

LEONARDO BRANDÃO DELVALLE REGIS

**DE “MANEQUIM FUNERÁRIO” A MESTRE EM
EDUCAÇÃO: um estudo sobre as questões da sexualidade e do
corpo nas relações vividas na escola**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande, MS**

LEONARDO BRANDÃO DELVALLE REGIS

**DE “MANEQUIM FUNERÁRIO” A MESTRE EM
EDUCAÇÃO: um estudo sobre as questões da sexualidade e do
corpo nas relações vividas na escola**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado,
do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado e Doutorado da Universidade
Católica Dom Bosco como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande, MS

Fevereiro, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

R337d Regis, Leonardo Brandão Delvalle

De "manequim funerário" a mestre em educação : um estudo sobre as questões da sexualidade e do corpo nas relações vividas na escola / Leonardo Brandão Delvalle Regis; orientadora Flavinês Rebolo.-- 2019.
85 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019

1. Homossexualismo e educação. 2. Gays - Identidade. 3. Sexo - Diferenças. 4. Educação sexual. 5. Narrativas pessoais. I.Rebolo, Flavinês. II. Título.

CDD: 371.82664

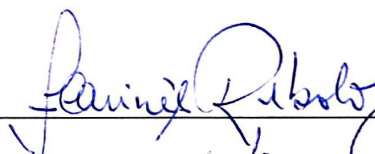
“DE ‘MANEQUIM FUNERÁRIO’ A MESTRE EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS QUESTÕES DA SEXUALIDADE E DO CORPO NAS RELAÇÕES VIVIDAS NA ESCOLA”

LEONARDO BRANDÃO DELVALLE REGIS

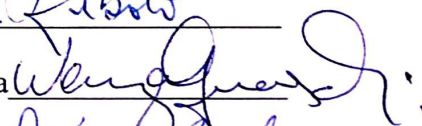
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:


Profª. Drª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) orientadora



Profª. Drª. Neuza Maria de Fátima Guareschi (UFRGS) examinadora externa



Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) examinador interno



Campo Grande - MS, 26 de março de 2019

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus maiores mestres nessa existência: minha avó, Aurélia Brandão Delvalles e meus pais, Rosalva Brandão Delvalle Regis e Francisco Barreto Regis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e abraço a tudo e a todos que colaboraram com este trabalho. Agradeço a quem despertou em mim o meu melhor, de forma direta ou indireta, todos são co-responsáveis por minha formação.

Agradeço à professora Flavinês Rebolo, querida orientadora, por acolher esse desafio, frente a todas as dificuldades, acreditou na minha autonomia para vencer o caminho a ser percorrido. Sempre me lembrarei de você com admiração pelo sua disponibilidade em me orientar desde a graduação e por sempre acompanhar com tanto zelo as escolhas metodológicas, as dúvidas, os medos, os desafios, os prazos, enfim, nos encontros e desencontros na vida e nos estudos, um caminho percorremos e sou grato por ter escolhido que você me orientasse nesse desenvolvimento acadêmico mas, também, humano.

Aos Professores(as) do PPGE, por trazerem ao meu mundo, novas possibilidades, leituras, contribuições, indicações de livros e caminhos, meu muito obrigado. Quero agradecer em específico e em nome de todos os demais professores(as), a Prof^a Ruth Pavan, que contribuiu imensamente nos referenciais teóricos para a (des)construção deste trabalho, meu muito obrigado.

Aos professores doutores Neuza Maria de Fátima Guareschi e José Licínio Backes por aceitarem participar da banca de qualificação, com a certeza de que muito contribuíram para a finalização deste trabalho.

Agradeço ao meu pai, por sempre torcer enormemente por mim, por minhas conquistas no âmbito educacional. Sei que está feliz. Eu te sinto.

A minha mãe, pelo amor, reconhecimento, respeito e aceitação de minhas escolhas, por sempre me acolher com seu afeto infinito e fecundo. Por nos momentos mais difíceis, ser a força e o apoio para continuar a luta. Você é luz em minha vida! Sou feliz por ser seu filho.

Aos meus avós: Itarcy, Diva Marina, Pedro Vicente e Aurélia (a quem dedico este trabalho), a quem sem suas lutas e vidas eu não poderia existir. Meu reconhecimento e amor.

Agradeço aos meus amigos, próximos e distantes, que me incentivam de variadas formas a ser uma pessoa melhor. Dentre eles, destaco os agradecimentos aos amigos “mestres”

que viraram amigos e/ou amigos que viraram “mestres” na minha vida: Katiane, Ruy, Ernani, Gabriela, Fernanda, Hélio, Silvana, muito obrigado. Agradeço também ao Luís Henrique da Silva Souza, por acreditar em mim e abrir um novo horizonte em minha vida, nos meus estudos e na minha trajetória acadêmica.

Agradeço à Luciana, secretária deste programa, que sempre disponibilizou atenção e orientação, por meio de seu trabalho.

Agradeço a CAPES e ao Programa de Suporte à Pós Graduação de Instituições Comunitárias - PROSUC , pela bolsa de estudos ofertada.

REGIS, Leonardo Brandão Delvalle. De “manequim funerário” a mestre em Educação: um estudo sobre as questões da sexualidade e do corpo nas relações vividas na escola. Campo Grande, 2018. 67p.. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Este trabalho integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Buscou compreender como as questões da sexualidade e do corpo são vividas nas relações no ambiente escolar, a partir de uma narrativa autobiográfica do autor sobre os processos escolares frente ao medo pela diferença sentida “na pele” por ser homossexual numa sociedade heteronormativa. Utilizou-se como procedimento metodológico a narrativa autobiográfica e da experiência. A discussão da sexualidade na escola possibilita não só a aceitação das diferenças mas, também, a consideração do corpo e da sexualidade como campos políticos e dispositivos históricos e culturais, quebrando com a ideia de sexualidade como essência e questionando, assim, os parâmetros de “normalidade” baseadas em construções binárias em nossa sociedade. Foi no difícil, inquietante e mobilizador caminho experiencial que as questões da pesquisa foram surgindo, trazendo mais significações às experiências vividas e formativas da identidade homossexual. Constatou-se a necessidade de discutir a educação por meio de uma pedagogia escolar que permita o incômodo, o desconforto como propulsores de processos educativos que permitam a expressão das diferenças, o sentir e a abertura para as incertezas, pertencentes à vida. As discussões e análises foram desenvolvidas a partir de conceitos pertencentes ao pós estruturalismo e à teoria queer.

Palavras-chave: medo; corpo; homossexualidade; narrativa autobiográfica; queer.

REGIS, Leonardo Brandão Delvalle. From "funerary mannequin", a master in Education: a study on the issues of sexuality and the body in the relationships lived in school. Campo Grande, 2018. 67p.. Dissertation (Master in Education). Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This work is part of the research line "Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education", of the Graduate Program in Education - Master's and Doctoral Universidade Católica Dom Bosco. It sought to understand how the issues of sexuality and the body are lived in relations in the school environment, from an autobiographical narrative of the author on the school processes against the fear of the difference felt "in the skin" for being homosexual in a heteronormative society. The autobiographical narrative and experience were used as methodological possibilities. The discussion of sexuality in school makes possible not only the acceptance of differences but also the consideration of the body and sexuality as political fields and historical and cultural devices, breaking with the idea of sexuality as essence, thus questioning the parameters of "normality" Based on binary constructs in our society. It was in the difficult, disquieting and mobilizing experiential path that research questions emerged, bringing more meaning to the lived and formative experiences of homosexual identity. It was found necessary to discuss education through a pedagogy school that allows the annoyance, discomfort as propellants of educational processes that allow the expression of differences, the feeling and the openness to the uncertainties, pertaining to life and this discussion was developed from the concepts belonging to post structuralism and queer theory.

Key-words: fear; body; homosexuality; autobiographical narrative; queer

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO - ENSAIOS DE UM CHAMADO PARA NARRAR UMA HISTÓRIA: A MINHA | 11 |
| CAPÍTULO I: AO NARRAR: O MEDO..... | 25 |
| 1.1 O medo que revela um corpo | 25 |
| 1.2 O corpo que revela um percurso | 28 |
| 1.3. O corpo amedrontado..... | 30 |
| 1.3.1. <i>Medo e competitividade</i> | 32 |
| 1.3.2. <i>Medo e sexualidade</i> | 35 |
| CAPÍTULO II: A SEXUALIDADE DE UM “MANEQUIM FUNERÁRIO”..... | 37 |
| 2.1. (Homos)sexualidade (in)desejada..... | 37 |
| 2.2. Tentando ser um manequim de luxo..... | 40 |
| 2.3. Manequim, tem voz?..... | 43 |
| 2.4. (Des)construção da homossexualidade..... | 45 |
| CAPÍTULO III: ASSUMIR-SE DE CARNE E OSSO: UM ATO POLÍTICO..... | 49 |
| 3.1 Saindo do armário..... | 49 |
| 3.2 Tomando o caminho acadêmico que percorri..... | 53 |
| 3.3 Inventário de percursos..... | 56 |
| 3.4 Construindo um novo caminho..... | 58 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO IV: A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: EXPERIÊNCIA DE (DES)APROPRIAÇÃO..... | 67 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SORRIR EU PRETENDO LEVAR A VIDA..... | 78 |
| REFERÊNCIAS | 82 |

INTRODUÇÃO

ENSAIOS DE UM CHAMADO PARA NARRAR UMA HISTÓRIA: A MINHA

“Não quero só ficar bem na foto

Quero dizer a que vim

Mesmo que isso me custe revelar coisas que eu não gosto muito.

Nem sempre gosto dessa cara de alegre

Como sei que tem tanta dor por trás.

Eu não acredito em mais nada.

É 8 ou 80...

Você sabe, eu aprendi demais”

[...]

Vou seguir o chamado

E onde é que vai dar, onde é que vai dar?

Não sei...

(LIMA & BIZOTTO, 1993, faixa 7)

Estou em minha sala, no meu consultório de psicologia. Lugar inusitado para começar uma dissertação de um programa de mestrado em educação? Eu, os pensamentos, o barulho do ar condicionado, o “tic tac” de um relógio de parede. A cada ideia digitada surge um som do teclado de meu notebook. Sons externos, o celular que vibra na pequena mesa ao lado do computador. Finalmente inicio a minha escrita. Apreensão no ar. Passei muito tempo ensaiando esse começo.

Me pergunto qual a razão de sentir tanta dificuldade em começar este texto? Começar, contar a minha história. Partindo de um passado vivido? Ou de uma lembrança do passado? Seguindo uma ordem cronológica? Dúvidas, não maior que a dúvida de falar sobre a educação, sendo atualmente psicólogo clínico, inclusive, nos intervalos dessa escrita.

Que escolha foi essa que eu fiz? mestrado em educação? Como me designo? Como contarei essa história se não possuo uma formação em licenciatura? Sou professor? Que narrativa será essa? A de um psicólogo clínico, mestrando em educação? Que papéis são esses que exerço, como agir? Como separar? Preciso separar, deixar de lado algo? Quantas questões, quanta ansiedade.

O que mais? A sensação que tenho é que sou tantos, mas será que sou professor? E preciso ser professor para falar e discutir a educação? E qual educação quero discutir? A formal, a informal? Sou aluno, isso sei. Assumo esse olhar e falo por ele? Preciso definir isso? Quantas dúvidas. Todos os questionamentos surgem como uma avalanche e em poucos minutos sou inundado por eles. Mas decido escrever, decido começar assumindo este momento vivido.

Ao colocar em ação a escrita, me alívio, me percebo rindo, pois sinto que nesse momento começo a produzir algo. Sensação de alívio. Um alívio momentâneo, claro. Como se encontrasse o problema em um projeto de pesquisa. Contar a história de meu processo educacional, reviver minha formação e os caminhos que me fizeram chegar até aqui, buscando compreender o que a fez ser concebida da forma como está, um psicólogo clínico no programa de mestrado em educação.

Compreender que educação foi essa que me formou e me forma até hoje, dentro e fora das salas de aula seria um novo desafio? Mas isso não seria um aspecto para trabalhar na própria psicologia? Que ser professor? Que professor é esse que estou me tornando? E

pesquisador em educação? Que pesquisador estou me tornando? Como os processos vividos nas aulas do mestrado me prepararam para isso?

Percebo algo, como as aulas do mestrado foram desconstruindo certezas. E no campo incerto das pesquisas qualitativas, quem eu sou? Quero me desafiar a ir por um novo caminho. Que pesquisador é esse que não quer o caminho conhecido e se lança num mar de incertezas? E existe mar preciso? Respiro fundo. Lembro de Fernando Pessoa (1986), de seu poema, *Palavras de Pórtico*¹, o qual transcrevo aqui. Me acalmo:

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa: "Navegar é preciso; viver não é preciso." Quero para mim o espírito desta frase, transformada a forma para a casar com o que sou: Viver não é preciso; o que é necessário é criar. Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso. Só quero torná-la grande, ainda que para isso tenha de ser o meu corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo. Só quero torná-la de toda a humanidade; ainda que para isso tenha de a perder como minha. Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da humanidade. É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Começo então a recordar o caminho que me trouxe até esse momento. Momento em que paro e percebo o percurso. E, assim, nasce este trabalho. Produtor de novos significados que não começaram aqui e nem irão terminar agora, um processo contínuo de (trans)formação. Espero, com este texto, mostrar a você, leitor, o caminho que me trouxe até aqui, nesta dissertação de um programa de mestrado em educação. “Relembrar nunca é um ato tranquilo de introspecção ou retrospectiva. É um doloroso relembrar, uma reagregação do passado desmembrado para compreender o trauma do presente.” (BHABHA, 1998, p.101).

Ao escrever me mostro, para você e, para mim mesmo. Ao fazer esta pesquisa que a princípio denomino como uma narrativa autobiográfica do meu percurso estudantil e acadêmico, me observo, me formo e procuro desvelar as “diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas” (SOUZA, 2014, p.40). Narrar-se para pensar a educação, a educação que tive e a que quero propor como mestre em educação.

Segundo Souza (2014),

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo

¹ “Palavras de Pórtico”, título dado por Maria Aliete Galhoz a esse fragmento, com que abre a sua introdução “Fernando Pessoa, Encontro de Poesia” à Obra Poética de Fernando Pessoa, pela Ed. Aguilar (da 1ª a 7ª edições).

em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUZA, 2014, p.40)

Assim, começo a pensar na história que irei recordar e contar nesta dissertação para discutir o presente, a partir de um trabalho autobiográfico, das dificuldades que enfrentei, por ser discriminado por ser um menino “afeminado” e, posteriormente me revelar *gay* e a escola ser incapaz de lidar com essa discriminação e não entender que a diferença é constitutiva das práticas escolares ou deveria ser e que a homogeneidade das práticas em educação não permitem pensar a escola fora da heteronormatividade, ou seja, fora dos padrões que instituem como correto ou “normais” os comportamentos sexuais e sociais heterossexuais.

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo” e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual. (LOURO, 2001, p. 15-16)

E, para que as marcas das diferenças se concretizem, há os corpos dos que não se enquadram nos parâmetros do desejado, o corpo dos diferentes. Os corpos que fogem às regras, normas regulatórias não biológicas, mas concebidas socioculturalmente. E, para isso, há toda uma política implícita nas práticas sociais e educacionais para considerar a heteronormatividade como a própria “natureza”. Sobre isso, Louro (2015) salienta que,

Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. [...] Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder. (LOURO, 2015, p. 77-78)

Aparentar-me um menino “afeminado” aconteceu desde muito cedo. Vivi vários processos que relatarei aqui. Mas começo a reviver minhas memórias a partir do que julgo mais

importante para, até mesmo, nomear este trabalho. O que seria um “Manequim Funerário”, parte do título dado a esta dissertação. Então, vamos lá. Estamos então em 1998, eu, em mais um dia comum, devo ter 14 ou 15 anos, um adolescente magro, alto, moreno, voltando do intervalo, na oitava série do ensino fundamental.

Chego com meus amigos na sala atrasado. O sinal acabara de bater. Entramos na sala alguns segundos após o sinal, nesse dia me lembro de estarmos animados, conversando, falando sobre músicas, algo assim. O professor de Língua inglesa (heteronormativo) já estava em sala de aula, passando a matéria no quadro negro. Entramos, sentamos em nossas carteiras dispostas enfileiramente. Como o professor continuava passando a matéria no quadro, continuamos a conversar. Levantei para pegar algum material com um amigo, com o corpo voltado para o fundo da sala, o professor diz: “Ei, manequim funerário, vai sentar”. Custou a assimilar que era comigo mas logo a sala toda volta-se entre sussurros e risadas para mim. Para o professor, apenas um apelido sem intenções. Um brincadeira. Para mim mais uma sentença, de vida e de morte. E essa não era a primeira e nem a última vez que processos constrangedores aconteceram em minha vida escolar.

Ao realizar essas discussões, focalizando o contexto escolar, espero compreender como as relações professor-aluno foram importantes na minha vida pessoal e estudantil e, como o meu corpo reagiu aos olhares/falas/silêncios que me definiam e me moldavam no que fui e sou. Vozes que me definiam como anormal: como “Manequim funerário”, apelido dado por um professor a mim, dentro da sala de aula. O menino estranho frente a hegemonia escolar: esguio, pálido como um pré-adolescente que dorme pouco, afeminado, bicha, motivos possíveis para um apelido que mata e cala, afinal, já viu um manequim funerário vivo e/ou falar? Como você imagina um manequim funerário?

Corpo diverso ou apenas um corpo vivendo sua diferença? Ainda sem definir, se é que preciso dessa definição, foi a partir da negação (o silenciar) do meu corpo e das diferenças nele vividas que pude levantar o problema encontrado nos processos educativos formais em respeitar-se a diversidade sexual, ao longo dos tempos.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo, discutir, a partir de uma escrita baseada na perspectiva autobiográfica e da experiência, a construção da identidade sexual e de gênero na educação formal a partir de um corpo que se expressa, hoje, com mais liberdade. Para isso, busco compreender como o medo e o silenciamento produzem, dentro de uma hegemonia escolar heteronormal as diferenças a partir da consideração da heteronormatividade como parâmetro desejável de normalidade.

A sexualidade é um dos principais dispositivos que compõe, hoje, o que se chama de identidades. Outros fatores sociais, territoriais, culturais e históricos denotam que a sexualidade não é um dispositivo natural, essencial. A sexualidade é um dispositivo construído culturalmente (LOURO, 2001).

Portanto, quando discute-se identidade, na verdade, são identidades, não essencialistas, transformáveis a partir da cultura e da história, cambiáveis e contestáveis, segundo uma perspectiva pós-estruturalista, podendo se pensar em performances e formas de subjetivação. (LOURO, 2001; SILVA, 2014)

Segundo Louro (2001, p. 12),

essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Sabe-se que as relações vividas na escola, a vida diária, o tempo vivido, “experiências comuns ou extraordinárias” também marcam a construção da identidade, sendo a identidade sexual e de gênero grandemente influenciadas por estas relações diárias, em suas afirmações e em suas negações. (LOURO, 2001, p.18-19) A escola como instituição ativamente participante da sociedade se posiciona a favor da perpetuação da heterossexualidade como norma ao se posicionar de forma neutra, acreditando numa neutralidade na educação. Neutralidade que mata e silencia formas diversas de viver. Faz isso isentando-se, reproduzindo discursos sexistas, aliando-se a discursos que permitem entender que “a sexualidade é assunto privado”, sendo vivido apenas fora dos muros das escolas. (MISKOLCI, 2014, p.79) Ditam claramente o que é ser menino ou menina por meio de suas práticas.

Sobre como meninos e meninas são educados desde muito cedo pela escola e pela sociedade a se comportarem sexualmente da forma esperada e desejada, me vem uma cena muito comum nos dias atuais, as festas de chá de fralda, onde está em voga a prática da revelação do sexo (gênero) do bebê, que ainda não nasceu. Vídeos e mais vídeos circulam na internet com essas festas, onde, os pais não sabem o resultado com relação ao sexo da criança e com jogos e brincadeiras, baseados nas cores azul (para menino) e rosa (para menina), causando expectativas nos pais e convidados até o ato de revelação, que acontece geralmente com o estouro de um balão ou corte de bolo onde a cor relativa ao sexo do bebê é revelada.

As expectativas sobre o papel a ser desempenhado pelo bebê ficam evidentes antes mesmo de seu nascimento. Como exemplo desse fenômeno, destaco o vídeo intitulado “a melhor revelação do sexo do bebê²”, com mais de 280 mil visualizações. Assim, antes de nascer as marcações identitárias vão constituindo o ser e suas diferenças, não por um processo natural. Dessa forma,

inicia uma definição e uma diferença que nos enquadra, que nos marca, que nos organiza e que precisa de investimento para sua concretização. Isso significa dizer que os gêneros são construções discursivas e de investimento, o que evidencia a centralidade nas linguagens em seus processos de significação do contexto em que circulamos. (FERRARI, 2009, p.214)

Pensando na escolarização desde a primeira infância, a influência da mesma na formação das identidades, incluindo as sexuais, é relevante. “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.” (LOURO, 2001, p. 31)

Isso, aliado ao fato de que, ainda hoje, há a consideração da vida social e íntima focalizada no binarismo (certo/errado, positivo/negativo, bom/mau, feminino/masculino, público/privado, azul/rosa) a escola acaba sendo, muitas vezes, o espaço que reforça os tabus em atitudes que vão disciplinando sexualmente os corpos dos alunos. A sexualidade que foge as regras do disciplinamento é repreendida veemente pelos educadores, gerando “vergonha e a culpa”. A escola torna-se espaço de “censura” e “controle”. Assim crescemos “acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados”, deixando de “perceber sua dimensão social e política”. (LOURO, 2001, p. 27)

Segundo Miskolci,

A divisão dos gêneros por cores, por exemplo, tem uma história, portanto pode mudar ou ser revista. Cor de rosa já foi uma cor masculina até que a ascensão do Império Britânico tornasse o azul dos uniformes da marinha a cor que adotamos até hoje como símbolo da masculinidade. Assim como as cores, muito do que associamos simbolicamente ao masculino ou ao feminino é pura

² A melhor revelação do sexo do bebê. Link de acesso: <https://goo.gl/MpMaob> Direção: Rodrigo e Recieli Gorski. Produção: Rodrigo e Recieli Gorski. Publicado em 28/04/2018, no site: Youtube. 2018. Duração: 7'33”.

convenção e passível de mudança em contextos sociais novos e mais igualitários. (MISKOLCI, 2014, p. 99)

Voltar o olhar para os processos educativos como constituintes da identidade sexual é, portanto, um ato de transformação do aprendido, um resgate do corpo do aluno nos processos educativos. Segundo Hooks (2001, p.115) “Chamar atenção para o corpo é trair o legado da repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais tem sido, geralmente, brancos e homens.”

Esta dissertação é resultado de um caminho e, nesse caminho, de uma busca formalmente iniciada ainda na graduação em psicologia em compreender a formação da identidade profissional do professor, fortalecida quando me tornei mestrando no programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), no ano de 2017.

Com a entrada no PPGE/UCDB, a partir das aulas, leituras, palestras, eventos, trocas, fui descobrindo a vontade de entender o que me trouxe até aqui, sendo que poderia ter feito a escolha por um programa de pós-graduação em psicologia, área em que acabara de me formar e à qual me dedico profissionalmente. A resposta não veio automaticamente, obviamente.

São muitos os fatores que levam à uma escolha. Cheguei achando que eu poderia contribuir a partir da visão de psicólogo sobre a educação e que poderia propor algo “prático” para a melhoria da educação. Ao caminhar no âmbito do programa percebi que era algo mais profundo. Eu precisava ocupar um espaço, eu precisava narrar a minha história, eu precisava me (re)constituir.

De acordo com Serpa (2011, p.41),

Quando assumimos nosso lugar de narradores e não permitimos que apenas os “outros” nos narrem, deixamos de ser os personagens – bárbaros, lascivos, preguiçosos – da narrativa dos vencedores, para refletir sobre nossa própria história. Para os vencedores, nossas histórias são apenas “historinhas”, como somos apenas “professorinhas”, “gentinha”, “povinho”. Mas quando assumimos nosso lugar de narradores, quando assumimos nosso direito à palavra e a tiramos das sombras em que ela foi atirada, percebemos quantas professoras existem tecendo com seus alunos, com suas mães, com suas companheiras, outras realidades possíveis, realidades onde somos “gente”, onde somos um “povo”.

A narrativa autobiográfica não é somente um falar sobre si mas, também, discutir o que é a diferença a partir daquilo que não sou, em relação a um ser hegemônico. Uma busca de alteridade, ou seja, de assumir ser o outro que vem alterar a norma, norma esta que (tenta) governar para não se deixar alterar.

Percebi no percurso, mais precisamente, no meio do caminho do mestrado, que eu não era apenas o psicólogo em busca de respostas, ou o pesquisador com olhar clínico. Percebi também que não era apenas aquele que busca o título de mestre para uma qualificação melhor no mercado de trabalho.

Avaliei, então, que eu estava mais uma vez, mas dessa vez, inesperadamente, me (des)construindo dentro do meu caminho no mestrado, e me tornando o pesquisador de mim mesmo. E, ao assumir isso, ser uno nos muitos que sou, candidato a ser mestre de mim mesmo e, porque não, em educação, ao buscar em mim histórias que me afetaram, problematizando-as para compreender o caminho vivido e (res)significar o que julgar ser necessário, caminho.

Educação que me (de)forma. E é desse (de)formar-se, desse jogo contínuo entre saber e não saber, que sigo e percebo o caminho vivido e que posso (re)significa-lo. E, ao fazer isso comigo, desprendo-me de mim mesmo, já não sendo mais o mesmo e, com isso, já não transmito o mesmo conhecimento. Conforme Antonio (2009, p. 19), “mais do em que qualquer outra época, não devemos separar, mas religar o conhecimento das coisas e o de nós mesmos”.

Contreras (2013) demonstra como a integração da experiência pode alterar a forma de fazer educação. Segundo esse autor

Não somos transmissores impessoais de um conhecimento, nem operários de métodos pedagógicos, nem administradores de espaços e relações; mas somos sim encarnações integradas de modos de ser, de pensar, de fazer, que se põem em jogo, na primeira pessoa, nas relações educativas. E é isso que, em primeiro lugar, temos que estar colocando em nossa tarefa como formadores [...]. (CONTRERAS, 2013, p.27)

Por meio das (des)construções originadas no percurso, com o vazio do desconhecido, com o apelo do tempo que na sociedade contemporânea não espera, fui obrigado a traçar uma nova rota, ao passo que meu tempo subjetivo de maturação desta pesquisa se comprometeu com as exigências de prazos, me lançando mais uma vez para os processos subjetivos e objetivos de (des)construção.

Então porque não assumi-los? Foi assim que fui trazendo, para a minha orientadora, o arriscado, mas necessário, desejo de mudar a pesquisa para aquilo que aconteceu desde a entrada no programa de mestrado, a inquietação que começava a ganhar forma. Aquilo que mais me transformou, o caminho que me trouxe até aqui e os processos vividos ao longo dos anos dedicados aos estudos.

Assumir isso eticamente, como um *ethos* da pesquisa, posição ético política do conhecimento, me possibilitou a aproximação com o escopo teórico-metodológico das pesquisas narrativas autobiográficas, pesquisas estas que levam à

refletir sobre os processos de formação, parar para pensar nas experiências vividas [que] permite[m] um movimento singular de investigação sobre os percursos pessoais; investigação que pode iluminar saberes e fazeres que constituem a pessoa e, assim, ajudam a dar visibilidade aos fios de histórias particulares que se entrelaçam em trajetórias reveladas no presente. Por meio do exercício da memória, a história é revisitada pelo olhar que mira o passado nas marcas do presente, oferecendo elementos para a compreensão do percurso e, dessa forma, para o desenho de novas tramas. (OSTETTO & KOLB-BERNARDES, 2015, p. 164-165)

Concebi esse trabalho no processo de meu mestrado. Nunca imaginei que um dia seria possível tornar objeto de estudo as dificuldades que enfrentei no meu percurso escolar e educacional e, a partir disso, discutir a educação. Acredito que contar a minha história é contar, pensar e refletir a minha história e a de muitos que, como eu, passaram por dificuldades interpessoais nos processos educativos.

A realidade, então ampliada e ressignificada, exige e imprime novas formas de ler o vivido, transforma as velhas histórias em muitas outras e novas histórias, transforma o conhecido em desconhecido, revira pelo avesso o que foi visto e sentido, recriando, através de novas visitas e leituras, novos significados; através de novos textos, novas possibilidades de narrativas. (SERPA, 2011, p.44)

Assim, decido fazer uma retomada de minha história, a partir de minhas lembranças, memória e da minha não memória, encontrando no método de pesquisa e narrativa autobiográfica equivalência com minha forma de estar-no-mundo, com a característica de buscar o conhecimento por um olhar interdisciplinar, me alimentando de outras áreas do conhecimento, assim como este método propõe, para compreender os caminhos subjetivos que levam a um determinado estado e/ou escolha.

Como ser pesquisadora, como ser uma cientista? Isto foi definido pela Modernidade há alguns séculos. E nós, negando nossas possibilidades históricas, negando nossa ação como sujeitos no/com mundo, muitas vezes nos restringimos a reproduzir, aplicando as mesmas fórmulas, os mesmos métodos, seguindo pelos mesmos caminhos que já sabemos onde vão dar, e que não tem nos levado necessariamente a lugares melhores. Mas esta ciência nos formou e está em nós, e até aqueles que não são pesquisadores ou não se vêem assim dificilmente se pensam no/com o mundo, mas sobre o mundo. (SERPA, 2011, p.49)

Buscando pensar no/com o mundo, a primeira fase da escrita começa a partir da escrita espontânea de sensações, memórias e fatos marcantes de minha vida escolar, acadêmica e pessoal, que em suas (in)congruências vão formando o meu percurso e por este percurso construo o que venho a ser.

As marcas mais permanentes que atribuímos às escolas (e aos outros processos formativos) não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2001, p.17-18)

Hoje denomino-me *gay* e denominar-me *gay*, homossexual, perpassa por essas marcas e construções, e a escola possui papel determinante nessa construção ao construir os conhecimentos de forma heteronormativa. Segundo Souza & Souza,

A escola, em seu aspecto coletivo, reprodutivista e de controle das massas, tem muita dificuldade em lidar com os diferentes, aqueles que não se adaptam aos procedimentos *standards*, que pressupõe um sujeito estável e único. (SOUZA & SOUZA, 2016, p.238)

Escrever esta dissertação, com essa proposta, torna-se uma luta. Luta, pois é preciso força para não ser engolido pelo tempo que escorre pelas mãos, pelo desejo de seguir um ritmo imposto para as coisas mas incongruente com o tempo pessoal de crescimento e aprendizado, com as próprias características. “Nós estamos constantemente em um ativismo que nos põe às voltas com nossa implicação no real – nosso ser-no-mundo – e nossa orientação para o futuro – nosso estar-diante-de si”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.364)

Falar aqui sobre minha vida, da minha sexualidade, permite que eu me torne mais consciente dos processos formativos, permite o desenlace de outras formas de conceber a educação, a partir da minha própria vivência e, principalmente, passar a compreender a sexualidade como dispositivo de poder e saber, produtora de sujeitos e subjetividades. Josso fala sobre os (des)enlaços na vida dizendo que,

Nós estamos na vida porque existimos mediante uma multiplicidade de laços simples ou complexos. Esses laços são o nosso fundamento e, como tal, eles nos sustentam e, nesse mesmo instante, somos dependentes deles. Pode ser que um dos desafios da vida seja ser capaz [...] de nos desligar e nos religar de forma criativa e tão autêntica quanto possível para desfrutar nossos frágeis e raros espaços de liberdade... Ainda que nossa vida esteja presa por um fio não significa que sejamos obrigados a aceitar qualquer fio nas patas... (JOSSO, 2006, p.379)

Estudar como isso influencia, e de que forma influenciou/influencia, o estudante que sou, o professor que pretendo ser e o mestre que busco em mim é, para mim, o olhar que quero dar a esta busca, pensando que a minha própria procura possa auxiliar a procura e discussões de outros que, como eu, necessitam desta apropriação da própria sexualidade e, por consequência, da vida vivida.

Início o capítulo I, descrevendo como foi o processo de entrada no programa de pós graduação em educação, as primeiras sensações que começam a movimentar meu corpo, evidenciando o medo de me sentir à margem em sala de aula. Daí surgem questionamentos sobre minhas escolhas e meu papel como pesquisador em educação. Ao escrever sobre as sensações e os processos despertados pelo mestrado vou revisitando minha própria história escolar e acadêmica, percebendo a competitividade, os caminhos metodológicos aprendidos e estruturantes do estudante que me tornei, do corpo educado, disciplinado e amedrontado. Medo que surge ao não seguir aos padrões heteronormais aprendidos e reforçados no ambiente escolar, possibilitando discutir como as escolas tornam-se abrigo para as práticas heteronormativas, não contemplando outras formas de ser, limitando e silenciando outras formas de ser.

No capítulo II, discute-se a produção da homossexualidade a partir de minha história. Como o silenciamento da minha expressão, da expressão de minha sexualidade vai delimitando, pela vigilância e controle, minha expressão, negando a existência de um corpo que se expressa. Tais atos vividos na escola reprimem vidas que acabam encontrando apoio em meio aos outros que também se encontram à margem. Denuncio como a vida vai se ligando

então à capacidade de consumir para pertencer, ou como digo, para disfarçar a disparidade existente. Assim, as homossexualidades são construídas, pelo seu silenciamento dentro de uma sociedade heteronormal e enquadrante. As homossexualidades são criadas, como a própria história demonstra, e podem auxiliar a ciência na quebra de certezas e formas arbitrárias de pensar e agir.

O capítulo III aponta a dificuldade vivida em “sair do armário”, termo que designa a dificuldade de homossexuais em se assumirem frente a uma sociedade heteronormativa. Como a instituição escolar é responsável por perpetuar essa dificuldade ao só prever práticas heteronormativas e excludentes. Discute-se o assumir como ato político frente as práticas normalizadoras e reguladoras da heterossexualidade. Posto isso, retomo o caminho de desconstrução do meu conhecimento para assumir a homossexualidade como caminho para pensar a educação de um outro ângulo, fazendo assim, um inventário do percurso acadêmico e de referenciais teóricos, que possibilitaram a desconstrução de comportamentos, disciplinamentos, conhecimentos, possibilitando assim, o desabrochar de novos conhecimentos, do sensível, de um corpo que se expressa com mais liberdade e, a partir disso, faz da ciência, uma nova ciência, feita para um humano de carne e osso (corpo).

O capítulo IV intitulado a narrativa autobiográfica: experiência de (des)apropriação apresento como foi escrever uma dissertação na perspectiva da narrativa autobiográfica e da experiência, como essa metodologia proporcionou uma (des)apropriação da minha história de vida e da minha sexualidade na educação formal, possibilitando novos olhares para o vivido e em consequência para o presente, pela apropriação do poder/saber da própria vida, retirando-me do campo da neutralidade. Aliado ao ato de narrar, perceber-se estranho, assumir a estranheza e ter a teoria queer como refúgio para (re)pensar a educação e os processos vividos na escola. Com isso, apresento o estranhamento como forma de pesquisar, um olhar questionador e em constante movimento, questionando a neutralidade da escola como instituição ativamente participante na sociedade.

Nas considerações finais, com título, a sorrir eu pretendo levar a vida, apresento as principais considerações que faço a partir da tessitura deste trabalho, como o processo de narrar, escrever e repensar a minha história transformaram a forma como passo a olhar e me incluir nos processos educacionais, hora como estudante e agora como educador. Aponto também possíveis caminhos para novas pesquisas tendo como base o olhar questionador e impermanente das mudanças, fruto também deste trabalho.

Desejo a todos uma boa leitura!

CAPÍTULO I

AO NARRAR: O MEDO

Início o capítulo I descrevendo como foi o processo de entrada no programa de pós graduação em educação, as primeiras sensações que começam a movimentar meu corpo, evidenciando o medo de me sentir à margem em sala de aula. Daí surgem questionamentos sobre minhas escolhas e meu papel como pesquisador em educação. Ao escrever sobre as sensações e os processos despertados pelo mestrado vou revisitando minha própria história escolar e acadêmica, percebendo a competitividade, os caminhos metodológicos aprendidos e estruturantes do estudante que me tornei, do corpo educado, disciplinado e amedrontado. Medo que surge ao não seguir aos padrões heteronormais aprendidos e reforçados no ambiente escolar como naturais e desejáveis, possibilitando discutir como as escolas tornam-se abrigo para as práticas heteronormativas, não contemplando outras formas de ser, limitando e silenciando outras formas de ser.

1.1. O medo que revela um corpo

Buscarei, aqui, aliar a razão à minha emoção. Seguirei um fluxo de sentir, pensar e agir. E, nesse momento, sinto a necessidade de começar descrevendo a minha entrada no

programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB).

Subo as escadas laterais de uma biblioteca, meus passos são marcados pelo barulho metalizado dos degraus. Junto comigo sobe, em meu peito, as expectativas para esse momento. Sinto o coração acelerar. Como agir? Será que conseguirei a bolsa? Expectativas. Entro na sala. Sala já conhecida por mim, mas os olhares são novos, em sua maior parte. Mesas dispostas em um círculo, chego atrasado, sala lotada, preciso “buscar uma cadeira para mim”.

Começo meus estudos sem uma mesa, materiais no colo, como alguém que embarca de última hora para uma viagem, esbaforido. Mas, ao ligarem “os motores”, entendo que estou dentro. Relaxo por alguns segundos, buscando uma estabilização.

Olhares simpáticos, preocupados, tensos, competitivos, permeados por apresentações pessoais, da disciplina, dos professores, do programa, do que é esperado de nós. Como dois líquidos de densidades diferentes as minhas expectativas pessoais vão conversando e confluindo com as expectativas externas, num movimento nem sempre harmônico mas necessário para uma melhor fluidez.

Sinto o fluir entre meu querer e os querereres apresentados, junto a isso, sinto medo, preocupação, ansiedade, disposição, sonhos; planejo, comprometo-me e, estranho-me. E é esse sentimento de estranhamento e medo que permeará a decisão, inclusive de expor cientificamente isto. Esse medo me guiou até aqui.

O processo criativo é um diálogo permanente entre o caos e o cosmos: um fluxo entre o abismo, o indiferenciado, o sem-forma, o que ainda não se junta e o borbulhar das palavras, das ideias, dos conceitos, das perguntas. Primeiro, é preciso expandir, andar, ouvir, respirar, para, depois, contrair, concentrar, sentar, respirar. (PONTES, MENEZES FILHO E COSTA, 2005. p. 446)

Voltando, estou eu numa turma formada por discentes e docentes, todos professores. Eu, o único a não lecionar, o único entre os discentes, psicólogo. Olhares me penetram após me apresentar, causando-me a sensação de ser, mais uma vez, diferente, sinto medo. Medo de não ser aceito, compreendido, de não pertencer àquele ambiente, de ter que novamente me colocar à margem. Me sinto à margem. Sensação que vai aumentando com o passar do tempo, nos sucessivos encontros semanais.

Somente agora, ao escrever essa memória do vivido que percebo que sentir medo em sala de aula faz parte de toda uma construção histórica, agora disposta em ser psicólogo

dentro de uma sala de mestrado em Educação, predominantemente formada por professores. Havia eu superado o sentimento (passado) de sentir medo em sala de aula? De me perceber à margem? E em qual sentido isso também é marcado pelos processos sociais e culturais? Santos (1999) fala sobre as sombras que carregamos entre passado, presente e futuro, pois

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vem do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vem do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. (SANTOS, 1999, p.5)

Me questionei várias vezes: o que eu estou fazendo aqui? Qual a razão de não ter escolhido o mestrado em psicologia? Será que fiz uma boa escolha? Do lado de fora de mim, a adaptação às aulas, questionamentos também externos sobre minha escolha. Reagi da forma como aprendi em meu percurso, de forma defensiva, hora me calando, hora me posicionando como sabedor das coisas, hora sendo gentil e meigo, tranquilo e calmo.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a se calar; se aprende a preferir. (...) Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2014, p.65)

Por dentro, muitas dúvidas, e também inseguranças. Com tantos mestrandos e professores, como conseguirei a bolsa de estudos, o único meio de eu conseguir estudar? Entrei num turbilhão de emoções para conseguir o resultado esperado, permanecer, mesmo não sabendo se essa permanência era o que eu ainda queria. Passado todo o período de competições, permaneci, ganhei a bolsa, garantindo minha permanência nos estudos, sabendo que a minha vitória era a derrota de alguém. Aconteceram as desistências de alguns alunos que, como eu, também precisavam da bolsa e não tiveram o mesmo resultado.

Foi nessa tensão que meu corpo foi se tornando o corpo de um mestrando em educação. Corpo que em suas inquietações começa a revelar possíveis caminhos a serem percorridos, corpo que sente incômodo, falta de ar, em salas de estudo sem janelas (uma das reclamações que eu e meus colegas tínhamos no início do mestrado) e que com o tempo e

mudanças (inclusive de ambiente de estudos, incluindo salas com janelas) o ar foi se renovando e possibilitando respirar ar fresco (novos conhecimentos).

Foi nessa mudança, inclusive ambiental, de um semestre para o outro, no qual mudamos de localização, saindo de um ambiente fechado, sem janelas para um ambiente novo e com janelas amplas para novos horizontes, que também me aprofundo em disciplinas que traziam para a discussão autores pós-estruturalistas e começo a (re)pensar o meu papel dentro do mestrado em educação e, assim, os rumos a seguir.

1.2. O corpo que revela um percurso

Com isso, vou tomando posse e consciência de minha história e percebendo como ela foi permeada por uma educação formal ligada à competitividade. Meus pais sempre quiseram me oferecer a melhor educação, a partir do que eles concebiam como melhor. Acredito que pelo fato de tanto meu pai como minha mãe terem passado por privações e dificuldades, alcançando uma posição socioeconômica melhor ao longo da vida, buscaram sempre me oferecer um ensino de qualidade, qualidade esta aliada a uma ideia de educação tradicional, cartesiana.

Então meu corpo é escolarizado a partir de uma lógica onde a criatividade não era a maior preocupação, como também, o contexto sociocultural vivido. A maior preocupação era adquirir conhecimentos, habilidades, disciplinas que supostamente me formariam melhor que os outros, de repente, de outras escolas, etc, seguindo uma lógica de mercado. Junto a isso, uma educação do corpo, obediente aos mais velhos e, quanto mais obediente mais educado seria, com as melhores notas.

Conforme Behrens & Oliari (2007),

A visão tradicional newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor. Assim, segundo Behrens (2005), o aluno passou a ser mero espectador, exigindo dele a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. No paradigma conservador, a experiência do aluno não conta e dificilmente são proporcionadas atividades que envolvam a criação. A prática pedagógica tradicional leva o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno é reduzido ao espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas idéias (sic). A ação docente concentra-se em criar mecanismos que levem a reproduzir o conhecimento historicamente

acumulado e repassado como verdade absoluta. (BEHRENS & OLIARI, 2007, p. 60)

A ideia era essa. Me proporcionar uma educação dita de qualidade. Qualidade ligada à apreensão do conhecimento normativo e considerado como verdade. Pouco se criava, os espaços de criação eram exceção. E não me lembro de nenhuma atividade escolar que envolvesse a ideia de comunidade, de pertencer a determinado lugar, espaço social e cultural.

A escola onde passei maior tempo, oito anos de minha vida, era afastada de tudo, numa área que mais tarde se tornaria uma área nobre da cidade. Muito afastada da realidade que eu vivia. Falo isso pois morávamos em um bairro, na época, muito distante. Havia escolas públicas e particulares mais próximas de casa, mas meus pais me colocaram em uma escola que tinha um projeto educacional que prometia ser um das melhores da cidade e com um custo benefício melhor que as concorrentes. Essa questão territorial permeou por muito tempo meus estudos, precisando me deslocar muito para estudar, estudar em escola que supostamente me ofereceria uma educação de “excelência”.

Este era o melhor que meus pais podiam me oferecer, dentro da lógica social que eles pertenciam. E qual era meu papel enquanto estudante? Era ser disciplinado, prestar atenção nas aulas, aprender o conteúdo transmitido pelas professoras(es) e ser obediente. E, vindo de casa já disciplinado, isso não se tornou um problema para mim, ou melhor, não se tornou um problema para os outros, para os adultos.

Escrevendo percebo o movimento antes automático de desconsiderar que estas pequenas ações sobre meu corpo enquanto estudante, foram sim, um problema para mim, principalmente por obedecer tanto, por tanto tempo, de forma arbitrária, permitindo que em prol do que era colocado como certo a mim, eu fosse me calando frente as situações de preconceito que fui vivendo ao longo do caminho escolar.

A saída era eu me legitimar a partir da obediência, me adequando aos padrões impostos, afinal, eu só era uma criança, buscando ser amada, buscando pertencer, o que mais eu conhecia, senão, obedecer? E a obediência vinha de um medo de não ser amado, por não compreender mas já sentir claramente que algo em mim era estranho ao que se esperava de mim.

Início e meados dos anos 90, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, dentro de duas escolas consideradas de elite, onde predominavam o convívio com crianças com poder socioeconômico mais elevado que o de minha família, em sua maioria, ligados à agropecuária,

desencadeando um machismo institucionalizado, onde qualquer desvio do conhecido era logo evidenciado e apontado pelos meus colegas e silenciado pela maioria de meus professores.

1.3. O corpo amedrontado

Estudei numa escola privada, num bairro de classe média alta até minha terceira série do ensino fundamental, de 1991 a 1993. A escola tinha uma faixa branca, preta e vermelha, com um sol sorridente como símbolo. O pátio era grande, pouco verde, eu brincava mais com as meninas. Sempre fui mais calado, gostava de dançar e brincar de corre-corre, esconde-esconde, elástico.

Tudo era muito organizado. Recebíamos ordens o tempo todo, antes de entrar em sala de aula, no pátio da escola, fazíamos fileiras, por classe, da primeira série à oitava série. Fileiras ordenadas por gênero e altura, fileiras de meninas e fileira de meninos, ordenados por tamanho, os mais baixos na frente. Com a mão direita posicionada para a frente, medíamos a distância que deveríamos ter dos colegas.

O silêncio era crucial para que entrássemos em sala de aula. Quando não era feito o silêncio, logo por toda manhã aparecia a imagem da diretora da escola em berros ordenando que ia contar até três para ter o silêncio de todos. No três se houvesse alguma conversa, os alunos que conversavam eram encaminhados para a coordenação e recebiam advertências por escrito, que posteriormente, eram encaminhadas aos pais.

A utilização dos espaços da escola eram bem definidos, os mais velhos ficavam num canto, os mais novos em outro, na quadra, apenas meninos jogavam futebol, meninas e outros poucos meninos brincavam no pátio. Os meninos que se destacavam, certamente estavam jogando futebol. Por vezes esses meninos eram elogiados, classificados, ganhavam medalhas. Havia também os meninos indisciplinados mas que eram bons nos esportes, estes eram repreendidos em seus comportamentos mas reverenciados pelo desempenho esportivo.

Tais fatos remetem as estereotípias produzidas na/pela escola como,

As máximas “homem gosta de futebol, mulher gosta de novela”, “homem está casado com mulher”, “há coisas que só homem faz e coisas que só mulher faz” e tantas outras representações estereotipadas continuam circulando no currículo da educação básica, geralmente de forma sutil, camuflada, minuciosa, inscrevendo marcas nos corpos. (BACKES, 2013, p. 51)

Eu me aliei a um amigo que como eu preferia o vídeo game e a duas meninas, uma muito inteligente e comportada e outra menina oriental, com uma postura mais reservada e também aplicada aos estudos, segundo o que era esperado para aquela época e escola. Brincávamos no pátio quase todos os dias. E, embora tivéssemos bons desempenhos na escola, lembro de não sermos tão agraciados com elogios ou reconhecimentos. Éramos os medianos da classe.

Como disse, preferia o vídeo game e andava com uma turma que, como eu, não tinha uma grande notoriedade nessa escola. Hoje, revendo essa história, parece que a atenção estava voltada, em grande parte, para os meninos que desempenhavam os papéis esperados para um menino: “agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem”. Não me vem à mente o mesmo olhar para as meninas, embora perceba que delas eram esperados comportamentos como: “fragilidade, passividade, meiguice, cuidado”. Olhando para estes possíveis requisitos esperados para pertencer a algum gênero (masculino ou feminino), percebo que eu me enquadrava mais nos requisitos esperados pelo gênero feminino. E assim sendo, futebol e sua agressividade não eram meus fortes. (AUAD, 2006)

Foram meus próprios colegas, meninos e meninas, que começaram a me fazer perceber que eu não estava adequado ao desempenho esperado para meu gênero. Falas como: “você parece menina” vinham de meninos e meninas. Para mim, era muito difícil entender isso, assim como era muito difícil ser ativo, agressivo, ágil como os meninos que eram exemplos de masculinidade. Minha forma de ser não era contemplada e nem desejada. O futebol é uma grande marca para delinear isso e meu interesse por esse esporte era quase nulo. Mesmo assim, a tentativa quase arbitrária de me “tornar menino” me levou a obedecer as regras.

Foi então nessa escola que, dentro de uma aula de educação física, pela primeira vez, ao comando do professor fui obrigado a jogar futebol, as meninas ficavam na plateia, assistindo o desempenho dos meninos. Buscando um bom desempenho, quem sabe, retirar o peso do não encaixe em meu gênero eu começo a participar do jogo, ainda tímido e com medo de errar. De repente, a bola está em meus pés, fico sem reação. Ao lembrar pareço ver meus colegas agressivamente virem em minha direção e avidamente, sem outra reação possível eu corro em direção ao goleiro do meu time para devolver a bola para ele e acabo fazendo um gol contra. O mundo cai. Nesse momento fui repudiado com palavras e gestos direcionados para me ofender: “não idiota!”, “mais é uma bichinha mesmo”, “viadinho”, “mulherzinha”, “menininha”, “nem sabe fazer gol” ... lembro de ficar sem ação.

Meu corpo paralisou de medo e vergonha, marcando o início de uma fase onde estive mais inativo em atividades de grupo. Me senti errado, esquisito, indesejado, não pertencente, frente a todas as dificuldades de interação que já apresentava ao estar em um ambiente que não comportava outras maneiras, outras formas de existir a não ser as esperadas e desejadas ações bem delimitadas pelo gênero: “Meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem.” (LOURO, 2001. p. 29)

Não lembro de nenhum professor me auxiliando, de forma ativa, nesse momento de constrangimento. Comecei então a procurar ainda mais brincadeiras junto as meninas, sentindo que elas me aceitavam como eu era, diferente dos outros meninos, onde os papéis eram mais flexíveis. A diferença acendida por um gol contra, me possibilitou fortalecer outras formas de ser no mundo.

Para um garoto (mais do que para uma garota) tornar-se um adulto bem-sucedido implica vencer, ser o melhor ou, pelo menos, ser “muito bom” em alguma área. O caminho mais óbvio, para muitos, é o esporte (no caso brasileiro, o futebol), usualmente também agregado como um interesse masculino “obrigatório”. (LOURO, 2001, p.23)

Dessa forma, fui me educando e reconhecendo a partir das marcas da anormalidade que já começavam a serem mais concretas, frente a uma escola heteronormativa.

1.3.1. Medo e competitividade

A sala de aula era aconchegante, apesar de ter pouca iluminação, tinha ventiladores de teto, quadro negro. Sentávamos em dupla, existia mapa de sala. Eu era um aluno comportado, dedicado, obediente. A sala tinha em torno de 15 a 20 alunos. Nesta escola haviam premiações para os melhores alunos, olimpíadas e festas de premiações para as famílias, ao final de cada bimestre.

Éramos obrigados a fazer simulados em finais de semana, a cada bimestre. Eu ficava muito nervoso. Existia no ar a preocupação em alcançar uma nota que me desse um troféu. Apenas os três primeiros colocados de cada série recebiam troféus. Lembro de sentir

minhas mãos ficarem molhadas de suor antes das provas. Afinal, além de nota, havia a expectativa de alcançar as melhores colocações para, assim, ganhar um lugar na festa de premiação.

Todo esse processo avaliativo era cercado por regras e condutas, que recordando hoje, me parecem reforçadores de um silenciamento em prol de um comportamento domesticado para seguir as regras para obter um resultado, lógico e concreto. (FERRARI; MARQUES, 2011)

Behrens e Oliari (2007) sobre os currículos, do qual percebo se encaixar, em grande parte, o que narrei acima, dizem,

Nos currículos lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, o professor assume a função de transmitir o conhecimento e considera-se como “dono do saber”. O ensino focaliza mais o resultado ou o produto e com esta visão o aluno é recompensado por seguir com fidedignidade o modelo. O aluno acaba sendo premiado por seguir as regras impostas pelo professor e pela “boa conduta”. Ao mesmo tempo, ao desobedecer às regras, é reprimido e punido pelos “erros” e, em alguns casos, com esta visão austera, o docente chega a torturar o aluno de maneira física ou psicológica. (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60)

As regras eram rígidas para a disciplina dos alunos que se falássemos após a professora contar até o três, os alunos eram encaminhados à coordenação. Chegar atrasado na escola era caso de diretoria. Uma única vez cheguei atrasado e, pelo meu bom comportamento, a professora me permitiu entrar na sala. Mas, ao entrar, perguntou para a turma se eles aceitavam a minha entrada.

Sobre os processos avaliativos, lembro que uma única vez consegui o terceiro lugar na maratona de matemática e o troféu ficou exposto na casa de minha avó por muito tempo. Mas e o meu talento para brincar e criar mundos imaginários? Para transpor os preconceitos que já começava a viver? As fases no videogame que passava sozinho? Os personagens vividos, os lindos desenhos, a afetividade que possuía? Também eram premiados? Que premiação? Que educação? Educação de que?

Claro, nem tudo foi competição. E foi graças a esses momentos de “descuido”, como diz Guimarães Rosa, de não competição, que fui percebendo que meu processo educativo se tornou mais memorável para mim quando estava envolto pela afetividade, pelo olhar que vê e, traz para fora aquilo que pode ser desenvolvido. Resisti as imposições de ser viril, agressivo, descuidado, embora as marcas existiam por não seguir esses preceitos esperados.

Eu era um ótimo aluno de artes, sempre me destaquei quando envolvia o mundo das sensações, justamente porque isso incluía a minha sensibilidade. Eram as artes o meu refúgio. Era tão bom quando uma professora incluía em suas aulas algo a mais, algo que transcendia o conteúdo a ser transmitido. Lembro quando fizemos docinhos para a páscoa, fazer os bombons e depois comê-los foi uma experiência muito marcante.

Em 1994, na quarta série do ensino fundamental, mudei para outra escola. Uma escola maior, com mais alunos por sala. Nesta escola os processos educacionais ainda seguiam a competitividade, onde os boletins bimestrais vinham com o número de colocação dos 10 primeiros colocados de cada sala. Lembro que tinha uma expectativa para ver se conseguia estar entre os 10 primeiros, fato que nunca ocorreu nesta escola.

A dificuldade em me “enturmar” era maior nesta escola. Era uma escola que buscava inovar e adotou a sala de computação, ainda presente em poucas escolas na cidade. Lembro que o momento de ir à computação era muito esperado. Jogávamos jogos educacionais. Isso foi me aproximando de outros novos colegas.

Era como se eu vivesse em dois universos, o de casa, poeira, quintal, pés no chão, um contato mais próximo com amigos da vizinhança, vida solta, apesar dos horários e limites. E uma vida mais fria na escola, onde a interação nem sempre era a melhor, favorecido pelo número de alunos e pela minha timidez.

No final da quarta série a professora, que também era professora de música, fez um coral e uma peça de teatro com nossa sala, para apresentação de final de ano, momento que recordo até hoje. Nesses momentos, me sentia mais incluído, percebendo, agora, que eram momentos onde a pressão por notas e *rankings* era deixado de lado e o trabalho coletivo era privilegiado. Quando a arte, atravessava a ideologia hegemônica baseada na disputa de poder e no ter. Também quando as marcas de gênero tão presentes na escola se afrouxavam, por meio do sensível, das artes.

As boas recordações que tenho do meu período escolar estão intimamente ligadas com momentos onde meus professores transpuseram os muros da formalidade, os muros que separam meninos de meninas, do já estabelecido como certo, como a forma esperada e desejada e permitiram que a criatividade e a afetividade permeassem as nossas relações.

Na quinta série uma professora de Inglês propôs que fizéssemos teatro em grupos, com variados temas sociais. Meu grupo pegou o tema velhice. Eu fiz o personagem de um idoso pedindo ajuda para jovens. Lembro de todo meu receio da exposição aliado a vontade de fazer

o melhor. E com a sensibilidade presente em mim, fiz uma ótima apresentação. Ao final a professora, reconhecendo minha dedicação me disse que eu levava jeito para o teatro. Aquela frase ficou gravada em minha mente ao ponto de, na fase adulta, buscar o teatro como refúgio em minha vida.

1.3.2. Medo e Sexualidade

Apesar dos momentos bons, sofri muitas retaliações nessa nova escola. Minha voz mansa, “afeminada”, meu desinteresse por futebol, minhas amizades com as meninas embora não determinassem a minha orientação sexual, começaram a incomodar e provocar comentários, em sua maioria, maldosos, sobre mim e sobre meus amigos. “O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário.” (LOURO, 2015, p.15)

Meu corpo esticou, sempre magro, sofria com os apelidos e chacotas. As ofensas vinham dos meninos que seguiam o padrão heteronormal e estavam, de certa forma, ligados ao *status* social e econômico. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.” (LOURO, 2001, p.11)

Fui me isolando, me defendendo, buscando formas de incomodar menos. De não ser percebido. Por algum tempo isso ajudou. Me aproximei de meninos como eu, que também não se enquadravam no perfil majoritário e das meninas; o que hoje vejo com vantagem, pois me permitiu conhecer desde cedo novas formas de ser e pensar.

Mas isso me adormeceu, me domesticou. “Ao silenciar o corpo, ou seja, não deixá-lo expressar-se naturalmente por meio de gestos e movimentos, e ao reduzir o espaço de expressão das minorias culturais, isso acaba favorecendo aparentemente o processo de ensino-aprendizagem.” (AKKARI & SILVA, 2011, p.53) Tornei-me “o bonzinho”, o meiguinho, o sensívelzinho, o anjinho, sem sexo definido. Assim, fui, de certa forma, incluso, aceito e silenciado. No meu corpo, carregava as marcas, sentia dores constantes, grande ansiedade e sentimento de inadequação. Mas o que eu fazia? Só existia.

Ao perceber como foram momentos cotidianos que estabeleceram o medo, fica claro como é necessário entender os processos de construção da minha sexualidade, da

heterossexualidade como norma e as relações de gênero pois o dispositivo sexualidade torna-se dentro de uma heteronormatividade “naturalizado, cristalizado, fixado”, produzindo outras identidades sexuais e de gênero como “desviantes”, “patológicas”, “pecaminosas”, “demoníacas”, gerando violência, dificuldade de aceitação e o silenciamento do corpo, da expressividade. (BACKES, 2013, p.51)

CAPÍTULO II

A SEXUALIDADE DE UM “MANEQUIM FUNERÁRIO”

Discute-se a produção da homossexualidade a partir de minha história. Como o silenciamento da minha expressão, da expressão de minha sexualidade vai delimitando, pela vigilância e controle, minha expressão, negando a existência de um corpo que se expressa. Tais atos vividos na escola reprimem vidas que acabam encontrando apoio em meio aos outros que também se encontram à margem. Denuncio como a vida vai se ligando então à capacidade de consumir para pertencer, ou como digo, para disfarçar a disparidade existente. Assim, as homossexualidades são construídas, pelo seu silenciamento dentro de uma sociedade heteronormal e enquadrante. As homossexualidades são criadas como a própria história demonstra e pode auxiliar a ciência na quebra de certezas e formas arbitrárias de pensar e agir.

2.1. (Homos)sexualidade (in)desejada

Vou me desenvolvendo, crescendo, esticando, vou descobrindo meu corpo, ainda que de forma velada, no início e meados dos anos 90, em Mato Grosso do Sul. Sobre alguns fatores que podem inferir no aprendizado da sexualidade, Louro (2001, p.9) aponta: “geração,

raça, nacionalidade, religião, classe, etnia seriam algumas das marcas que poderiam ajudar a ensaiar uma resposta.”

Por volta dos meus sete anos, descobri por meio de uma brincadeira com um vizinho de minha idade, também do sexo masculino, o que era beijar. Brincávamos de imitar casais das novelas se casando e beijando. Numa das vezes que isso aconteceu, bruscamente fui interrompido pelo meu pai. “Pego em flagra”. A brincadeira tornou-se crime com as frases: “Menino não pode beijar menino”, “É feio”, “Não faça mais isso”. Isso, reforçado mais tarde, pelo medo introjetado pelas mídias sobre AIDS nos anos 90, noticiadas predominantemente como sinônimo de vivências sexuais homossexuais.

Redobra-se ou renova-se a vigilância sobre a sexualidade, mas essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca. As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. [...] As coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia. (LOURO, 2001, p.27)

Ninguém me explicou nada, cresci com medo, “criminoso” e, em meu imaginário, provavelmente doente. Um beijo e uma sentença de morte. Me escondi de mim mesmo, sofria sozinho mas, olhando para essa memória, percebo com lágrimas nos olhos como fui e sou resistente.

O silenciamento é a negação do reconhecimento do outro. O outro é fundamental para minha existência, já que estamos falando de seres constituídos pela linguagem. O homossexual existe não somente na medida em que é reconhecido, mas num processo anterior que faz com que seja reconhecível. Silenciamento e reconhecimento que são partes do mesmo processo de efeitos e instrumentos de um ritual social, que decide através da violência, exclusão, aceitação e acolhimento, as condições verbais dos sujeitos que devem existir daqueles que devem desaparecer. (FERRARI, 2011, p.98)

Inferiorizar e não reconhecer uma manifestação corpórea como legítima é silenciar o corpo e estabelecer um poder sobre o corpo silenciado, é tentar e, por vezes, conseguir, apagar sua existência. (FERRARI, 2011)

O silenciamento não é algo meramente restritivo que atua para limitar os sujeitos de vivenciar e expressar suas formas de ser, mas é algo que configura os sujeitos e os limites e possibilidades de fala. Neste sentido, seguindo a perspectiva foucaultiana, podemos pensar as práticas de silenciamento como formas de poder. Ambas são produtivas. Sendo o silenciamento uma forma produtiva de poder, ele também é formativo. Não quero com isso justificar a manutenção dessas práticas, mas quero dizer que apesar da insistência em negar e silenciar as homossexualidades e os homossexuais, eles resistem e permanecem, servindo-nos para comprovar que essas práticas de silenciamento não são eficazes, mas que elas constroem determinados tipos de discursos e de sujeitos. (FERRARI, 2011, p.108)

O silêncio, o segredo, o medo, faziam parte de minha tenra idade. Mesmo assim, sobrevivi, sem dividir o medo de estar doente com ninguém. Escondi, muitas vezes, a dor e o medo a partir de uma imaginação e criatividade muito potentes. Acredito que foi a melhor forma que meu corpo deu para dar conta da vida, prolongar ao máximo o lúdico, um mundo onde as coisas eram mais leves. Resisti.

Em meu corpo, as marcas. Marcas que reaparecem na adolescência. A sexualidade despertada em sua intensidade máxima, mesmo negando, é óbvio que sentia atração por meninos. Mas nunca me permiti nessa fase assumir isso para mim. Guardava em algum lugar, guardava num corpo que se calou. E, tinha vergonha do meu corpo. Desviava e me forçava a sentir atração por meninas, uma luta em vão.

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 2014, p. 87)

Isso começou a delimitar meus movimentos, escondia de mim e dos outros qualquer exposição do que só precisava ser explorado e colocado para fora. Na escola, isso sempre era pior. E, mesmo com todo esforço em me esconder, já começava a ser taxado como “bichinha”, “viadinho”, “moderninho”, além de apelidos ligados à forma de meu corpo magro. Era impensável expor abertamente meus desejos sexuais por meninos. Eu tentava esconder esses sentimentos de mim.

Eu havia incorporado uma grande repressão.

A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confina-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 2014, p.72)

Busquei meios para transpor as dificuldades, precisava me alinhar, minimamente, aos papéis sociais que acreditava, naquela época, serem esperados de mim. Me aproximei e fortaleci amizade com amigos “nerds”, ligados aos jogos e videogames, e que, também como eu, deixaram para mais tarde o afloramento da sexualidade e/ou da assumida homossexualidade. Nos apoiávamos, pois não havia diálogo aberto da escola, professores e demais alunos não nos permitiam segurança para que nos mostrássemos como éramos.

Nas salas de aula, estão presentes seja como fato (a presença de alunos classificados como homossexuais, e hoje em dia, cada vez mais, alunos que se auto classificam como tais) ou assunto (mesmo quando não há presença de alunos classificados como homossexuais, o tema aparece). Diante dessa presença que “insiste” em se mostrar, as atitudes dos professores oscilam entre o silêncio e/ou silenciamento. Silêncio quando se negam a discutir tal temática ou presença da classificação (seja a que parte do “outro” ou mesmo quando é baseada na autodeclaração). Dessa forma, calam os alunos que se sentem homossexuais, colocando em vigor o silenciamento desses sujeitos, negando suas práticas como algo válido e existente. Silêncio e silenciamento são partes de um mesmo processo de negar a existência de algo ou alguém. (FERRARI, 2011, p.92-93)

Mais tarde, comecei a voltar a andar com as meninas também, me aproximando de meninas interessantes para os meninos heterossexuais. Era uma forma, penso eu hoje, de garantir uma reputação mínima frente aos desconfortos vividos socialmente. E, para me aproximar delas, usei de artifícios ligados ao *status* econômico. Lembro de começar a me interessar por moda, o que era um apelo em minha escola (de riquinhos) e busquei o alinhamento social nesse quesito, me escondendo ou me armando atrás de marcas.

2.2. Tentando ser um manequim de luxo

EU, ETIQUETA

*Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.*

*Em minha camiseta, a marca de cigarro
 que não fumo, até hoje não fumei.
 Minhas meias falam de produto
 que nunca experimentei
 mas são comunicados a meus pés.
 Meu tênis é proclama colorido
 de alguma coisa não provada
 por este provador de longa idade.
 Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
 minha gravata e cinto e escova e pente,
 meu copo, minha xícara,
 minha toalha de banho e sabonete,
 meu isso, meu aquilo,
 desde a cabeça ao bico dos sapatos,
 são mensagens,
 letras falantes,
 gritos visuais,
 ordens de uso, abuso, reincidência,
 costume, hábito, premência,
 indispensabilidade,
 e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
 escravo da matéria anunciada.
 Estou, estou na moda.
 É duro andar na moda, ainda que a moda
 seja negar minha identidade,
 trocá-la por mil, açambarcando
 todas as marcas registradas,
 todos os logotipos do mercado.
 Com que inocência demito-me de ser
 eu que antes era e me sabia
 tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 ser pensante, sentinte e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.
 Agora sou anúncio,
 ora vulgar ora bizarro,
 em língua nacional ou em qualquer língua
 (qualquer, principalmente).
 E nisto me comparo, tiro glória
 de minha anulação.
 Não sou - vê lá - anúncio contratado.
 Eu é que mimosamente pago
 para anunciar, para vender
 em bares festas praias pérgulas piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste
 de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a compromete.
 Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 minhas idiosincrasias tão pessoais,
 tão minhas que no rosto se espelhavam
 e cada gesto, cada olhar
 cada vinco da roupa*

*sou gravado de forma universal,
saio da estamperia, não de casa,
da vitrine me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa.
Eu sou a coisa, coisamente.*

(ANDRADE, 1989)

Tal como o “eu” descrito por Andrade (1989), consegui, por um tempo, sendo um aluno mediano nas notas, um destaque com as meninas por um apelo, digamos, capitalista. Juntava toda a minha mesada para comprar produtos e roupas de grifes, alinhando-me à uma lógica onde consumir é ser alguém, ter importância. Para angariar amizades com elas, apresentava os catálogos que as lojas enviavam ou distribuía aos clientes. Vejo tudo isso como um movimento forçado, para me sentir pertencente a um grupo social, fato tão significativo para um adolescente e que não conseguiu resolver a situação vivenciada por mim pela heteronormatividade.

Ao sentir que minha forma de ser era aliada a algo pejorativo, ao sentir que só meu corpo moreno, afeminado, magro e alongado não dariam conta de ser aceito, começo a travar uma luta interna buscando meios externos para “disfarçar” essa disparidade. Buscando uma desvinculação forçada do meu próprio corpo, desvinculando a potência de habitar confortavelmente meu corpo e sua cultura, se adaptando ao que achava necessário para aquele momento. Não deixaria de ser tudo isso, mas seria com “classe”. Louro (2015) diz que,

Os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade talvez não “escolham” livremente essa travessia, eles podem se ver movidos para tal por muitas razões, podem atribuir a esse deslocamento distintos significados. Eles podem, tal como quaisquer outros viajantes, ver sua travessia restringida, repudiada ou ampliada por suas marcas de classe, de raça ou por outras circunstâncias de sua existência. Sua viagem talvez possa se caracterizar como um ir e um voltar livre e descompromissado ou pode se constituir num movimento forçado, numa espécie de exílio. (LOURO, 2015, p. 19)

Na sociedade de consumo, antes de ser sujeito se é “mercadoria”, segundo Bauman (2008). Perpassando a subjetividade pelo crivo de ser consumível. As relações sociais na nossa

sociedade são baseadas no consumo. O centro da vida social é o consumo, que transforma as vontades e organizações das identidades e das relações vividas em sociedade. O consumo sempre existiu, o que de fato diferencia hoje, é sua centralidade na organização e definição das vidas e das subjetividades. Levar as vidas a serem “vendáveis”, o que não garante a resolução da situação de desconstrução da heteronormatividade.

2.3. Manequim tem voz?

Escola, calça, tênis, mochila, estojo da moda. De outro lado, protegido pelas meninas e aliados dos meninos “esquisitos”, eu vivia. Mesmo assim, chacotas eram constantes. Um movimento a mais e lá vinham os apelidos, os olhares, os papéis amassados em forma de bolas, cuspidos, os pedaços de tijolo. “A ação de silenciamento que [sofri] na sala de aula e na escola também faz parte do processo de construção das homossexualidades, que está intimamente ligada aos diferentes significados e relações sociais em torno dessa identidade.” (FERRARI, 2011, p.95)

Sei que a escola, por si só, não determinou a minha identidade mas, ao se calar, ou pronunciar-se de forma rasa às investidas de meus colegas, fomentou e ajudou a minha identidade ser construída pela discriminação e reprovação, dado que a sociedade heteronormal não vê a diferença como possibilidade de vida. Louro (2001) toca num ponto que acho pertinente expor,

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. (LOURO, 2001, p.25)

Como eu buscava me defender dos ataques? Se reclamasse aos professores e à coordenação, piorava. Éramos quase que gratuitamente ofendidos. As amigas mais corajosas nos defendiam e, então, era pior ainda. Tempo em que sem direitos de sermos e manifestarmos

livremente nossa forma de ser, ainda distante de explorar minha sexualidade livremente, me apaguei. Precisei me segregar para me proteger.

Eu que gostava muito de nadar na infância, na adolescência e tentando velar um corpo a pulsar desejos por dentro, fui escondendo meu corpo, tendo momentos muitos velados de intimidade com ele (corpo). Socialmente, preferia movimentos raros, uma quase inatividade, visualmente falando. Nas festinhas, juntos com meus poucos amigos, ficávamos a ver o movimento. Não participávamos das danças, dos movimentos do grupo, ficando à espreita dos mesmos.

Nas aulas de educação física não era diferente. Eu e o meu melhor amigo, preferíamos fazer relatórios ou aulas de xadrez, do que nos expor, já que, de forma bem sexista, meninos jogavam futebol e meninas jogavam queimada. “A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. (...) gostar de futebol é considerado quase uma “obrigação” para qualquer garoto “normal” e “sadio”.” (LOURO, 2014, p 78-79)

Ao formarem os times, quando não havia outra possibilidade para nós, eramos os últimos a sermos escolhidos. Isso se repetia cotidianamente. Torcíamos para irmos logo para o segundo grau, para nos livrarmos das pressões de expormos nossos “fracassos” em habilidades heterossexuais/sociais em educação física.

Parecia que passávamos despercebidos, inclusive para a coordenação, e para a maioria das professoras e professores. Quando reclamávamos aos professores e coordenação, por vezes, a situação melhorava por algumas horas ou dias, mas depois o efeito era a piora dos ataques. Sobre isso, citando mais uma vez Foucault (1999) Akkari e Silva (2011) dizem,

Afinal, como diz também Foucault (1999), é muito mais interessante ensinar corpos rígidos, treinados e oprimidos, pois desta maneira, a imposição, a manipulação e a dominação se tornam mais fáceis. Desta forma, a imposição de saberes pré-estabelecidos de interesse de uma determinada classe se sobrepõe aos saberes de interesse das classes minoritárias. Ou seja, silencia-se o corpo para se ter o poder de impor saberes que desvalorizam os saberes das minorias. (AKKARI; SILVA, 2011, p.54)

E, em mais um dia comum, voltando do intervalo, na oitava série, cheguei com meus amigos na sala atrasado. Entramos na sala alguns segundos após o sinal, nesse dia me lembro de estarmos animados, conversando, falando sobre músicas, algo assim. O professor de

língua inglesa (heteronormativo) já estava em sala de aula, passando a matéria no quadro negro. Entramos, sentamos em nossas carteiras dispostas enfileiradamente. Como o professor continuava passando a matéria no quadro, continuamos a conversar. Levantei para pegar algum material com um amigo, com o corpo voltado para o fundo da sala, o professor diz: “Ei, manequim funerário, vai sentar”. Custou a assimilar que era comigo mas logo a sala toda volta-se entre sussurros e risadas para mim. Para o professor, apenas um apelido sem intenções. Para mim mais uma sentença, de vida e de morte.

Por isso que hoje, mais forte, me levanto para essa discussão. Em nossa sociedade são corriqueiras situações como todas essas e, absurdamente piores que as que vivi. Segundo Louro (2015, p.59): “Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo ‘comum’, ‘compreensível’, ‘corriqueiro’.”

2.4. (Des)construção da homossexualidade

Ferrari (2011, p.102) diz que “as homossexualidades têm uma história que a liga a significados ofensivos e injuriosos. Mais do que isso, uma história que é acionada no momento de sua enunciação, mas que, no entanto, não se revela de forma explícita.”

Louro (2014) fala sobre o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais, e da homossexualidade, pela escola,

ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/as. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. (LOURO, 2014, p. 71-72)

O processo de desconstruir tudo o que foi silenciado, escutado, engolido como norma é um processo não apenas meu (individual) mas, de toda uma geração que, como eu, passou e passa por privações por acreditar que o meu/nosso modo de estar no mundo não condiz com o “normal/natural”. Trazer à compreensão de que a sexualidade é também uma questão social e política é uma emergência frente a uma sociedade do controle, que ainda prega a sexualidade como algo natural, binário, heteronormativo. (LOURO, 2001)

Rebelo-me ao silêncio, disciplinarmente aprendido e reproduzido por mim. Ferrari (2011), sobre o silêncio e o silenciamento em torno das homossexualidades masculinas afirma que,

Quase sempre vinculada à relação ensino-aprendizagem, ao bom comportamento e disciplina, ao respeito com o professor e aos demais colegas, vamos aprendendo a ficar em silêncio. Atribuímos significados a essa palavra e vamos nos “comportando”, mesmo quando ela sequer é mencionada, de forma que ela serve para estabelecer relações, ela diz da constituição dos sujeitos. [...] Podemos pensar que os processos de silêncio e silenciamento ocorrem em diferentes dimensões: para calar os alunos diante da necessidade de uma explicação, para colocar em vigor um entendimento de disciplina e controle de turma, mas também para silenciar práticas, assuntos e comportamentos tidos como indesejáveis e não valorizados. (FERRARI, 2011, p. 91-92)

Ferrari (2009) aponta que vivemos numa sociedade do enquadre, onde há a necessidade de enquadramento, sendo que nem sempre as relações com o sexo se deram assim.

Aqui o enquadre que se espera é acionado e àquele e àquela que fogem a esse enquadre esperado é rapidamente atribuída marcação de outra identidade, “inventando” assim, as homossexualidades, as bissexualidades, as transexualidades... Processos de construção de identidades e de enquadramento que são sempre relacionais. (FERRARI, 2009, p.214)

Comprovando que os enquadramentos sobre a sexualidade são inventados, remontamos às relações sexuais entre dois homens que eram parte do processo social e pedagógico na Grécia antiga. Homens mais velhos mantinham relações com homens mais novos, adolescentes, como forma de transmissão de conhecimentos, do homem velho ativo, para o homem novo passivo. O belo era o desejado, independente do gênero. Não havia uma estrutura em torno da divisão entre a heterossexualidade e a homossexualidade. Uma prática não excluía a outra. A homossexualidade e a heterossexualidade são criações sociais e culturais, portanto. (FOUCAULT, 1984)

Na Grécia antiga ocorrem relações entre pessoas do mesmo sexo e sexo oposto, cada qual com suas peculiaridades, sem oposição de uma para a outra. Não existia, de fato, a homossexualidade, pelo menos como concebemos em nossa sociedade, como oposto à uma heterossexualidade, a uma “normalidade”. As práticas sexuais entre homens não eram consideradas como desvio sexual, como desvio da natureza, quebrando, portanto, com discursos

naturalizantes da sexualidade. Eram parte da vida pública, uma preparação para a vida social e ativa do homem grego. (CATONNÉ, 1994)

E quando então, o ato sexual entre pessoas do mesmo sexo torna-se um ato anormal, ou melhor, quando a homossexualidade torna-se uma normalidade? São várias as vias para discutir isso, o que fica em comum é um esforço das religiões como controle da sociedade, em naturalizar o sexo como apenas procriativo. O cristianismo tem papel fundamental na estruturação do sexo como pecado, do celibato como remissão dos pecados da carne e o casamento como refúgio para os desejos sexuais latentes. (CATONNÉ, 1994)

Ao longo da história, no pensamento cristão, a mulher torna-se um perigo, fruto do pecado que oferece ao homem até torná-la um ser passivo e frígido. Coube ao homem ativamente lutar contra esse “domínio”. Entre o casal, há a criança, já que o sexo só serve para procriar. A educação então começa, por volta do século XIX a precaver o despertar precoce da sexualidade. (CATONNÉ, 1994)

O sexualidade se enclausura no casamento e a educação dos filhos passa por esse crivo, na burguesia vitoriana e mais tarde na sociedade capitalista. O silenciamento se instala como regra e a repressão das condutas como mecanismo de poder, tornando crianças em seres assexuados e silenciados, assunto de interesse público, a ser disciplinado, tornando-o um dispositivo de poder e saber. (FOUCAULT, 1984)

A sexualidade como dispositivo de poder produz além da submissão e disciplinarização, a necessidade da confissão, de falar ou de se fazer falar, como produtiva, como uma relação de poder para provocar ações sobre outras ações. Falar minha história, torna-se um confessar, como uma posição ético-política de pesquisa.

Assumir, portanto, a homossexualidade, cientificamente e politicamente é um processo de (des)construção de formas arbitrárias de viver a sexualidade, é incomodar e perturbar certezas, contrariar, incomodar verdades pré estabelecidas. “Ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais.” (LOURO, 2015, p.44)

Com isso adentra-se aos estudos do corpo, da sexualidade, das homossexualidades como uma nova forma de conceber a ciência e a educação, que tem como característica assumir o lugar, conflituoso, perturbador. Segundo Eizirik e Comerlato (2004), é necessário repensar a educação, a escola, buscando,

Inverter processos e formas de pensar, procurar a desunidade, a fragmentação, a polifonia, a riqueza das partes, os ângulos novos, as frestas por onde o olhar não passava. Nessa angulação, descobrir e formar novas organizações, novos processos, nascidos das rupturas, dos balanceamentos das certezas, das fissuras e conflitos provocados pelos desalojamentos. (EIZIRIK; COMERLATO, 2004, p.115)

Desalojamentos de velhas formas de considerar o fazer ciência, onde a impessoalidade pode ser entendida como necessária para o não envolvimento do cientista com o objeto pesquisado. Aqui também, não negando um certo grau de imparcialidade mas, permitindo compreender que toda ação reflexiva perpassa por um corpo vivente e gera modificações. Para entender melhor isso cabe entrarmos no conceito de experiência para a educação e para a ciência que Ferrari (2013) expõe como “algo que é capaz de arrancar o sujeito de si mesmo, fazendo-o desprender-se de si mesmo, de forma que ele não seja mais o mesmo.” (FERRARI, 2013, p.17)

CAPÍTULO III

ASSUMIR-SE DE CARNE E OSSO: UM ATO POLÍTICO

Neste capítulo aponto a dificuldade vivida em “sair do armário”, termo que designa a dificuldade de homossexuais em se assumirem frente a uma sociedade heteronormativa. Como a instituição escolar é responsável por perpetuar essa dificuldade ao só prever práticas heteronormativas e excludentes. Discute-se o assumir como ato político frente às práticas normalizadoras e reguladoras da heterossexualidade. Posto isso, retomo o caminho de desconstrução do meu conhecimento para assumir a homossexualidade como caminho para pensar a educação de um outro ângulo, fazendo assim, um inventário do percurso acadêmico e de referenciais teóricos que possibilitaram a desconstrução de comportamentos, disciplinamentos, conhecimentos, possibilitando assim, o desabrochar de novos conhecimentos, do sensível, de um corpo que se expressa com mais liberdade e, a partir disso, faz da ciência, uma nova ciência, feita para um humano de carne e osso (corpo).

3.1. Saindo do armário

Chegando ao ensino médio em 1999, ainda na mesma escola desde 1994, o preconceito e ataques pioraram. Turma maior, mudamos para um bloco onde a sala era estilo

auditório, fiz novas amizades, mantendo a amizade com meu melhor amigo. Assim como eu, ele também sofria retaliações, assim como eu “era gay e não sabia” e apesar de ter sua orientação sexual voltada para a homossexualidade, também escondia de si próprio isso, buscando se encaixar nos tortuosos padrões heteronormativos.

Nesta sala, estilo auditório, sentávamos mais próximos dos professores, no primeiro ou segundo degrau. Nas últimas fileiras, os “machos alfas”³ que, “acima de nós”, na fileira mais alta, tinham visão panorâmica sobre todos, mandando a mim e ao meu amigo xingamentos, bolas de papel, sarros e provocações sem fim. Tentávamos ao máximo não revidar, era pior. Mas praticamente nenhuma ação era eficiente contra eles. Tentávamos em vão nos interessar sexualmente por meninas, em vão. Assim em constantes conflitos internos e externos fomos sobrevivendo as pressões já comuns no segundo grau, escolha de profissão, vestibular aliado aos conflitos sexuais evidentes pelas retaliações que sofríamos.

Os ataques eram cotidianos. Chega a incomodar lembrar que nos habituamos a eles. Isso afetava diretamente ao processo de aprendizagem. Eu preferia, muitas vezes, me distrair com desenhos, poesias, do que ter que prestar atenção nas aulas e ouvir ou sentir os ataques externos. Buscava refúgio num espaço muito peculiar, mais uma vez ligado ao lúdico, a criatividade, a música, aos planos para quando conseguisse me libertar da escola que mais parecia uma prisão. Isso de fato, me protegeu e me fortalecia no sentido de resistir aos ataques.

E a resistência incomoda. Incomodou tanto que no terceiro ano do segundo grau, em certo dia, eu e meu amigo, fomos ao intervalo e, ao voltarmos, sentamos em nossas carteiras e fomos diretos ao chão. Os “machos alfas” esperaram nossa saída para o intervalo e forçaram as fendas das nossas carteiras até ficarem moles e próximas do desgaste final. Caímos, assim como toda nossa paciência. Eu e meu melhor amigo mudamos de escola, em pleno curso do nosso terceiro ano. Era o fim de uma era de constantes ataques e invisibilidade. Aquele ataque e o silenciamento da escola frente a ele nos impulsionaram a sair da escola, buscamos meios e comunicamos nossos pais que nos apoiaram na difícil mas necessária decisão de mudarmos de escola.

Nossa amizade se fortaleceu ainda mais, fizemos novas amizades na nova escola, que, localizada no centro da cidade, era composta por um grupo mais diversificado e aberto. Parecíamos dois “bichinhos ariscos”, acostumados com o silenciamento e o medo. Os novos

³ Termo alegórico, popular na cultura gay, para designar o homem que contempla todos os padrões sociais, culturais e/ou corporais impostos ou entendidos como designadores da masculinidade.

colegas demonstravam curiosidade em nos conhecer. Nossa abertura era pequena. Nessa nova escola e nova turma muitos alunos eram *gays*, o que só identificamos tempos depois quando nos reencontramos nas boates e casas LGBTQ+.

Mesmo assim, com um espaço mais livre, ainda permanecíamos no armário. Cogitar assumir a sexualidade, ainda mais naquele tempo, depois de tantas investidas externas para permanecer silenciado, era impensável, para mim. Não só pela família mas, também, porque

a escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém “assuma” sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – dever ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. (LOURO, 2001, p.30)

Os professores do segundo grau, que em grande parte eram homens, enfatizavam em piadas, em brincadeiras a heterossexualidade, refutando comportamentos “afeminados”, buscavam serem engraçados imitando comportamentos femininos, de forma pejorativa, dando pouco espaço para nos sentirmos a vontade para nos expor. A escola e os professores negam ou ignoram a homossexualidade? O ignorar é uma ação, com o fim de manter a normatização da heterossexualidade.

Sair do armário, passado os períodos críticos da escola, levou muito tempo, muitas outras vivências. Demandou muitas mudanças internas e exteriores a mim. Precisei, na verdade, desistir de muitas escolhas. A maior foi a profissional. Ao sair do ensino médio decidi cursar a faculdade de direito. Inspirado em meus pais, funcionários públicos. Acreditava que, mesmo nunca tendo pensado em ser advogado, teria a garantia de ter um “emprego bom”. Me formei em direito, mas nunca exerci a profissão.

Participava de uma religião oriental, cheia de regras e premissas que partiam de uma heteronormatividade. Abandonei essa religião após não aceitar mais as regras. E, assim também foi com os empregos que tive, outros estudos, outras decisões, até me tornar funcionário público e poder arcar com um processo terapêutico. E, foi olhando mais detalhadamente para minha história a partir das minhas falas em terapia, aliado à aproximação com parentes mais abertos e amigos que percebiam, que atrás de todas as minhas buscas

desencontradas, estava a minha sexualidade no armário, que fui me abrindo para a possibilidade de ser livre.

Pouco tempo depois de me assumir homossexual faço uma nova graduação, decidindo por final fazer Psicologia. Assumir não foi um processo fácil. Foi muito difícil lidar com a quebra das expectativas mas, ao mesmo tempo, foi dessa decisão que percebo uma significativa transformação em minha vida.

O dilema entre ‘assumir-se’ ou ‘permanecer enrustido’ (no armário – closet) passa a ser considerado um divisor fundamental e um elemento indispensável para a comunidade. [...] para fazer parte da comunidade homossexual, seria indispensável, antes de tudo, que o indivíduo se ‘assumissem’, isto é, revelasse seu ‘segredo’, tornando pública sua condição.” (LOURO, 2015. p.32-33)

Penso que me assumir homossexual foi um ato decisivo, mas percebo que esse assumir é uma constante ou um *continuum*. Passado tanto tempo afogado em dilemas, em incertezas, penso que ter a oportunidade de me assumir homossexual, receber apoio de pessoas que amo e que tenho respeito, foi decisivo para este espaço existir. Ao me assumir, percebo que meu interesse maior era exercer livremente a minha orientação sexual mas, ao me apropriar cada dia mais de minha história, percebo que assumir a sexualidade é revelar um novo olhar para o mundo, é um ato político. “Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, ‘assumir’ a condição de homossexual ou de bissexual é um ato político e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço de estigmatização.” (LOURO, 2001, p.31)

Como afirma Weeks (2001),

a preocupação que as pessoas sexualmente marginalizadas tem com a identidade não pode ser explicada como um efeito de uma peculiar obsessão pessoal com sexo. Ela pode ser vista, em vez disso, mais apropriadamente, com uma forte resistência ao princípio organizador de atitudes sexuais tradicionais. (WEEKS, 2001, p.71)

Como vimos, a escola é uma instância decisiva para a pedagogia da sexualidade, como afirma Louro (2001), mas a autora ainda afirma que outras instâncias também ajudam a criar a norma e a regulação do sexo. Outro cuidado é em não fixar a identidade como pronta ao assumir a homossexualidade.

O processo parece [...] sempre incompleto; ele demanda reiteração, é afeito a instabilidades, é permeável aos encontros e aos acidentes. Efeitos das instituições, dos discursos e das práticas, o gênero e a sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural; por isso, às vezes escapam e deslizam. (LOURO, 2015, p.17)

3.2. Tomando o caminho acadêmico que percorri

Volto ao primeiro semestre de 2011. Um ano após “sair do armário”, me assumindo homossexual, formado em direito, funcionário público, vivendo uma liberdade desejada por muito tempo na parte afetiva, fato que me permitiu começar a rever minhas escolhas profissionais. Vou revelando a mim o interesse de estudar novamente. E fico dividido em duas profissões: pedagogia e psicologia.

Decido participar de um processo seletivo na universidade de Brasília, para portadores de diploma, me candidatando ao curso de pedagogia. Faço a prova, não passo; na prova muitos conhecimentos que estavam distantes de minha realidade como funcionário público. Volto para Campo Grande e após alguns processos pessoais que, detalharei mais tarde, decido cursar psicologia. No segundo semestre de 2011 inicio o curso na Universidade Católica Dom Bosco, satisfeito com minha escolha.

Em poucos dias após do início na graduação, começo a participar de um projeto de extensão universitária, multidisciplinar, o “Projeto Almanaque”, coordenado pelas professoras e educadoras Ângela Cristina do Rego Catonio e Bárbara Ann Newman. Sou encaminhado para ser extensionista no projeto social “MSMT Casa Dom Bosco”, para trabalhar com as crianças consideradas em risco social, na “gibiteca” do espaço, no contraturno escolar das crianças assistidas. Promovíamos momentos de leitura e interpretação de textos, a partir da leitura de histórias em quadrinhos, histórias curtas, transmissão de vídeos e músicas pertinentes à temática explorada em cada encontro.

Essa experiência foi uma grande escola e, em poucos meses da minha escolha pela psicologia, conseguia, de certa forma, unir o meu interesse pela psicologia com o interesse pela educação. Ao desenvolver junto com uma acadêmica do curso de história e, também homossexual, o projeto intitulado cidadania para crianças – infância respeitada e valorizada, pude conviver com aproximadamente cem crianças assistidas pelo projeto, que, divididas em turmas, frequentavam semanalmente a sala de nosso projeto, a gibiteca.

Como calouro no curso de psicologia e com minha parceira de projeto de extensão, que também acabara de entrar no curso de história, baseávamo-nos nossas práticas, inicialmente, mais em nossas vivências pessoais e profissionais e em nossas histórias de vida, anteriores às nossas graduações em psicologia e história, dado que eu era bacharel em direito e ela policial militar. Desenvolvemos um projeto de extensão inicialmente assustados com a realidade e, ainda, com pouco arcabouço teórico para discutir a realidade. Hoje, percebo essa parceria como um ponto importante para muitas desconstruções que começariam a ocorrer já na graduação, inclusive sobre a sexualidade, ainda que este tema estivesse mais subjetivo ainda.

Destaco este trecho do relatório desenvolvido na época,

Grande parte das crianças assistidas apresentam uma agressividade excessiva, e pela não compreensão de seu espaço e do espaço dos outros educandos, ocasionam sistematicamente atos de violência física e verbal contra as demais crianças e também contra os educadores. E cabe aos educadores mudar isso? De que forma? Tais questionamentos são respondidos: “Valores e regras são transmitidos pelo professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante.” (PCN/1997). Percebendo tal situação, e pela própria formação profissional e educacional dos extensionistas responsáveis pelas atividades do Projeto Almanaque, uma Policial Militar e acadêmica de História e um Bacharel em Direito e acadêmico de Psicologia, ficou clara a necessidade de intensificar o processo de aprendizagem de valores e atitudes, intervindo de forma sistemática no desenvolvimento de atitudes morais e sociais. (REGIS & ZEOLLA, 2011, p. 2)

Muitas respostas e compreensões vieram com o tempo, durante o curso de psicologia. Deixava, aos poucos, uma educação baseada no paradigma dominante, positivista, homogeneizante, cartesiano, me aproximando de novos paradigmas científicos. A aproximação com a psicologia permitiu uma transformação da minha forma de pensar a sociedade e de compreender o contexto histórico e cultural em que estava inserido. Subjetivamente, ia me apropriando de minha sexualidade e objetivamente exercitava a possibilidade de tratar deste tema com mais naturalidade com meus colegas de graduação, começando a me expor com mais abertura, assumindo-me *gay*.

Na graduação fui me interessando em estudar a formação da(s) identidade(s), de forma histórica e social. Junto a isso, começo a estudar o bem-estar docente, no grupo de estudos e pesquisas sobre o bem estar docente - GEBEM, a convite da prof^a Flavinês Rebolo, no qual mais tarde me tornei pesquisador de iniciação científica, com a pesquisa: A construção da identidade profissional do professor: fatores intervenientes.

Stuart Hall (1992) aponta a influência da globalização e o seu impacto na formação da identidade, onde há o fortalecimento de identidades locais e/ou a produção de novas identidades, com um efeito pluralizante, produzindo novas posições de identificações, que irão afetar o mundo do trabalho, também.

Posto isso, a identidade profissional do professor passa por constantes transformações, o que rompe com a ideia de uma identidade profissional do professor imutável. Gomes (2004) fala numa crise na maneira e no modo de ser professor. Tal crise pode se dar ao se considerar a identidade como fixa e pressuposto de um fazer galgado em representações sociais esperadas para um profissional professor.

Constatou-se, também, por meio das análises realizadas nos trabalhos publicados nos anais da Anped, durante o trabalho de iniciação científica, a tendência em considerar dois aspectos como determinantes na constituição da identidade do professor: a formação profissional e o currículo. Porém, hoje, nesta pesquisa fica claro que outros pontos poderiam ser melhor estudados como, por exemplo, a relação da identidade do professor com os aspectos socioeconômicos e o caráter determinista de práticas educacionais hetenormativas na constituição das identidades dos professores e professoras e no exercício profissional com os alunos.

Os principais fatores intervenientes para a construção da identidade profissional do professor, segundo os estudos, possuem aspectos singulares, individuais, variando de pessoa para pessoa, e, aspectos socioculturais, orientados pelo contexto vivente. Lembra-se que mesmo os aspectos individuais são, na verdade, sociais, pois assim se constituem e são interiorizados pelos indivíduos a partir do contexto em que vivem. Fatores econômicos, sociais e ambientais são formadores, também, na constituição profissional. Percebe-se um mal estar quando não há possibilidade do professor exercer um trabalho onde tenha espaço para criar, condições do ambiente escolar favoráveis e remuneração adequada.

O engajamento profissional se dá quanto maior é a compreensão dos aspectos sociais e culturais e a abertura profissional para a reflexão sobre as práticas educacionais. Com isto, percebo o papel da educação em minha vida e, com a visão crítica que tive a oportunidade de ter em minha formação acadêmica em psicologia me fez escolher o caminho de conhecer-me, pois, como afirma Gramsci (1978),

o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje

desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário. (GRAMSCI, 1978, p.12)

3.3. Inventário de percursos

Consciente disso volto ao meu “inventário”. Mais consciente de que “os discursos, as práticas e as instituições fabricam os sujeitos” (FERRARI, 2009, p.213), penso como o ambiente da sala de aula pode ser acolhedor mas, como pode ser, também, com toda sua formalidade, ameaçador e perpetuador, em uma dinâmica competitiva e homogeneizante. Na sala de mestrado, em meu corpo, começo a sentir sensações ligadas aos processos vividos por mim durante a minha vida escolar.

Penso hoje que me faltou, na época inicial do curso de psicologia, elementos que me possibilitassem refletir meus percursos profissionais e acadêmicos, para entender a dita “agressividade” dos educandos naquele projeto citado anteriormente. E porque esta agressividade era, em nossos olhares, preocupante. Foi no percurso da graduação que esta compreensão aumentou. Percebo ao escrever aqui que o meu entendimento vai ganhando novas perspectivas, novas reflexões vão surgindo, possibilitando a mim narrador do percurso e aos pesquisadores que decidem seguir também esse caminho, apropriarmo-nos,

[...]como sujeitos de suas próprias histórias, atribuindo sentido aos diferentes itinerários percorridos [...] ao comporem narrativas sobre a vida vivida, colocam-se em posição de escuta, olham para múltiplas direções, dentro e fora de si, reportando-se ao que foram, ao que são, ao que desejam ser; ao que fizeram, ao que fazem, ao que projetam fazer. Caminhos a percorrer podem ser evidenciados no processo. Pelo trabalho da reflexão, no tramado de relações percebidas, a construção de significados em torno de novas rotas que se anunciam é potencializada. (OSTETTO; KOLB-BERNARDES, 2015, p.164)

Percebo, aos poucos, que carrego marcas de uma construção histórica e cultural, envolvendo vivências do passado, revividas na perspectiva presente e minhas projeções futuras a partir disso. As tensões vividas no início do mestrado vão marcar uma busca pela compreensão de minha identidade, processo potencializado desde a formação como psicólogo. Identidade vista como um processo constante envolvendo passado, presente, buscando um sentido futuro, “uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica” (VIEIRA, 2011, p.42)

Pensando na minha formação como psicólogo, qual a visão que tenho de mim? A minha sensação é que estou a invadir um campo do qual não faço parte, espelhando, também, uma representação social ainda comum de uma atuação da psicologia na educação, vinculada a um modelo patologizante, psicologizante, avaliativo e desarticulado dos contextos históricos e culturais dos espaços sociais e escolares. Práticas “manicomiais”, conforme Patto (2005) define, que podem designar, “em seu sentido mais amplo, [...] ações profissionais que rotulam, estigmatizam, discriminam, desrespeitam, oprimem e humilham pessoas.” (PATTO, 2005, p.71)

A psicologia surge no Brasil associada aos experimentos laboratoriais e posteriormente, diante das tendências psicométricas (testes psicológicos / diagnóstico), acaba contribuindo, na área educacional, para a segregação de crianças em salas especiais e classificação de aptos e não aptos (política de exclusão da escola). Assim, o profissional da psicologia é visto como o solucionador de problemas de comportamentos e aprendizagens (GUZZO E COLS, 2010). Patto (1997) nos fala sobre o paradigma que concebido a partir desta visão:

A concepção do ensino como um sistema passível de ser submetido “à análise de sistemas” acabou por predominar, nos últimos anos, nas publicações sobre a educação escolar, quer nas de natureza acadêmica, quer nas divulgadas pelos órgãos oficiais encarregados dos assuntos da educação e da cultura. (PATTO, 1997, p.15)

Ainda espera-se do profissional a função de ajustar os estudantes ao sistema e, ao responder a esse tipo de demanda, o psicólogo se compromete com a reprodução das relações instituídas e funciona como legitimador da desumanização do homem, quando seu trabalho reproduz ou mantém a exclusão. (GUZZO E COLS, 2010) Mas, ainda segundo esses autores,

As relações com a sociedade e as diversas áreas do conhecimento tornam a Educação um espaço onde conflitos e rupturas, em uma perspectiva dialética e contraditória, podem possibilitar processos emancipatórios e de transformação. E por representar um espaço de diferentes mediações e múltiplas determinações, que a realidade educacional retoma sua importância social enquanto instância essencial para compreensão de práticas e conhecimento historicamente acumulados. (GUZZO E COLS, 2010, p.135)

Até meados do século XIX, aproximadamente, as relações entre a psicologia e a educação foram mediadas pela filosofia. A história da psicologia da educação se confunde com

a história da psicologia buscando o reconhecimento como ciência e com a transformação do pensamento educativo, sobretudo, nas suas origens.

A psicologia escolar, em seus primórdios, apresentava práticas voltadas para o psicodiagnóstico e medidas adaptativas para os desvios de comportamentos. Pela psicologia da educação, portanto, vão se produzindo os desvios de comportamento e problemas escolares e de aprendizagem, responsabilizando o indivíduo pelo seu fracasso escolar. (PATTO, 1997)

Segundo Coll,

a existência da Psicologia da educação como uma área de conhecimento e de saberes teóricos e práticos claramente identificável [...] tem sua origem na crença racional e na convicção profunda de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. (COLL, 2004, p.19)

Hoje, a psicologia não mais é considerada como a psicologia aplicada à educação, numa visão de "engenharia psicológica aplicada à educação", que foi preponderante durante a primeira metade do século XX. "A psicologia não define os fins da educação, mas pode contribuir no sentido de fazer com que eles sejam realizáveis" (MIRANDA, 2001, p. 133).

Segundo Patto,

O psicólogo pode ajuda-los [alunos] a explicitar os seus projetos, trabalhando com eles não por meio de técnicas arbitrárias e às vezes ridículas para "elevar a auto-estima" (Deus nos livre!), mas para a partir de uma teoria de grupo claramente explicitada que lhe permita uma leitura bem fundada do que se vai passando entre os integrantes dos grupos com os quais co-labora (PATTO, 2005, p.102)

Durante a graduação em psicologia descobri que esta ciência e profissão, de fato, são muitas, o que pode abrir espaço para que existam, ainda hoje, práticas profissionais desarticuladas da realidade vivida nas escolas, pelos seus atores. Percebo que foi no percurso da graduação que fui mudando a minha visão de mundo, a partir do estudo e aproximação com teorias críticas do conhecimento.

3.4. Construindo um novo caminho

Volto à sala de aula do mestrado. A forma da sala, como as relações acontecem, como nos apresentamos e somos indagados, fez-me esquecer que eu era um corpo vivo, fluido, como qualquer um ali. Um corpo automatizado entra em ação em vários momentos durante a vida educacional, preparado para uma boa formação educacional e, por conseguinte, profissional. Me dou conta, hoje, de como meu corpo foi negado em sua integralidade, por tanto tempo, ao perceber uma postura mais rígida, julgadora, competitiva, mais submissa, preparado apenas para absorver e responder às ordens.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2001, p. 21-22)

Mesmo assim, o corpo busca a mudança, busca resistir a esses controles, manifesta-se contra o poder autoritário, resiste, em alguma instância, busca ser visto e atendido em suas necessidades. (LOURO, 2001) Mesmo que de forma disfuncional.

Percebo que, pertencendo a uma cultura do consumo, busco ser reconhecido, subjetivamente vou me vendendo como uma mercadoria. Aprendi a me armar. E com as armaduras o corpo ficou mais escondido ainda. Isso me faz voltar ao primeiro semestre do mestrado onde, sem perceber, me sentindo vulnerável, comecei a utilizar novas armaduras, talhadas com bastante zelo, armaduras, penso eu, mais elaboradas e, com possível uso em momentos necessários mas, ainda assim, armaduras, modos de vender o produto da competência, da inteligência, do saber (BAUMAN, 2008).

Talvez, nem transpareci aos outros, ou poucos a viram assim como eu, mas, consciente, hoje, percebo. Aprendi a me armar e me vender demonstrando uma boa apreensão das ideias e conhecimentos, de uma forma sutil, ao meu ver, sendo prepotente e atropelando outras verdades, visões de mundo e tempo de aprendizado de cada um. Possíveis marcas de uma adolescência marcada em aparentar uma imagem mais forte para me sentir, assim, mais aceito. Precisei aprender a controlar-me.

Ter o controle significa ter o poder, e essa preocupação com o poder, com o domínio de uns sobre os outros gerou uma disciplina que busca padronizar os

corpos, tirando-lhe toda a liberdade e destruindo assim, suas capacidades inventivas, expressivas e comunicativas.” (AKKARI; SILVA, 2011, p.54)

Lembro de pensar várias vezes no início das aulas do mestrado que parecia saber mais, ter mais conhecimento que os demais colegas da turma. Com as aulas, com a convivência com novos colegas, com os textos, embates e discussões promovidas pelos professores, fui me desarmando, num processo que perdura até agora. Já havia me transformado muito ao longo do caminho, principalmente na graduação em psicologia, mas acredito que no mestrado as transformações foram quase palpáveis.

Assim como na adolescência, quando me refugiei sabiamente num grupo de amigos com necessidades afins, fui me (re)conhecendo no mestrado a partir de textos, em aprendizados que vejo como “fora das caixas”. A aproximação com os conhecimentos da interculturalidade, dos povos indígenas, da formação de professores, arremataram vários fios que já me levavam a um caminho e busca de uma educação e pesquisa (trans)formadora e que realmente fizesse sentido pra mim.

Comecei um processo árduo mas necessário. Aos poucos a despir-me de “armaduras”, teorias, certezas e convicções e começo a enxergar minha própria pele. Pele que carrega marcas, cicatrizes, que, de alguma forma, inicialmente ainda não compreensíveis totalmente por meu saber, se fazem notórias e incomodam. E é nesse incômodo, desconforto, sensação de “não caber” que iniciei meus estudos no mestrado. Foi exatamente ali, na sala de aula, que me senti instigado e impelido, com o tempo, com o percurso, com o caminhar, a abandonar o caminho seguro, as palavras seguras e aventurar-me na teia da própria vida. (SERPA, 2011)

A história de vida, fica então, ao lado dos saberes formais, das instituições, como saberes pessoais, possuidores de uma importância na forma de se relacionar com o saber e com a formação. (DELORY-MOMBERGER, 2006)

Agora, me indago, o que faz a sala de aula não ser esse lugar de (trans)formação? O que faz com que eu questione isso? Não seria um dos papéis dela, permitir uma educação que incluía todos os sentidos?

O ser de sensibilidades é o que se apresenta como o mais próximo do ser de carne. Por meio dele, exprime-se todos os laços ‘agradáveis’ e ‘desagradáveis’ que vivemos no cotidiano em ligação direta com as sensações corporais que se exprimem em todas nossas atividades conosco e com os outros. É pela

mediação de nossos cinco sentidos que nos apreendemos, primeiramente, nós mesmos, depois os outros e nosso ambiente humano e natural. (JOSSO, 2006, p.381)

Começo a estranhar todos esses questionamentos, percebendo como o pensar esse percurso foi me permitindo olhar para o que este trabalho científico propõe: repensar, mesmo que ligeiramente, a educação formal a partir de um corpo que se expressa, hoje, com mais liberdade.

(...)A ciência moderna fundada no desejo voraz de conhecer, prever e controlar o mundo, acaba tantas vezes cega diante da própria arrogância. Limita-se a conhecer apenas o que pode – ou acredita poder – controlar e prever. Não aprende com o incontrolável, não aprende com imprevisível. Segura da universalidade de suas lógicas, da pertinência de suas perguntas e da certeza de suas respostas não compreende a vertigem do mundo, onde diferentes lógicas operam diferentes saberes, onde nossas perguntas precisam ser refeitas, onde nossas respostas não servem a todos os sujeitos, a todos espaços/tempos. (SERPA, 2011, p.42-43)

É bom perceber que foi o medo de ser diferente, a diversidade sexual pousada no meu corpo, a partir da vivência em uma sociedade heteronormativa, que me permitiu trazer, hoje, estes questionamentos sobre a educação. Ter percebido que esse medo não é natural, mas criado a partir de um estabelecimento social. A partir da pergunta: o que é ser “normal”? busco uma compreensão e apropriação do gênero e da sexualidade como “fortes marcadores dos lugares, de identidades e de diferenças.” (FERRARI, 2009, p.214)

E sobre ser diferente, segundo Marques (2009),

[...] não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas “ser diferente”. Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível. [...] A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional, vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre de práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade. [...]A passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para uma outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional, refletindo, principalmente, na construção de novos sentidos éticos e morais para a vida em sociedade. (MARQUES, 2009, p.50)

Quebrar a ideia de diferença como oposto de ser normal, pensando que essa normalidade não é natural, essencial e que foi fabricada socialmente, permite criarmos novas

formas de se viver, de fazer e conceber a educação e processos formativos. Ferrari (2009), fala sobre a necessidade de produzir as diferenças,

Trabalhar com a produção das diferenças é possibilitar que as diversas vozes que compõem a escola tomem a palavra e sejam escutadas, de forma que represente mais riqueza que problema. A preocupação com essas questões e como elas estão intimamente relacionadas aos limites da escola, ao desafio de transgredir e repensar as práticas e posturas dos professores e professoras e a formação docente, aos currículos e à construção das subjetividades dos sujeitos envolvidos nesses processos é central nas nossas investigações. (FERRARI, 2009, p.216)

(Trans)formar o conceito de ser diferente, impregnado por preconceitos apreendidos por mim, sobre mim mesmo e sobre a homossexualidade, como sendo algo abominável, depois como uma expressão dos instintos, para hoje, ganhar novas dimensões e ser uma forma política de estar no mundo transgredindo e formando novas possibilidades pelo pertencer a uma nova forma de olhar para as relações e, assim, para a vida é, para mim, compreender que fazer ciência é inovar, para buscar soluções diferentes para problemas de nossas práticas atuais. E como a ciência tem contribuído para isso?

Boaventura de S. Santos (1999), sobre a contribuição da ciência diz

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SANTOS, 1999, p.8)

A ciência está a serviço da vida ou é a vida que está a serviço da ciência? Isso vem se tornando um questionamento para mim, principalmente ao ter observado posturas “ortodoxas” de alguns professores, durante minha vida escolar e acadêmica, ao acreditarem possuírem todas as respostas para todas as situações em suas teorias, mesmo que para valerem-se disso, fazerem grandes distorções da realidade para que a teoria “caiba” em todas as situações possíveis. Esse “jeito” de fazer ciência sempre me incomodou e me incomoda e penso agora que isso está ligado ao fato de não conseguir conceber minha vida, mais uma vez, dentro da caixinha ou como diz, dentro do “armário”.

Assim, busquei aqui produzir a diferença, por meio da apropriação de uma história, a minha história escolar, junto com o conhecimento científico. Buscando assim, repensar o papel da ciência, pois presume-se, a partir dos estudos expostos aqui, que a ciência existe para o humano e, não ao contrário, e que pensar no humano que sou é pensar na humanidade que me (de)formou até aqui, permitindo assim, novas discussões e vivências.

É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis. [...] Enquanto os nós de nossa história tornam-se conscientes, criamos um saber existencial e um espaço físico que podem nos ajudar a realizar o que é necessário para desatar os laços que entavam nosso caminhar, criando outros laços para isso. (JOSSO, 2006, p. 379)

A partir disso, me lancei e me movimentei nesse transformar e nesse formar-se constante, evitando a pretensão de cegar-me em tentar aqui atingir um objetivo, uma meta, mas caminhando e, assim, fui tecendo novos conhecimentos para viver a diversidade que há em mim. Corroborando meu pensamento Louro (2015) diz que é possível pensar nesse caminho como uma viagem sem destino certo, privilegiando assim, as descobertas inerentes ao caminho que vai sendo trilhado.

O movimento é que faz a pesquisa viva e, vida é a alternância entre arranjo, ajuste e desarranjo e desajuste, entre ir e vir, entre altos e baixos, capaz de provocar o equilíbrio a partir da vivência deste movimentar-se. Então, caro leitor, quero aqui deixar claro minha transgressão a certos ritos e tecnologias de escrita para me jogar ao imprevisível e a partir dele arriscar-me ao encontro com o desconhecido que passa a ser conhecido na interação vivida. (LOURO, 2015)

Ao passo que leio e escrevo isso agora, penso que é porque, nesse processo massacrante de esquecimento do corpo que sou, alguns professores, colegas, amigos e família, conseguiram me ver por inteiro, permitindo assim que eu continuasse. A estas pessoas, eu agradeço por me guiarem e, ao me verem inteiro, permitirem que eu também assim me visse.

Hall (2011) diz que a identidade é estabelecida e construída por meio do relação com um Outro, o exterior constitutivo, que lhe apresenta, pela diferença, o que lhe falta. A identidade é constituída por meio dessa relação de exclusão e classificação.

Josso (2006, p. 380) expõe as dimensões de ser-no-mundo, colocando no centro duas dimensões imprescindíveis, ser de carne, integrante de um universo, da natureza, corpo

vivo, o qual destaco neste trabalho sexualidade e movimento e, ser de atenção consciente, que é, em suma, a capacidade de aprender durante a vida, estando no aqui e agora. “O ser de atenção consciente está, assim, no coração de nosso ser-no-mundo e de nossa capacidade de fazer ligações. Ele faz ‘corpo’, ousou dizer, com nosso ser de carne”.

Estudar os aspectos psicológicos do ser humano na formação de identidades a partir da compreensão dos aspectos socioculturais de subjetivação me auxiliaram a ampliar minha percepção sobre a vida. Mas ainda faltava-me a apropriação que faço agora por meio deste trabalho, ao qual, debruço-me, neste momento. A integração do meu corpo como pessoa, estudante e como educador. O meu corpo silenciado. O meu corpo de pesquisador. Comecei aqui a constituir as memórias dessa construção. Torno-me, o narrador de minha(s) história(s).

Descobrir-se como o sujeito que narra. Compreender que este narrar é narrar-se, que pesquisar é pesquisar-se, que não sendo neutro, aquilo que se escreve e como se escreve é essencialmente você, por mais que tente se esconder nas entrelinhas, pois sua fuga e seu desejo de esconder-se, também o traduzem. (SERPA, 2011, p.53)

Frente a isso, me senti mais pronto para construir um caminho novo, movimentando-me em busca de novas formas de fazer pesquisa e ser pesquisador. Busquei isso por meio da consciência de ser um corpo vivo em busca de melhorias dentro e fora de mim. Comecei um processo inventivo onde pensar, agir e viver estão juntos, formando uma identidade pessoal e social. (JOSSO, 2007)

Percebo o quanto escrevo o verbo “sentir”. Acredito que sentir é um dos pontos mais afetados em meu processo pessoal e educativo. E isso liga-se a esse momento de escrever. Escrevo e sinto, sinto e escrevo. Me transformo. Já não sou o mesmo e não quero agradar por agradar. Ao reconhecer minha história me aproprio, ainda mais, da transgressão e de uma resistência mais consciente.

Segundo Guareschi,

resistências não são compreendidas como uma grande recusa, e sim como pontos que emergem em todo o tecido social. As políticas de identidades são tomadas, dessa forma, como movimentos de resistências e produtores de novos sentidos ao não se deixarem inscrever em determinadas posições de sujeito e, por determinadas posições de sujeito produzem novas posições, novas práticas de significação. (GUARESCHI, 2008, p. 65)

Anuncio aqui, minha transgressão gay, e transgredindo mais, replico a frase da Louro (2015, p. 25): “A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada.”

O Quereres

Onde queres revólver, sou coqueiro
 E onde queres dinheiro, sou paixão
 Onde queres descanso, sou desejo
 E onde sou só desejo, queres não
 E onde não queres nada, nada falta
 E onde voas bem alto, eu sou o chão
 E onde pisas o chão, minha alma salta
 E ganha liberdade na amplidão

Onde queres família, sou maluco
 E onde queres romântico, burguês
 Onde queres Leblon, sou Pernambuco
 E onde queres eunuco, garanhão
 Onde queres o sim e o não, talvez
 E onde vês, eu não vislumbro razão
 Onde o queres o lobo, eu sou o irmão
 E onde queres cowboy, eu sou chinês

Ah! Bruta flor do querer

Ah! Bruta flor, bruta flor

Onde queres o ato, eu sou o espírito
 E onde queres ternura, eu sou tesão
 Onde queres o livre, decassílabo
 E onde buscas o anjo, sou mulher
 Onde queres prazer, sou o que dói
 E onde queres tortura, mansidão
 Onde queres um lar, revolução
 E onde queres bandido, sou herói
 [...]

O quereres estares sempre a fim

Do que em mim é de mim tão desigual
Faz-me querer-te bem, querer-te mal
Bem a ti, mal ao queres assim
Infinidamente pessoal
E eu querendo querer-te sem ter fim
E, querendo-te, aprender o total
Do querer que há, e do que não há em mim
(VELOSO, 1984)

Onde queres o silêncio sou um manequim funerário que permanece vivo, o corpo que inquieta, provoca o movimento, o incômodo numa educação, o manequim de carne e osso que ultrapassa o prazo de validade e sorrateiramente diz o que pensa, ainda que nem soubesse ao certo o que pensava. Carregando por anos as marcas de um corpo que falava em silêncio e que hoje se expressa para se fazer entender.

Foi no caminho, na história, no questionamento do que me trouxe até aqui que tudo começou. O caminho foi aparecendo e nele me perdi mas se perder nele é o verdadeiro achar-se. É desconstruir um movimento que leva a algum lugar, é testar uma nova forma de ser e agir desviante, que não busca ser exemplo de nada mas, que dá o seu recado, de forma provocativa para si mesmo e para os outros.

CAPÍTULO IV

A NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: EXPERIÊNCIA DE (DES)APROPRIAÇÃO

Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim
mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes
(FOUCAULT, 2010, p. 289-290)

Escrever essa dissertação foi um desafio pois me pôs a todo momento num repensar as experiências vividas, buscando modificar a própria vida e, a partir disso, as práticas e estudos. Me trouxe tantos desafios e mudanças, borbulhando temas que emergem pela ligação emocional, desestabilizando certezas, revelando o vivido e as práticas cotidianas. A experiência e a narrativa autobiográfica são métodos de pesquisar capazes de expor como vivencia-se e experimenta o mundo e como isso influencia os processos educativos.

Sobre a narrativa autobiográfica Souza (2006) fala que,

a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processos de formação e de conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. (SOUZA, 2006, p.136)

A narrativa autobiográfica nos coloca em contato direto com o vivido, possibilitando uma reconstrução do percurso, de redescobertas e revelações. Está intimamente ligado com a memória do vivido, fazendo com que o autor da narrativa rememore e vivencie novamente a experiência do acontecido, permitindo compreender como os acontecimentos rememorados influenciam nas vivências, escolhas e caminhos atuais. (SOUZA, 2006)

Ao repensar o vivido em meu processo educacional, pude compreender melhor como meu corpo se comportou dentro de um disciplinamento heteronormativo, silenciando-se e sendo silenciado em sua subjetividade. Portanto, recontar minha história torna-se um ato político ao propor hoje, num programa de mestrado em educação servir de apoio para um repensar das minhas práticas e vida, frente aos desafios atuais da educação.

A partir do ato de narrar surgem as memórias e delas surge a experiência, um “partilhar da/na experiência” (FRANÇA, 2013, p. 62) constitutivo de sentidos que poderão ser compartilhados com outros. Narrar minha história permitiu uma (des)apropriação da minha história. “Ao optar por trazer minhas narrativas para a discussão, vejo a possibilidade de questionar e colocar sob suspeita os processos de construção que me atravessaram e levaram-me a ser sujeito em constante transformação que sou hoje.” (FRANÇA, 2013, p. 63)

(Des)apropriação que permite um processo contínuo de transformação. Assim, narrar a história é permitir que a experiência aconteça, produzindo formas de resistência. Isso fica claro ao escrever essa dissertação e perceber os processos de resistências vivenciados com o poder hegemônico da heterossexualidade na escola, possibilitando resistir pelo estranhamento e enfrentamento das situações vividas e que hoje ganham por meio deste estudo, por exemplo, apropriação do poder/saber da própria vida.

As experiências vividas ao longo dos processos educativos são relevantes e não há neutralidade nesse viver. São as experiências que semeiam os interesses em maior e menor grau nos conteúdos aprendidos. Pensar a pesquisa sobre esse prisma permite uma abordagem onde o que é pesquisado passa pelos acontecimentos e vivências do pesquisador que não é imparcial e é afetado pelos mesmos. Assim, fica claro a necessidade de compreender o caminho percorrido para se entender o que trouxe aos questionamentos e vivências atuais.

Mais interessante que narrar a história para encontrar respostas para a educação, narra-se para fomentar ainda mais questionamentos “sobre as teias que nos capturam e nos fazem pensar e agir de determinadas maneiras sendo professores/as, estudantes, enfim,

sujeitos.” Contestar como nos tornamos o que somos é um passo importante para o questionamento do caminho percorrido e a transformação do mesmo, segundo o pensamento foucaultiano. (CASTRO, 2013, p. 143-144)

A pesquisa e a formação vividas no mestrado em educação foi permeada por experiências e questionamentos em sala de aula sobre a própria realidade vivida, sobre o ambiente, colegas, professores, metodologia de ensino que, de repente, viraram objeto de inquietação sobre a minha história e o que me levou a fazer determinadas escolhas dentro de minha linha de pesquisa, no percurso de minha pesquisa, num processo de subjetivação. (MATTOS, 2013)

A narrativa autobiográfica, enquanto experiência é, portanto, uma forma inquietadora de fazer pesquisa, pesquisa que transforma em meio ao seu curso, maleável e incerto, “processos que arrancam o sujeito de si, como uma experiência limite, que impede que o sujeito seja sempre o mesmo”. Ao narrar minha vida, comecei a olhar para o passado com outros olhos e viver o presente com a sensação de que posso viver e fazer de forma diferente. Isso me permite perceber como tal processo é significativo para deixar de reproduzir práticas hegemônicas na minha forma de agir e de me tornar professor. (MATTOS, 2013, p. 178)

Narrar a partir da experiência tira o pesquisador, me tirou portanto, do campo da neutralidade, fazendo com que os questionamentos tornassem contínuos, dentro e fora da pesquisa, estimulando transformações e inquietudes. Isso permite compreender que enunciar o que aconteceu para se chegar até aqui permite apropriar-se de um saber/poder transformador da realidade. A sensação que tenho ao escrever isso é que a narrativa autobiográfica é como um rito de passagem para um novo estado. Novo estado que é composto do passado que agora poder ser visto sobre outro ângulo, revisitado não mais com tanta dor e sofrimento ou desconforto mas, como caminho para viver o presente com mais consciência que meu posicionamento pode alterar a realidade em que estou inserido, a partir da apropriação da minha história de vida, mantendo vivo um permanente ar questionador do dado posto.

O enunciado “manequim funerário”, apelido dado por um professor a mim, no ensino fundamental tornou-se um enunciado potente de resistência e permitiu produzir a compreensão da minha história sobre um novo olhar. Agora sei que resisti, que não sou apenas a vítima, resisti ao me manter vivo e preservando as descobertas e o revelar de um corpo que está se (des)fazendo enquanto estudante e pessoa. Assumi minha esquisitice, como potência para transformar o que está dado como certo, em minha realidade. Um corpo silenciado que sai do caixão do silêncio e começa a perambular assustando as formas preconcebidas de fazer

pesquisa, de ser pesquisador, de cumprir o tempo e exigências. Um corpo “queer”. (LOURO, 2015)

Escrever essa dissertação foi e é uma busca de burlar os moldes tradicionais, embora haja ainda tantas questões a cumprir, adotar certos enquadramentos e resistir a outros, como uma força que vai ganhando espaço aos poucos. Como alguém numa balada lotada (imagine uma balada com capacidade máxima de pessoas), buscando um objetivo, ocupar um espaço, num espaço já apertado e sufocante, ou melhor, encontrar um espaço em que ainda possa dançar (livremente?) nesse espaço apertado e que, no atravessamento do bar à pista, leva em uma das mãos sua bebida “drink” predileto tentando não derrubar no caminho, para não “sujar” ninguém mas, como sabemos, acaba gotejando nos corpos suados e espremidos de outras pessoas, inevitavelmente. Algumas reclamam, brigam, reagem, outras nem ligam, e eu? Só quero passar e encontrar meu espaço para dançar. Às vezes, esse transitar é tão ou mais divertido quanto chegar e dançar, as vezes se dança mesmo é nesse caminho. Muitas vezes, nem se encontra esse espaço para dançar do outro lado, então o bom mesmo é esse vai e vem, agradável/desagradável que gera surpresas, desconfortos, paqueras, novos olhares.

Assim, viver o estranhamento durante essa pesquisa me aproximou do que viria a compreender como teoria queer, teoria que permite a desconstrução dos “binarismos linguísticos e conceituais” como bonito/feio, certo/errado, positivo/negativo, homem/mulher, masculino/feminino. Pensar essa desconstrução de forma linear, onde há um lugar para se chegar é reforçar o pensamento binário (incompleto/completo). Portanto, a ideia de avançar com essa dissertação vai aos poucos caindo e sendo substituída por um movimento contínuo, impreciso, que revela ao contestar certezas, novas possibilidades, novos passos que não desejam ditar caminhos mas desfazê-los, para possibilitar outros passos, num movimentar-se contínuo. (LOURO, 2015)

A teoria queer, segundo Guareschi,

Não procura naturalizar a homossexualidade, mas sim desnaturalizar as relações de gênero e os próprios marcadores identitários que elegem formas normativas de ser homem e ser mulher. Longe disso, essa teoria emerge como um construto teórico que poderíamos considerar de pós-identitário, ou seja, para além de composições universalizáveis do sujeito. Mais do que poliprismática, a identidade desvanece em fluidez e instabilidade, promulgando que a história do “eu” é um constante reconfigurar-se, um devir. (GUARESCHI, 2008, p.65)

Um devir que convida a um constante inacabamento. O movimento que constrói e destrói a identidade retirando a forma de conceber a identidade, de uma “visão binária que exige a construção do outro, da diferença apenas como negatividade da identidade”. Esse binarismo é questionado e questionável a todo tempo, para que as identidades sejam fluidas e não sempre a oposição de algo sobre outro. A descoberta, em minha percepção de uma dança. (BACKES; PAVAN, 2011 p.472)

O corpo-pesquisador se faz presente nesse processo, e o sexo vai embalando essa dança. O “manequim funerário” até então assexuado ou caladamente heteronormatizado, assume-se *gay*, um *pesquisador-gay*, desregulando a regulação a ele imposta de seguir, mesmo que silenciosamente, sem incomodar, uma dita hegemonia heterossexual. Uma regulação do corpo, do sexo de um homem afeminado? Mas seria ser só afeminado, e esse termo já me parece tão antiquado, que incomodaria? Indagações para próximas pesquisas. São discursos sobre os corpos que delimitam fronteiras e limitações de como ser nesses corpos regulados.

Segundo Butler,

A categoria do “sexo” é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de “ideal regulatório”. Nesse sentido, pois, o “sexo” não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que controla. (BUTLER, 2001, p.153-154)

Vou me desconstruindo e nunca escolhi isso muito bem, ou me fizeram pensar que não? É um processo que acontece, será? Sei que foi por professores que assumiram em seus corpos-pesquisadores o incômodo de serem diferentes dentro de uma hegemonia hetero, branca, masculina, alertas sobre as regulações sobre os corpos, que o processo de desconstrução foi intensificado, ao longo de minha formação educacional. Isso acontece, muito provavelmente porque em suas formações, eles também, foram desconstruindo verdades, verdades impostas sobre seus corpos, sobre suas vidas. Esse processo acontece quando a mesma educação que limitou pode questionar, quebrar certezas, distorcer propositalmente verdades, quando permite produzir “novas concepções a respeito de sexo, sexualidade, gênero”. (LOURO, 2015, p.45)

A necessidade de se desconstruir vem a partir da constatação que há uma constante construção em torno de uma regulação sobre os corpos, objetivando fixar aos corpos “seus contornos, seus movimentos”, determinando, educadamente, o seu “sexo” como aquilo que uma

determinada pessoa deve ser, para pertencer a determinada cultura. Começar a repudiar tais imposições sobre o sexo e sobre o corpo é o que possibilita o repensar contínuo da “regulação de práticas identificatórias”, não como uma crítica “permanente das normas sociais” mas como “um recurso crítico na luta para realinhar os próprios termos da legitimidade e da inteligibilidade simbólicas”. (BUTLER, 2001, p.154-156)

A teoria queer, portanto, é extremamente mobilizadora, para a produção de práticas que “ênfatizam a desidentificação com aquelas normas regulatórias pelas quais a diferença sexual é materializada.” (BUTLER, 2001, p.156)

Isso não é, contudo, negar as normas regulatórias mas, assumir o processo de resistência a essas normas reguladoras. Uma forma de rearticular o poder. Repensando assim, como os corpos que não seguem a hegemonia heterossexual podem pela rearticulação constante, serem formas de viver legítimas. (BUTLER, 2001). A partir disso pode-se discutir como o poder ganha assim, um novo aspecto, a partir dos estudos aqui encontrados no percurso de escrever essa dissertação. Saio de um pensamento onde o poder deve ser combatido, quando emana de uma hegemonia que vitimiza as “minorias”, ampliando para um pensamento foucaultiano, para a compreensão de que o poder não é algo estático, dual, linear. (LOURO, 2014)

A resistência não é para Foucault (1988, p.91) algo externo ao poder, segundo ele “onde há poder há resistência”. Confere ao poder uma aspecto relacional, existentes a partir de uma “multiplicidade de pontos de resistência”, fluidos, que tendem a ser transformar ao longo do tempo. O poder, por mais que tente, não aniquila os sujeitos que não compactuam com o poder hegemônico. A revolta, o descontentamento, as alianças, as subversões são forma de resistência e também de poder.

Ainda segundo Foucault (1988) as relações de poder não são somente coercitivas e impeditivas. Elas formam as relações de forma positiva, ao ditar como as relações sociais devem se realizar, como as pessoas devem se comportar, sendo a educação formal, como instituição, amplamente responsável por esta domesticação, de forma positiva, digamos.

Mas, então como o enunciado “manequim funerário” pode apontar a discussão da sexualidade, da homossexualidade, mais precisamente aqui, a masculina? Ao produzirem e reproduzirem positivamente e/ou coercitivamente, uma educação dos corpos de forma binária, meninos e meninas, masculino e feminino, heterossexuais, sem dimensões para nuances existentes dentro dessa dualidade. Dita-se o que é ser homem, o que é ser mulher, utilizando os

conhecimentos educativos para isso, manobras de poder que não impedem a existências de nuances dentro dessa dualidade mas que as abafam, mas nunca conseguem o aniquilamento delas. Por isso, considera-se a resistência, o existir na diferença que dentro desse quadro, é criada, pelo poder hegemônico, sempre recebendo a influência das resistências.

As relações de poder produzem sujeitos de “corpos dóceis”, talham-se formas de ser e sentir, fundamentados na dualidade homem-mulher, masculino-feminino, heterossexuais, sem querer dizer com isso que essas relações de poder nos corpos não são afetadas o tempo todo por todas as outras “formas de sexualidade e de gênero”, pelo contrário, a homossexualidade interfere no modo de ser e pensar a heterossexualidade. Interfere na fixação de valores como norma, como essenciais. (LOURO, 2014, p.53)

Os discursos homofóbicos são repensados a partir de discursos e falas homossexuais, diz-se que os discursos hetero são afetados pela existência do discurso homo. Mas com isso não se reforça um binarismo, assim como vimos anteriormente? Isso faz pensar o quanto ainda há que se incorporar novas formas de pensar e agir. Conceber a sexualidade fora do binarismo (hetero/homo) é uma crítica que os teóricos queer realizam pois segundo Louro (2015, p.46) “esses discursos não escapam da referência da heterossexualidade como norma” ao serem confrontados e ao confrontarem a heterossexualidade.

Louro diz que “segundo os teóricos e teóricas queer, é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão.” Um aspecto a se considerar a partir disso é a capacidade de conceber a interdependência indispensável entre as diferentes expressões da sexualidade. Para isso, torna-se importante o questionamento dos “processos pelos quais uma sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma”, e mais, sua naturalização. (LOURO, 2015, p.46-47)

O silenciamento de uma pessoa, por não seguir um padrão, dado como natural, sem espaço para o questionamento dessa essencialização é algo, infelizmente, comum nas práticas escolares. Não há um reconhecimento das múltiplas possibilidades de viver “o amor, o afeto, o desejo e o prazer” e com isso, há a imposição de um modo de ser heterossexual que “violenta, machuca e pune aquelas e aqueles cujos sentimentos não se conformam a esse padrão.” (MISKOLCI, 2014, p.76)

A escola como instituição ativamente participante da sociedade se posiciona a favor da perpetuação da heterossexualidade como norma ao supor se posicionar de forma neutra.

Heteronormatividade que mata e silencia formas diversas de viver. Faz isso isentando-se, reproduzindo discursos sexistas, aliando-se a discursos que permitem entender que “a sexualidade é assunto privado”, sendo vivido apenas fora dos muros das escolas. (MISKOLCI, 2014, p.79)

Quando a sexualidade entra na escola vem em formas pré-concebidas a partir da heterossexualidade como norma. E dentro da heterossexualidade: o caráter reprodutivo do sexo, a homossexualidade, como exceção “aceitável” quando tem-se “sorte”. O resto? O que se vê? Silêncio. E ao educadores se silenciarem “tornam-se cúmplices da ridicularização e do insulto público de alguns estudantes. (MISKOLCI, 2014, p.79 e 80)

Assim, tornam os corpos diferentes, criam as diferenças, criam as estranhezas. “Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo ‘comum’, ‘compreensível’, ‘corriqueiro’”. Como mudar esse quadro? Como não permitir tamanho desrespeito? Subvertendo? Como subverter? Segundo Louro, um caminho possível seria com a desconfiança, manter viva a desconfiança. Ela diz isso referindo-se ao que seria um currículo queer. (LOURO, 2015, p.59-67)

Sobre “estranhar” o currículo Louro diz,

Penso que é este o espírito de queering o currículo: passar dos limites, atravessar-se, desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está posto; colocar em situação embaraçosa o que há de estável naquele “corpo de conhecimentos”; enfim fazer uma espécie de enfrentamento das condições em que se dá o conhecimento. (LOURO, 2015, p.67)

Uma educação desconfiada, questionadora, que permita a desnaturalização compulsória da heterossexualidade, sem com isso, querer excluí-la, mas revê-la em seus moldes e em sua imposição como “uma maneira única de viver a sexualidade”. (MISKOLCI, 2014, p.80) Na lógica que considera a heterossexualidade como “natural”, os outros serão as “minorias”, ficando “à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria”. (LOURO, 2015, p.68)

Vivi uma vida escolar escondendo meus sentimentos de todos, inclusive de mim. Fica claro como a escola me ensinou como me silenciar ao pretender um currículo feito para a “maioria”. E sustenta a diferença criada, permite que o estranho exista na escola, sem nada fazer por ele, para que assim, de alguma forma, delimite, por esta vida, como foi com a minha, aquilo

que passaria da margem da normalidade. Aquilo que deveria ir para a “funerária” e quem sabe lá, ter mais valor. Mas manter o “corpo” do “manequim” era necessário. Era tolerável.

Comecei a escrever esta dissertação pensando que eu era diferente e que a escola não se posicionou quando deveria. Começo então a compreender que ela se posicionou sim e mais, foram a(s) escola(s), professores e colegas que me construíram no enquadramento ao se silenciarem, em suas neutralidades.

A escola, junto com as famílias e sociedade ensinaram meus colegas a me verem e verem outros como eu, como diferente e, a (nos) me sentir(mos) como tal, a escola reforça assim o currículo “normal” que violentamente “espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível” quem manifesta sua sexualidade não heterossexual. (MISKOLCI, 2014, p.80)

O corpo do aluno vai se escolarizando. Assim foi com o meu, assim é com o de todos. Aprendemos na escola a como nos portar, a como sentar, falar, olhar, não olhar, como andar, que velocidade devemos ter. O poder que controla positivamente o corpo a sentir e o que deve sentir. Meninas se portam de um jeito, meninos de outro. Isso (ainda) é claro. E, assim, aprende-se a ser menino(a). Ou aprende-se a simular como um menino(a) deve agir? Para a escola só existe um modo de ser menino. A escola não está preocupada com outras formas. Assim, “sem perceber” mas com intenção educacional, vai domando corpos, moldando formas e comportamentos para o “bem geral de todos”.

A escola fabrica os sujeitos de forma sutil por meio de “práticas rotineiras e comuns”. Meninos de um lado, meninas de outro, por exemplo: uma questão de organização? E, assim, tantas outras práticas despreziosas, constroem o “natural”. Seria estranho um menino gostar mais de artes que de matemática? É preciso cuidado? “É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/alunos/as dão ao que aprendem.” É um papel do professor, da escola e seus atores problematizar esses fazer educacional que cotidianamente se naturaliza e se torna inquestionável. Provocar mais dúvidas do que certezas é uma tarefa necessária nesse caminho. (LOURO, 2014, p.68-69)

Encarar uma pesquisa autobiográfica, dada pela experiência, permite (res)significar muitos pontos da própria história de vida, rememorar experiências e propor novas formas de conceber a vida, práticas e estudos. Encarar essa viagem por meio de uma teoria queer é dar permissão para a provocação, para o não sabido, para o incessante questionamento de

“verdades” e naturalizações. Assumir as perguntas que não precisam ser automaticamente respondidas, perceber no movimento de inquietação a formulação de respostas que logo podem ser novamente questionadas é, de fato, inquietante, incômodo mas, uma possibilidade de ir além, de trazer o conhecimento para um aprofundamento, na vida, no intelecto mas principalmente para o próprio corpo vivido, que começa a ganhar novas cores, formas, sabores que “educadamente” estavam sobrepostos por um educação dos corpos.

Questionar o questionável e o inquestionável. Sair das “caixinhas”, moldes educacionais, comportamentais, sociais e outros que a todo tempo aparecem na vida social é possível quando entende-se que é a partir dos questionamentos que muitos “verdades” mudaram socialmente, inclusive nas relações heterossexuais. Como seria se ninguém questionasse a durabilidade de casamentos, a separação, a possibilidade de casar de novo, de não casar? Isso é só um exemplo.

As escolas e seus atores não assumirem olhar para esse poder de questionar quando se trata de novas formas de conceber a sexualidade é regredir no tempo. A desconfiança é necessária. Entender de uma vez por todas que “as distinções baseadas no sexo são sociais, construídas historicamente e segundo interesses que definem hierarquias”. O feminismo tem papel fundamental para compreender, por exemplo essas distinções como imposições arbitrárias. (MISKOLCI, 2014, p.101)

Em suma, questionar é uma forma de educar, de uma vez por todas, como educam-se os corpos, como por essa educação doma-se o corpo, impondo uma educação social de gênero e estigmatizante. Pensando que a homossexualidade é interdependente a heterossexualidade, falar da homossexualidade abertamente, pensar a homossexualidade é pensar a heterossexualidade também. Muitos discursos temem isso, temem o discurso *gay*. Como se a heterossexualidade não pudesse ser revista e ampliada. Temem o movimento que é inevitável a qualquer forma de expressar a sexualidade.

O “policiamento de gênero” não é algo acidental, é um ato político camuflado de “boas intenções”, busca manter a ordem e o poder sobre outros poderes e formas de existir. “A depreciação de gays, lésbicas e, ainda mais, de travestis e transexuais [...] ocorre porque a escola participa da rejeição social daqueles que vivem masculinidades (ou feminilidades) de formas diversas das hegemônicas”. A heterossexualidade como norma e como única natureza possível ocasiona a perseguição à travestis e transexuais e atribui como homens e mulheres “verdadeiros” somente àqueles/as que seguem as regras pré estabelecidas e que na verdade nada tem de naturais. (MISKOLCI, 2014, p.101-102)

A “norma” não questionada ou questionável causa o silenciamento, como bem tentei expor nesse trabalho, como também um sentimento quase permanente de inadequação. O silenciamento da escola parece ser desprezioso, uma “inocência”, mantenedora dos comportamentos “bons” e confiáveis. Na realidade: ignorância, da homossexualidade, por consequência, da heterossexualidade, da sexualidade humana. (LOURO, 2014)

Viver refém de verdades pré-estabelecidas leva a ideias heteronormais. É preciso reconstruir, reeducar a forma de conceber os corpos e a sexualidade como,

A ideia de que um homem gay seja necessariamente feminino e uma mulher lésbica seja necessariamente masculina trai uma concepção binária e redutora da sexualidade humana que define o interesse por uma pessoa do mesmo sexo como “inversão de gênero”. Graças a compreensão de que os gêneros são socialmente criados, sabemos que não há nenhuma relação necessária entre masculinidade e interesse sexual por mulheres, assim como não há entre feminilidade e interesse sexual por homens. Uma mulher socialmente vista como “masculinizada” não é necessariamente lésbica e um rapaz visto como “afeminado” também não é, por regra gay. (MISKOLCI, 2014, p.103)

A escola e seus atores devem reconhecer as múltiplas formas de viver a sexualidade, isso não é assumir um lado, pensar assim é ainda conceber a sexualidade de forma binária. Existem variadas formas de viver e isso deve ser permitido. A escola poderá assim, ser de fato, um espaço plural e democrático. O exercício de questionar a realidade vivida é torna-la vívida, fluida, movimento. A educação não é estanque, assim como a vida, assim como as possibilidades de repensarmos o existir, o resistir, o viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SORRIR, EU PRETENDO LEVAR A VIDA

Se eu já soubesse o que iria escrever aqui, para mim, não teria o mesmo sentido que agora vou encontrando ao experienciar esta pesquisa. É claro que fugir a uma lógica totalmente pré concebida é um desafio e demanda uma entrega muito maior de quem pesquisa/escreve. Por vezes ao sentar aqui percebi sentimentos, emoções, medos, anseios que me mobilizaram, me tiraram do lugar, mas que aos poucos fui aceitando e acolhendo. Ter essa abertura me faz muito mais próximo do conhecimento, faz do conhecimento, da experiência, do vivido e aprendido, minha própria pele. Penso agora no desafio de levar isso para a vida acadêmica, para novos estudos, para a sala de aula, para minha nova vida, agora como professor. Ao olhar para mim, me sinto mais presente para o mundo que me cerca.

Buscar compreender como as questões da sexualidade e do corpo atravessam as relações vividas na escola, a partir da minha narrativa sobre a diferença sentida na pele por ser *gay* numa sociedade heteronormativa foi um desafio. Difícil, inquietante e mobilizador caminho experiencial onde as respostas foram surgindo, trazendo mais significações às experiências vividas e formativas.

Ao recuperar minha história percebi como muitas ações que tenho enquanto estudante estavam ligadas as formas como fui educado, ao privilégio de conceitos do que é ser homem que não contemplavam a minha vida. A minha forma de me expressar no mundo. Por

quanto tempo ainda, pessoas como eu, terão que arcar com as consequências, com os atrasos, com a própria saúde e vida, para viverem suas possibilidades de forma plena? Quantos Leonardos não tiveram nem essa possibilidade? Não sei precisar, mas em nome deles quero lutar por um país onde todas as cores sejam possíveis. Esse é o tempo para lutar pelas cores!

Ficou claro para mim que educação é um processo de experimentação que amplia possibilidades de novas experiências. Ao experimentar entre risos, choro, dor, memória minha vida aqui exposta eu aprendi muito mais. Esse conhecimento me pertence mas não é fixo, muda e se transforma a cada nova abertura que dou para questionar, experimentar, transformar. E creio que será uma grande contribuição à ciência permitir que a experiência singular de cada pessoa ensine. Dar lugar de fala é experimentar a vida.

Mais do que transmitir conhecimentos, do que trazer certezas, o meu papel aqui foi a busca pelo rompimento de lógicas dogmatizadoras da realidade. E acredito que é esse o papel da(o) professor(a). Mas, para isso, não há outro caminho, em minha opinião, que não seja experimentar essa (des)construção no próprio corpo. A desconstrução de um binarismo institucionalizado em nossas vidas. A teoria *queer*, os estudos de sexualidade e gênero, a interculturalidade, estão sendo caminhos possíveis para mim, nessa “transição”. Será um caminho possível agora, para mim, buscar mais aprofundamento nas teorias queer, na interculturalidade, que talvez ainda apareçam neste trabalho de forma tímida, mas compõe, com certeza uma nova visão de mundo que foi se corporificando ao longo do processo dos estudos aqui realizados.

Romper com a visão binária é uma mudança ética-epistemológica desafiadora que possibilita a produção de outras subjetividades pela compreensão de não identidades, de uma postura pós identitária, algo a ser explorado ainda mais, daqui pra frente em outros trabalhos e por outros pesquisadores. Não é, portanto, apenas uma questão de “levantar as bandeiras” da diversidade. Não é apenas respeitar a diversidade. Discutir sexualidade, assim como discutir o gênero é, sem sombra de dúvidas, fomentar a pluralidade, multiplicidade e diferenças, sugerindo novas possibilidades de ser, viver, educar.

Trazer o incômodo como mola propulsora de mudanças é um desafio frente a uma epistemologia cartesiana, pronta e feita para responder objetivamente as mais variadas questões mas, é o incômodo às relações de poder, o meio pelo qual se pode permitir espaço para o novo, o desconhecido. Em tempos políticos ameaçadores desta liberdade é necessário coragem para afirmar isso.

Uma indagação a deixar é compreender mais como um currículo queer poderá subverter as lógicas binárias na educação, frente a tempos de tanta neutralidade nas práticas escolares, na sociedade. A escola necessita continuar sendo um espaço de diálogo, nesta perspectiva. Permitir a problematização e o enfrentamento/complementariedade das diferenças é uma das características da democracia, permite a afirmação da diferença e isso influencia, paradoxalmente, na possibilidade de igualdade, igualdade esta não vista como uma falsa homogeneização social, quando tenta tratar simplesmente todos como iguais mas que, ao afirmar a existência e o respeito às diferenças, permite a caracterização das diferenças e a igualdade que não oprime ou inferioriza.

Ao concluir este trabalho percebo que se faz necessário mais estudos com relação às outras diferenças presentes dentro do próprio processo de silenciamento das homossexualidades, incluindo como homossexuais negros, indígneas, pardos, por exemplo, sofrerão preconceitos diversos aos enfrentados por homossexuais brancos.

Denota-se, também, o poder exercido pelos currículos escolares na formação das diferenças, na suas omissões ou adoções, em suas neutralidades, faltam medidas que possibilitem uma articulação entre educação e culturas, que possibilitem o acesso aos alunos de variadas formas de conceber e vivenciar o mundo, de acordo com as diferenças dos grupos e pessoas. Um verdadeiro desafio frente a uma cultura homogeneizante, que tenta encobrir a diferença, seria a proposta de um currículo questionador e questionável.

A corporeidade, a forma como o corpo é constituído pelo e nos grupos sociais, pelas diferenciações e dominação social é um ponto importante a ser considerado. A escola tem um papel importante e, muitas vezes, perverso nesse quesito. Percebe-se que a partir da relação com o outro forma-se o olhar sobre si. Olhar este historicamente marcado pela negação “de si mesmo”, da diferença, da liberdade sexual, negando-se assim, sua diferença enquanto igualdade, inferiorizando vidas e formas de viver. A escola tem então o papel de problematizar tais relações de poder e promover o diálogo, promovendo a quebra de representações sociais estáticas, discriminatórias e hegemônicas.

Uma educação viva é necessária frente a educação homogeneizante e monocultural, ainda tão presente nas vidas escolares brasileiras. É recente a busca da superação destes entraves educacionais, muitos diálogos e transgressões ainda são necessários. E o professor tem o papel de mediar tais tensões, dando luz ao ignorado. É importante, também, a subversão a uma cultura branca, europeia e universalizante, promovendo conteúdos que assumam novos olhares e construam novas relações com os corpos e vidas formantes na escola. Sensibilidade e afeto

parecem serem importantes nesse processo e, para isso, assumir o caminho das narrativas autobiográficas e o conhecimento da teoria queer foram sustentáculos para repensar a educação que me formou e a qual quero propor enquanto educador.

Importante é o trabalho coletivo na promoção das identidades como passíveis de transformações, considerando as diferenças que compõe toda a escola e seus atores sociais e que possibilite a libertação das segregações atuais. Este trabalho só foi possível pois as desconstruções em mim foram fomentadas no coletivo, nas trocas, na abertura para a discussão, para discordâncias e enfrentamentos.

As pedagogias, segundo Arroyo (2014) vão sendo construídas a partir das tensões entre as pedagogias, com o assumir das diferenças. Isso implica em considerar a existência de saberes historicamente ditos inferiores, de grupos marginalizados e, a tensão é a possibilidade de resistir, criando novas pedagogias. A resistência se faz a partir da luta a favor de manter-se enquanto diferente, enquanto voz, enquanto corpo, enquanto *gay*, ativo no reconhecimento da diferença como uma possibilidade de ser. Isso se torna ainda mais difícil em uma sociedade onde a educação acaba seguindo a lógica mercadológica, homogeneizante e preocupada em habilitar para o mercado, a partir do fortalecimento de “competências” universalizantes.

Espero que esse trabalho, em sua forma e temas, possam abrir olhar para outros olhares que permitam a subversão de conhecimentos e práticas nas escolas e da ciência na educação.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A.; SILVA, C. P. da. Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (Orgs.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 53-70.
- ANDRADE, C. D. **Obra poética**, V. 4. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.
- ANTONIO, S. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.
- ARROYO, M.G.. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BACKES, J.L. **Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero ea resignificação do currículo da educação básica**. *Quaestio: Revista de Estudos Em Educação* 15 (1):p - 50. 2013.
- BACKES, J. L. & PAVAN, R. **As Epistemologias dos Estudos Curriculares: diferenças e identidades**. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 465-483, maio/ago. 2011.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar ed. 2008.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar ed. 2008.
- BEHRENS, M. A.; THOMÉ OLIVARI, A. L.. A Evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 7, n. 22, p. 53-66, jul. 2007.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica, 2001.
- CATONNÉ, J.P. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Ed. Cortez. 1994.
- CASTRO, R. P. de. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, A. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.
- COLL, C. Concepções e Tendências Atuais em Psicologia da Educação. In: Coll, C.; Marchesi, Á.; Palácios, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Psicologia da Educação Escolar. Volume II. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CONTRERAS, J. D. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, A. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 21-39.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. [online], vol. 32, n. 2, p.359-371, 2006.
- EIZIRIK, M. F. & COMERLATO, D.. **A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FERRARI, A. & MARQUES, L. P. (Orgs.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- FERRARI, A. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.
- FERRARI, A.. Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. In: Sonia Regina Miranda; Luciana Pacheco Marques. (Org.). **Trajatórias: caminhos na pesquisa em educação**. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2009. p. 209-226.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1988.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1984.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Ed. Graal. 1985.
- FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: _____. **Repensar a política: Ditos & escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-290.
- FRANÇA, F. G. R. A construção de caminhos por/pela experiência. in: FERRARI, A. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.
- GOMES, A. A. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. **Anais do VI Congresso Português de Sociologia**. 2008. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>. Consultado em 12 de maio de 2014.

GOMES, M. O. **As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, 2004, Caxambu. Anais...Caxambu: ANPEd, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira S.A., 1978.

GUARESCHI, NMF. **Ética e paradigmas na psicologia social: Identidade, subjetividade, alteridade e ética**. In: PLONER, KS., et al., org. *Ética e paradigmas na psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 59-71. ISBN: 978-85-99662-85-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

GUZZO, R., et al. *Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação*. **Psicologia.: Teoria e Pesquisa**, n. 26, p. 131-141, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10a ed. Rio de Janeiro: dp&a. 1992.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e processo pedagógico. In: LOURO. Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica, 2001. p. 113-123.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**. [online], vol. 32, n. 2, p.373-383, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

LIMA, M. & BIZOTTO, G. **O Chamado**. Intérprete: Marina Lima. In: LIMA, M. O chamado. Nas nuvens & Mega Studio: Rio de Janeiro, 1993, faixa 7, CD.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica, 2001.

MARQUES, L. P. NEPED: a diversidade em questão. In: MIRANDA, S. R.; MARQUES, L. P. (Orgs.). **Trajetórias: caminhos na pesquisa em educação**. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009. p. 45-62.

MATTOS, Z. S. Aprendendo a ser pesquisadora: experiência como processos de subjetivação. FERRARI, A. (Org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

MIRANDA, M. G.. O Processo de Socialização na Escola: a evolução da condição social da criança. In: Lane, S. T. M. e Codo, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 125-135.

MISKOLCI, R (org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: Edufscar, 2014.

- OSTETTO, L. E. & KOLB-BERNARDES, R. **Modos de falar de si**: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições* [online], v. 26, n. 1, p.161-178, 2015.
- PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PESSOA, Fernando. **Obra Poética**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- PONTES, C. A. A.; MENEZES FILHO, A.; COSTA, A. M. O processo criativo e a tessitura de projetos acadêmicos de pesquisa. **Interface (Botucatu)** [online], v. 9, n. 17, p.439-450, 2005.
- REGIS, L. B. D.; ZEOLLA, A. C.. **Cidadania para crianças** – infância respeitada e valorizada. Relatório parcial do projeto de extensão universitária – Projeto Almanaque. UCDB, 2011. [não publicado].
- SANTOS, B. de S.. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SERPA, A. Pesquisa com o cotidiano: desafios e perspectivas. In: Linhares, C; Garcia, R; Corrêa, C. H. **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011. p. 39-40.
- SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 39-50, jan. 2014..
- SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- SOUZA, R. M. de.; SOUZA, E. C. de.. A (de)formação pela escola: representações de processos formativos na trilogia autobiográfica de Elias Canetti. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 02, p. 236-253, maio/ago, 2016.
- VELOSO, C. **Velô**. Polygram: Rio de Janeiro, 1984.
- VIEIRA, R. A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. **Séries-Estudos** (UCDB), Campo Grande, n.31, p. 35-54, jan/jun. 2011.
- WEEKS, J. O Corpo e a sexualidade. In: LOURO. Guacira L. (Org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica, 2001. p. 35-82.