questionar se, ao não se sentir confortável a ocupar a posição de sujeito homem, ele não seria uma mulher.

Analisando mais profundamente a questão surgem também outros possíveis cenários: em um contexto no qual o sujeito não vise ocupar nenhum dos locais já pré-estabelecidos, como fica a construção de sua identidade? É possível, neste caso, a reivindicação de uma local tangente aos locais já sedimentados nas matrizes culturais na qual o sujeito está inserido: um local ainda não bem entendido, não bem definido ou até mesmo falado, um local de fronteira. No caso citado o entrevistado acabou por chegar a uma resolução:

- Essa questão meio que se resolveu ao mesmo tempo que eu aceitei a minha sexualidade por completo, incluindo uma expressão afeminada, que eu acho que foi muito de descobrir certos ídolos [...] Quando eu tinha 16 anos comecei a escutar Secos e Molhados, e eu lembro que assisti à uma entrevista do Ney Matogrosso, eu lembro que ele falava [...] ‘as pessoas ficavam espantadas com eu rebolar, e eu me perguntava por quê rebolar não pode ser uma expressão considerada masculina também?’ [...] E eu fiquei “Bah, é verdade”, e acho que foi nesse momento que eu consegui superar esse impasse.

Ao encontrar uma referência diferente de masculinidade o entrevistado acabou por conceber um novo local possível para ocupar: uma masculinidade performada de outro modo. A entrevista assistida por ele, que traz uma fala que desestabiliza conjunto do que é visto como exclusivamente masculino e feminino, possibilitou que criasse, assim, um novo modo de ocupar o seu local de masculinidade, assumindo que o seu jeito não usual de ser homem poderia ser, enfim, válido, tanto quanto os demais já vistos em sua vida.

“Queria aprender a ter um jeito mais hétero”

Através dos mais diversos ensinamentos, a escola opera práticas constantes, regulares, às vezes sutis, outras mais visíveis que categorizam e organizam os sujeitos e as identidades que são passíveis de se assumir nos espaços em que vivem. Ao ensinar aos meninos que eles devem agir de modo rude, se sentir atraído por meninas, e que as meninas devem ser delicadas, quietas e recatadas, estabelece-se um conjunto de crenças que dita uma verdade sobre um local de sujeito específico. A identidade de um homem ou de uma mulher, locais de sujeito já postos em nossa sociedade com os mais diversos valores atribuídos, toma, tanto aqui como em outros espaços, um jeito específico de se performar.

Esse conjunto de crenças, condutas e demais artefatos culturais configuram, assim, pedagogias culturais, ou seja, um conjunto de prescrições na qual os corpos são constantemente estimulados a seguir, moldando-os a determinadas normas e reprodução de padrões. De forma sutil, constante e eficiente, a escola auxilia, ao criar e alimentar hipotéticas verdades, a formar os corpos e a colocá-los em determinados locais de sujeito (Louro, 2000). O gênero acaba, então, por se mostrar um contínuo de construção social, fortemente marcado pelos ensinamentos escolares. No entanto, considerando que a sexualidade e o gênero são dimensões distintas do sujeito, que forma de convergência se efetua entre elas?

- Lembro que até entrei no teatro, porque eu queria aprender a ter um jeito mais hétero. Mas isso nunca aconteceu.
- Quando eu entendi que era gay o primeiro medo que me veio à cabeça foi o medo de ser visto como uma caricatura [...] Isso me assustava, é uma espécie de desumanização [...] No ensino médio isso me impulsou a tentar emular uma masculinidade que não dava certo, e tentar ter amizades com meninos heterossexuais.
- O colégio militar exerceu um controle sobre o meu corpo muito grande [...] Eu, que era o não assumido, me prendi naquilo, ‘vou fazer isso ao pé da letra porque se eu seguir essa receita de bolo ninguém nunca vai desconfiar que eu sou gay’ [...] ‘Se eu marchar e fizer aquele movimento certinho ninguém vai desconfiar que eu sou diferente’.

A enunciação “jeito mais hétero”, por mais que tenha como um elemento central um marcador de sexualidade, exprime a justaposta relação entre identidade de gênero e identidade sexual. Ao buscar uma expressão de gênero mais masculinizada, evidencia-se a tentativa de ocultamento de uma dimensão do sujeito que pode ser vista como degradante, passível de colocá-lo em posições de risco das mais diversas naturezas: riscos físicos, psicológicos ou

sociais, que podem se manifestar desde agressões físicas à outras formas de violência simbólica, como a exposição ao ridículo.

É possível dizer que esta série de iniciativas em simular um modo específico de performar o gênero, além de estabelecer uma forma de *masculinidade cúmplice* (Connell; Messerschmidt, 2013), ou seja, uma masculinidade que ao mesmo tempo que difere da masculinidade hegemônica reconhece seus privilégios e busca retratá-la de forma a usufruir deste local de sujeito, também estabelece uma *pedagogia de gênero*. Esta forma de pedagogia cultural visa ensinar os corpos a assumir padrões específicos de ser, o que não só os molda de acordo com performances específicas de gênero, mas também inscreve os sujeitos em uma matriz de inteligibilidade cultural que permite que aquele corpo possa, enfim, se tornar viável socialmente (Louro, 2008; Butler, 2000).

Esses conjunto de ensinamentos, então, acabam por sujeitar indivíduos que, mesmo ao se identificarem como homens que são homossexuais, constroem um local de sujeito que, antes, não estava concretamente estabelecido. Porém, ao longo das entrevistas, é possível notar como a intensa atmosfera de masculinidade acaba por, de certo modo, submeter os estudantes gays à uma aproximação com o universo da feminilidade.

“Sempre tive mais amigas”

Quando fala-se em *ambiente escolar* vários ensinamentos e pré-definições surgem em nossa mente. Configurando não somente como um espaço de aprendizado, em seu sentido tradicional, mas também de intensa interação com outras pessoas. Falar de escola é muito além de falar de cadernos, aulas e tarefas; é também falar de amizades, de vínculos afetivos, de convivência e de socialização.

Ao falar de estudantes gays em ambientes de escolarização e sobre as formas que mostram estabelecer vínculos com outros, algumas dinâmicas mostram-se repetir ao longo das experiências de socialização narradas. Uma parte significativa dos entrevistados relata uma grande tendência de estabelecer mais relações com meninas, e não com meninos, sendo essa proximidade justificada das mais diversas formas.

- Sempre tive mais amigas [...] sempre tinha coisa de maquiagem, de se arrumar, de falar de roupa, então, por algum motivo, com as gurias eu tinha essa afinidade.

- Na minha época tinha meio que um ‘grupo lésbico’, as lésbicas eram assumidas na época. Me identifiquei com algumas, vi que elas eram também homossexuais, e a gente começou a se dar bem, meio que como uma proteção, porque elas eram de anos superiores [...] na turma era bem diferente minha relação, era muito próximo das meninas e distante dos meninos.

É visível, nestas colocações, uma potencial sujeição que certas identidades são submetidas em nossas relações sociais. Assim, indica-se uma busca por uma amizade com meninas justificada pela procura de pessoas com interesses similares, considerando esses interesses pertencentes à um campo de gosto considerado feminino, não passíveis de serem encontrados em amizades com figuras masculinas. Evidencia-se, aqui, que no campo escolar já constrói-se, desde cedo, a noção de que elementos compõem ou não o universo do masculino e do feminino (Louro, 2000).

Não somente isso, também, fica evidente a diferença que os grupos escolares assumem, quando o entrevistado comenta sobre o ‘grupo lésbico’. O estabelecimento destes grupos e o reconhecimento que se dá entre os grupos e os sujeitos que reconhecem sua situação de diferença mostra que, mesmo em uma matriz cultural fortemente marcada pela heterossexualidade, é possível a criação de uma coesão entre os estudantes que diferem do esperado. Este fato pode acabar por facilitar que outros estudantes, que também sentem-se ocupando um local distinto de sujeito, a reivindicar esses locais e assumirem, com maior intensidade, essas identidades.

Além da busca por amizades com interesses similares ou pelo reconhecimento de lugar de sujeito comum, a busca pelas amizades femininas mostra outra face de um possível entendimento do porquê os estudantes objetivarem a criação de vínculos de amizade especialmente com mulheres:

- Eu sempre tive amigos, só que eu sempre tive mais *amigas* [...] Era bastante amigo de uma menina, e aí tinha uns três amigos homens, que andavam bastante com a gente. Cheguei a sofrer bullying por parte deles, nada muito dramático, o *viadinho* básico, aí eu me irritei e resolvi parar de falar com eles.

Percebe-se, novamente, como as relações entre homens parecem reproduzir um estímulo a masculinidade, constantemente marcadas pela rejeição ao feminino e ao que é adscrito a este universo. Porém, ao mesmo tempo, outros aspectos podem marcar as relações

que se estabelecem entre os indivíduos na escola, não somente as de amizade, mas também de cunho afetivo:

- Tinha um pouco de eu confundir as minhas amigadas com algumas meninas [...] de estar apaixonado por elas. Então elas ficavam com outros meninos e isso me magoava [...] lembro que eu não ficava com ninguém e ficava meio... hoje eu sei porque eu não ficava com ninguém... E eu realmente não ficava com ninguém.

Destacamos, aqui, como os sujeitos são, desde cedo, condicionados à uma performance de gênero e sexualidade que reforça a heteronormatividade. A masculinidade, novamente, mostra envolver não somente ser um homem masculino, mas ser, também, um homem masculino e heterossexual. Concretiza-se, assim, um modo de ser homem que espelha-se quase que exclusivamente um único referencial estabelecido: o homem, masculino, com pênis e que, invariavelmente, deve buscar se relacionar com mulheres.

Além disso, outro ponto também chama a atenção nesta fala. “E eu realmente não ficava com ninguém” traz indagações que permeiam as mais diversas dimensões. Os estudantes gays não se relacionam por que não querem? Por que não podem? O que os impedia de exercer atividades sexuais que, frequentemente, ocorrem e são legitimadas quando práticas heterossexuais? Ao decorrer das entrevistas e dos relatos pessoais, vários estudantes relatam a inexistência ou a incapacidade de vivenciarem experiências sexuais ao longo de seus anos escolares, possivelmente explicados pela falta de outros possíveis parceiros que gostariam de se relacionar, justificado pelo fato de poucos estudantes serem abertamente homossexuais, pelo medo de possíveis consequências caso essas práticas sexuais fossem descobertas ou, até mesmo, pelo medo que se tinha com a própria identidade. Em uma das entrevistas um dos participantes relata as percepções que teve de sua sexualidade quando adentrou o ensino médio na instituição escola militar:

- Não tinha muita escolha, a não ser não viver. Era um sentimento muito forte de querer descobrir a sexualidade naquele momento, [...] ainda mais em relação à uma sexualidade que era com outro homem, algo muito desconhecido, mas que era uma vontade muito grande minha de descobrir esse corpo.

O corpo, percebe-se, é um local de grande tensão. Ao mesmo tempo que constantemente moldado e colocado em destaque para que possa seguir certos padrões, é um local de temor e vergonha quando falamos de sexualidade, em especial de uma sexualidade

não-heterossexual, local de sujeito visto com abjeção, configurando, assim, quase um local de não-sujeito (Butler, 2000).

“Eles nem imaginam o quão homoeróticos são”

Dos diversos locais no qual a tensão entre os corpos aflora, o vestiário apresentou-se como um elemento recorrente nas entrevistas, seja pela tensão sexual percebida no ambiente pelos entrevistados ou pelo desconforto de um espaço povoado exclusivamente por homens:

- Eles nem imaginam o quão homoeróticos são, ficarem se batendo pelados no vestiário.
- Parece uma coisa muito, muito óbvia falar que acontecia merda no vestiário, os héteros se tocavam muito, com certeza era um toque erótico [...] e uma coisa interessante é que os héteros faziam nunca faziam outros, eles nunca chegavam perto dos gays, mesmo os não-assumidos. Eles sabiam que ‘não podiam’ passar a mão em mim, e eles sabiam que eu não ia passar a mão neles, eu não tava na brincadeirinha [...] eu não era assumido, e eu pensava que por algum motivo eles sabiam que eu não tava no clubinho.
- Eles sabiam que eu era gay, e eles sempre tinham essa imagem de ‘o gay está nos observando’ [...] Eu sentia isso, e eu comecei a me trocar no banheiro, pra não conviver com eles e ter que passar por essa situação.

O vestiário, sendo um local de grande exposição do corpo, mostra-se como mais um espaço da escola fortemente marcado pela diferença. Os corpos e sujeitos que não se adequam ao que se espera deles parecem, de alguma forma, ser ativa ou passivamente excluídos das dinâmicas que se efetuam neste espaço. A violência, mesmo que não ocorra em na manifestação de um agressão física, também pode se efetuar no campo simbólico. Excluir um corpo, um sujeito, de uma brincadeira e interação humana pode ser, de certo modo, um modo de indicar uma repulsa ou desaprovação de uma marcador que está inscrito na forma como o sujeito é visto pelo grupo.

Porém, a brincadeira estabelecida entre os estudantes heterossexuais traz mais uma forma como a masculinidade e sua manutenção cultural se perpetuam nas interações entre os sujeitos. A brincadeira, que envolve os limites do corpo, parece buscar gerar constrangimento através de um toque que, hipoteticamente, seria considerado inapropriado: o toque afetivo ou sexual entre dois homens. Esse toque, no entanto, não se estende aos estudantes que não são

vistos como iguais, ou que, mesmo sem uma afirmação, se suspeita que fujam de uma identidade masculina heterossexual.

“A gente levantou a camisa e juntou o corpo, pra sentir como era”

Esses toques, contudo, ao mesmo tempo que vistos como uma prática supostamente legitimada entre os alunos heterossexuais, mostram adquirir um distinto sentido aos olhos da instituição e das pessoas quando executado entre estudantes que visam uma troca de afeto e carícias. Um dos entrevistados relata que logo ao entrar no colégio sentiu-se atraído por outro garoto que também estudava na instituição, e que a atração era recíproca. Após trocarem afetos, “ficarem”, fora do ambiente escolar, resolveram tentar estabelecer um relação, que começou com diversos empecilhos:

- A gente começou a namorar pelas margens, onda dava, a gente começou a matar muita aula pra ficar junto. Não tinha o espaço da casa e nem o espaço do colégio, não existia nenhum lugar se não a rua. A gente foi pra esse lugar [do colégio], tentar ficar. A gente ficou um tempo, mas foi uma coisa super inocente, a gente levantou a camisa e juntou o corpo, pra sentir como era. E nisso chegaram os militares pra treinar. A gente levou um susto, pegou e saiu sem falar com ninguém [...] Achei que nada ia acontecer.

A troca de afetos entre os estudantes, no entanto, acabou por gerar consequências extremamente negativas à trajetória do entrevistado:

- Achei que nada ia acontecer. Lembro que em uma das formaturas da tarde, o [funcionário] da época, que coordenava o colégio, fez um discurso de como a instituição tinha virado um lugar degradado, que tinha dois homens que estavam ‘se pegando’ nas mediações do colégio e que era uma vergonha isso estar acontecendo [...] Lembro que muitas pessoas ficaram rindo, acharam um absurdo. [...] Pra mim foi um alívio, nesse momento, estar [em forma] com a minha turma. Eu estava do lado da minha amiga. Quase desmaiei. Só lembro de um clarão, que a formatura acabou, aí me pegaram pelo braço e me levaram pra sala [...] Quando percebi estava na sala de aula, e as pessoas estavam tentando me acalmar [...] É como se eu tivesse cometido uma coisa tão grave que pudesse causar minha expulsão.

Após esse acontecimento, o entrevistado relatou uma grande perseguição que passou ao longo dos anos enquanto aluno da instituição, e como isso pode ter refletido na forma como outros estudantes, homens gays, se colocavam:

- Eles nos levavam pra um cara... sei lá o que era esse cara, era como se fosse psicólogo do colégio, não sei se tinha formação pra isso, eu acho que não. Ele nos perguntava, levavam eu e o [fulano] sempre pra esse lugar, durante as aulas pra aula inclusive, “Tá, mas vocês já transaram?” Tinha muito essa relação do sexo. Tá, tava tudo bem, tudo controlado, ainda, no caso da gente só ter ficado, ou coisa do tipo, mas se tivesse rolado sexo já era um caso muito pior.
- Ninguém me ajudou em relação à isso, então eu realmente não tive nenhum amparo naquele lugar a não ser as pessoas que me conheciam, mas também elas tavam num processo de saber o que era ‘ser gay’ [...] Tinham pessoas que eram gays, mas elas tavam no armário, acho que elas meio que levaram como exemplo o aconteceu comigo e se esconderam.

“Eu era o único assumido”

Relatar este tipo de acontecimento é um ato certamente marcante, tanto para o pesquisado quanto para quem pesquisa, pelo mais diversos motivos. O sentimento de solidão e desamparo é algo recorrentemente presente em vários momentos de nossa vida, principalmente quando falamos de nossa história de escolarização enquanto estudantes não-heterossexuais.

No entanto, mesmo assumindo que a construção cultural de gênero e sexualidade efetuada nas instituições militares é atravessada pela acentuada valorização da masculinidade, em especial à masculinidade hegemônica, e forte negação de outros modos de *ser* e expressar outros locais de sujeito, as entrevistas mostram que alguns sujeitos são, sim, capazes de subverter a lógica esperada e firmar suas identidades ao mesmo tempo que transitam em uma instituição que, supostamente, não possibilitaria sua afirmação:

- Na minha turma eu era o único assumido [...] Já me assumi no primeiro ano, fui um dos primeiros, a escola era bem nova, eles enfrentaram essa realidade comigo.
- Teve um militar que uma vez perguntou [pra uma amiga] se eu tinha ‘problema na família’[...] acho que no sentido de não ter pai, essas coisas [...] na época fiquei bravo, e fui falar com ele, falei que minha família era ótima e que eu era gay sim.

Para alguns sujeitos, então, parece que mesmo convivendo neste tipo de instituição a possibilidade se afirmar e revelar uma identidade sexual e expressão de gênero que desvie do esperado é possível. Porém, por vezes, a afirmação pode vir com um preço:

- Foi o primeiro caso de homofobia comigo, no primeiro ano do ensino médio, que um colega me comparou ao Félix, um personagem de uma novela das 20h na época [...] Foi com intuito de me machucar, então registrei, escrevi pros militares, e eles foram bem compreensíveis, realmente viram que aquilo era o caso de um bullying, que a pessoa tava me xingando, e o guri realmente teve consequências. Desde então fui respeitado pelos meus colegas, mas não era ‘respeito’, era mais temendo que eu fosse fazer algo, denunciar eles, xingar.

Mesmo que através da fala do entrevistado se evidencie uma forte marcação em sua identidade após o fato ocorrido, é necessário reconhecer que, neste caso, a instituição tomou medidas que, de forma simbólica, demonstraram um reconhecimento de sua identidade e a validade de seu sentimento de exclusão perante o fato ocorrido. Embora supostamente imersa em uma cultura militar fortemente marcada pelo exercício de uma masculinidade exacerbada, a presença de sujeitos que geram brechas e rupturas nas respostas esperadas da instituição em casos de homofobia é algo que marca a percepção dos indivíduos:

- Teve uma vez que uns guri me incomodaram e [o funcionário] chamou os três guris que estavam me incomodando pra falar com eles, pra meio que dar uma palestrinha pra eles sobre homofobia.
- Teve uma palestra [de educação] sexual, que eu lembro... Hoje eu poderia ter algumas críticas, mas acho que na época eu fiquei, “Não, é isso aí, use camisinha, seja com homem ou mulher, AIDS não é só em homem”, tinha vários momentos que eu fiquei “Uau”.
-

Neste caso vemos o que podemos configurar como um brecha, uma fissura nas relações que estão postas. A resposta da instituição a estes ocorridos mostra, assim, fatos distintos do esperado que podem acabar, de algum modo, a criar um ruído nas formas já consolidadas de ser algo em específico, tendo a capacidade de alterar a forma como o sujeito percebe seu papel e o lugar que ocupa naquele espaço. Ao nos debruçarmos sobre este fato e perceber que um evento como este pode mudar a percepção de um ou mais indivíduos sobre uma identidade em específico, acabamos também por aprofundar nosso olhar para as relações de poder que estão ali estabelecidas naquele contexto, principalmente nos eventos no qual a relação parece, de certo modo, fugir do que está anteriormente posto.

O sujeito se constrói, assim, dentro destas tensões estabelecidas no campo do poder. O exercício do poder, neste caso da instituição e de seus constituintes, visa criar um coordenar os estudantes a seguir uma conduta específica, isto é, produzir coercitivamente, no âmbito

das relações, as ações que serão legitimadas e os locais de sujeitos que serão passíveis de ser ocupados. O exercício do poder não busca impor uma única possibilidade de constituição daquele sujeito, mas sim de sujeitá-lo a seguir um conjunto de orientações e a ocupar um lugar específico, visto como o ser seguido naquela relação ali imposta, colocando a decisão de escolha desse caminho nas mãos do sujeito (Foucault, 1995).

Porém, ainda assim, os fatos relatados mostram que nem sempre as condutas estimuladas são, de fato, opressivas aos sujeitos não-heterossexuais, visto que mesmo em situações nas quais o local do sujeito gay ser um local de escárnio e desvalorização, ele ainda acaba por ser reivindicado por alguns alunos. O entendimento de como estas reivindicações fogem da perspectiva esperada e como esta relação de poder antagônica se configura torna-se, logo, tão importante para entender como o sujeito se constitui nesses espaços quanto a compreensão das relações que já estão consagradas e estabelecidas no contexto em que se analisa. A questão, de certo modo, talvez seja entender como a reivindicação desses locais de sujeito abjeto ocorre, e se essa reivindicação é suficiente para causar uma ruptura no regime de relações sociais já posto.

“Foi a parte mais colorida da minha vida”

Do mesmo modo que precisamos reconhecer que há, sim, possibilidades da afirmação de uma identidade abjeta e a reivindicação de um local de sujeito que está posto à margem das relações ali estabelecidas, é notável perceber que ao questionar sobre o sentimento de finalização do ensino médio e a saída da instituição militar, todos os entrevistados relataram sentir algo que, há muito tempo, almejavam: liberdade.

- Parece que foi um sentimento de libertação. Na formatura do 3º, quando eu senti que não precisava mais fazer aquilo, que eu não precisava mais viver naquele lugar, pra mim foi ótimo. Porque mesmo eu tendo essa certa liberdade [em ser assumido], tu sente que tu ainda não é quem tu quer ser.
- Em relação a sexualidade, foi quando eu comecei a ter experiências [...] Comecei a realmente ficar com pessoas, perdi a virgindade, comecei a ter uma vida sexual.
- Quando acabou, foi maravilhoso. Quando o ensino médio acabou, pra mim, foi a melhor época da minha vida. [...] Foi a parte mais colorida da minha vida.

O ambiente escolar, assim, por mais que não se configure como um lugar de extrema violência física ou até mesmo simbólica, para alguns indivíduos, assume uma posição de opressão e retenção muito grande. Seja pelo ambiente escolar em si, ou pela imersão em um ambiente culturalmente militarizado, o sentimento de ampliação de possibilidades de ser e de experiências a serem vividas com a saída da instituição mostram-se como fatos marcantes nas histórias dos sujeitos.

Entre o meu ser e o ser alheio

Distante de levantar uma única e sedimentada verdade sobre ser gay, ser estudante, estudar em uma escola militar ou ser tudo isso e ainda talvez ocupar outros locais de sujeito, este trabalho procura contribuir para o debate sobre nossa formação enquanto sujeitos, nas mais diversas dimensões, através das nossas experiências e marcas pessoais, nos mais diversos cenários

O cenário de uma escola militar é marcado por uma narrativa de hierarquia e dominação; não somente isso, traz também a construção de uma massiva masculinidade, estimulada fortemente na formação de seus sujeitos. Estímulo constante ao esporte, valorização de atributos físicos, valorização de ordem e respeito aos superiores marcam o conjunto de ensinamentos e valores repassados aos estudantes, tanto meninos quanto meninas.

Contudo, reconhecendo aqui que as relações de poder existem nos mais diversos espaços sociais, também é preciso reconhecer que sua pressão sobre os sujeitos não é totalitária. No contexto de uma escola militar, no qual as dinâmicas do poder tecem um caminho próprio, distinto das escolas não-militarizadas, ainda sim é possível encontrar sujeitos dissonantes, que questionam e fogem dos locais a quais são assignados, existindo e resistindo em experiências e locais de sujeito abjetos para o contexto.

Ao pesquisarmos estes espaços e reconhecermos a existência destas pessoas acabamos por voltar nossos olhos para outras formas de enxergar a nossa formação enquanto sujeito. Não vemos mais somente o poder da instituição, que nos estimula e sujeita a assumir certos locais, mas vemos também a força que os sujeitos têm em narrar e viver a própria história, à margem de um cenário que através dos mais diversos mecanismos os parece excluir e diminuir, por vezes de forma desumanizante.

Narramos, aqui, não somente um estudo sobre como é ser um viado em uma escola militar, mas também uma parcela da história de muitos estudantes, que por vezes não conseguem reivindicar seu lugar e esperam a tão aguardada sensação de liberdade para se concretizar enquanto sujeitos, mas que também por vezes, no meio dos mais diversos obstáculos, encontram força para explorar as rachaduras necessárias para estabelecer seus modos de ser e viver, livre e abertamente, como todos os demais.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-175.

CONNELL, Raewyn William; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan/abr, 2013.

DINIS, Nilson Fernandes, LIMA, Francis Madlener de. Pra que time ele joga?: a produção da identidade homossexual em um vídeo educativo. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 49-59, abril, 2009.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 31-40.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 103-133.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, jan/abr, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-35.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidades contemporâneas: políticas de identidade e pós-identidade. In: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard. Construções da sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS. Rio de Janeiro: Pallas, 2004, p. 203-212.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições. Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago, 2008

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. Revista Brasileira de Enfermagem. Brasília, v. 1, n. 57, p. 13-18, jan/fev, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013, p. 5-16.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 2, n. 20, p. 71-99, jul/dez, 1995.

SEFFNER, Fernando. Derivas da Masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 261p. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Luciano Ferreira da. Mind the trap: o menino, a escola e a folha de alface. Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 393-403, set/dez, 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

STREY, Marlene Neves. Homem, homens, masculinidade, masculinidades: as conturbadas vias de ser varão. In: STREY, Marlene Neves; VON MÜHLEN, Bruna Krimberg; KOHN, Kelly Cristina. Caminhos de homens: gênero e movimentos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-17.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 35-83.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000, p. 7-72.

ZAGO, Luiz Felipe. Homens, homens gays. In: COSTA, Horácio *et al.* Retratos do Brasil Homossexual: fronteiras, subjetividades e desejos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial, 2010, p. 381-390.