



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



**RASGANDO UNIFORMES E DESCOSTURANDO NORMAS DE GÊNERO NO
ESPAÇO ESCOLAR**

CARLOS ANDRÉ ARAÚJO MENEZES

SÃO CRISTÓVÃO- SE

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



**RASGANDO UNIFORMES E DESCOSTURANDO NORMAS DE GÊNERO NO
ESPAÇO ESCOLAR**

CARLOS ANDRÉ ARAÚJO MENEZES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2019

**RASGANDO UNIFORMESE DESCOSTURANDO NORMAS DE GÊNERO NO
ESPAÇO ESCOLAR**

CARLOS ANDRÉ ARAÚJO MENEZES

APROVADA EM: ____/____/____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfrancio Ferreira Dias (Orientador)
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Santana Cruz (Examinadora Interna)
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFS

Prof.^a Dr.^a Elza Ferreira Santos (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Sergipe - IFS

SÃO CRISTÓVÃO-SE

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M543r Menezes, Carlos André Araújo
Rasgando uniformes e descosturando normas de gênero no
espaço escolar / Carlos André Araújo Menezes ; orientador Afrancio
Ferreira Dias. – São Cristóvão, SE, 2019.
89 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2019.

1. Educação básica – Umbaúba (SE). 2. Identidade de gênero na
educação. 3. Currículos. 4. Sexo – Diferenças (Educação). I. Dias,
Afrancio Ferreira, orient. II. Título.

CDU 373.3:305(813.7)

À minha mãe, cuja profissão de costureira, ajudou-me chegar até aqui e ao meu pai que a
auxiliou nessa difícil tarefa
E a muitas outras pessoas, que de formas distintas foram ajudando a encher a bobina da
máquina de costura da vida!

AGRADECIMENTOS

“Em certo sentido, submeto-me a uma norma de reconhecimento quando te ofereço reconhecimento, ou seja, o “eu” não oferece o reconhecimento por conta própria”.
(Buttler, Judith, 2015, p. 39)

Primeiramente a Fagner Rogers, que em um momento sombrio da minha existência, e da minha existência nessa escrita, me deu amizade e cuidados gratuitos para que eu seguisse costurando, olhando de lá para cá fica o questionamento: Onde a luz começa?

À Andreia Caline, que me deu cuidados nas muitas sessões terapêuticas, em um período anterior a essa costura, mas que foi essencial para que eu me resignificasse. De lá, saí com a decisão de não desistir de ser professor, e de que ainda haveria sentidos a serem encontrados.

A(x)s professor(x)s: Maria Helena Cruz, Michele de Freitas Faria e Alfrancio Ferreira Dias, que fizeram as primeiras leituras desse texto e que (des)costuraram em mim sentidos importantes para que eu chegasse até o arremate dessa costura. Ainda a Alfrancio por ter sido um orientador que entendeu que meu tempo para a escrita é desalinhado.

À professora Elza Ferreira, que aceitou ao convite de compor a banca de defesa.

A Antônio Jeferson Xavier, que leu as primeiras páginas e dividiu comigo a angústia inicial de toda escrita – foi essencial ter estado contigo no outono sufocante de Porto Alegre.

A(x)s colaborador(x)s dessa pesquisa: incríveis alunxs que me trazem cotidianamente sentidos e a(x)s colegas e amigxs professorxs do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho por todo o apoio durante quase 15 anos MUITO OBRIGADO! E a direção escolar, passadas e a atuais por terem me apoiado nessa busca – foram essenciais as imagens trazidas e disponibilizadas por Danniele Virginie, Josefina Menezes da Silva e Guadalupe Ribeiro.

- Zefa, será que um dia conseguirei expressar toda a minha gratidão por ti?

À SEDUC/Umbaúba e ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação/SINTESE, que têm assegurado no município o direito de que, nós professores, continuemos com a nossa formação. Obrigado Joaquim Francisco Soares Guimarães por ter entendido a minha fragilidade física e necessidade em continuar a estudar e à professora Ginalva Cruz por ter sido/ser uma forte presença discursiva no magistério de nossa querida Umbaúba, e pelas suas inúmeras lições em busca dos direitos individuais e coletivos.

À família Feldens, especialmente a Dinamara Feldens, que me apoiou durante o tempo em que passei estudando na UFRGS e no GEERGE - tempo de ampliação de fronteiras e de enormes solilóquios – O contraponto de uma conversa na calçada, em uma noite de chuva valeu/vale muito!

A(x)s colegas e amigxs de páginas do Mestrado em educação e a(x)s professorxs do PPGED. Gratidão especial a(x)s amad(x)s: Ueslâne Melo, que não toma café (talvez esse seja seu único grande defeito!), mas sempre me acompanhava, a Sérgio Fernando, que entre muitas qualidades toma café e sempre tinha uma moeda amiga, e a Jânio Nunes (que me deve um café), mas que dividiu comigo muitas conversas e ansiedades em parte desse percurso.

A(x)s meus amig(x)s que estiveram sempre por perto: Gilmar Reis, Richardson Moura, Brígida Monteiro, Lânio Araújo, Alan Dantas, Dora Guerra, Afrânio Reis, Carla Cynara, Dayse Souza, Madson Santana (*Far way so close!*) e Mario Leony. Vocês serão sempre essenciais!

Às minhas meninas, as mochileiras interplanetárias: Laila, Euzinha e Lanna, e ao grupo do vinho (que a ditadura espalhou, mas que a sede logo, logo reunirá novamente), vocês foram essenciais nas horinhas de descanso e de abraços mais apertados.

E a(x) amig(x)s que entenderam a minha ausência nesses últimos tempos.

Aos meus sobrinhos filhos: Henrique, Juan e Christian, que mesmo entre muitas demandas vão aprendendo a viver entre ausências. Amor e gratidão a vocês!

A Jonas, que me traz doçura, mas vive a dizer que eu devo tomar café sem açúcar, como és especial meu amor!

E à Joana, que desde muito cedo me fez questionar os discursos que circundam um corpo!

MUITO OBRIGADO!

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
(ANDRADE, 1972, p. 6)

RESUMO

Escrever sobre gênero e sexualidade na educação básica é um desafio que exige escolha teórica e política que ouse “desconfiar das certezas definitivas” (LOURO 2007, p. 237), assim essa dissertação de Mestrado em Educação é um ato de coragem e de ousadia, uma vez que intencionalmente assume um tom auto-etnográfico, onde se misturam as narrativas de um professor pesquisador e as narrativas de alunxs e de colegas professorxs, na tentativa de perceber como a expressão corporal de estudantes gays e lésbicas no espaço escolar contribuiu para a ampliação dos debates sobre diversidade de gênero e sexual na escola. No caso, do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, situado na cidade de Umbaúba-SE; A expressão corporal foi entendida como a criação de uma comunicação verbal e não verbal, por meio de manifestações comunitativas sugeridas a partir de gestos, expressões faciais e outras posturas dessxs alunxs nos corredores e salas de aula dessa mesma escola, que compuseram algumas cenas escolares analisadas nesse trabalho. Nessa trajetória foram essenciais as seguintes contribuições: Le Breton (2000), Bento (2014) Butler (2010), Ribera (2017), além de outrxs autor(x)s como: Foucault (2017), Louro (2014), Silva (2013), que ajudaram a aprofundar o debate sobre as relações poder-saber e os novos modos de se olhar para a educação e os sujeitos que fazem parte dela. Os objetivos específicos foram assim pensados: Refletir os caminhos percorridos e obstáculos encontrados no percurso da escolarização dessxs estudantes; e verificar os indícios de desestabilização às normas de gênero a partir da presença dxs estudantes na escola no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho; por fim, identificar como suas existências na educação básica provocaram mudanças curriculares e modos de se fazer e de se viver o gênero na escola. Durante todo o texto adotei a metáfora da costura, metáfora ligada aos meus sentidos plásticos de entendimento do mundo e da minha profissão de professor – os tabus, as fragilidades e potencialidades da discussão provocaram em mim sentimentos controversos e confusos, dada a fluidez do que estava sendo estudado, um difícil jogo de muitas (in)certezas. A produção dos dados investigados foi desenvolvida a partir da abordagem da metodologia pós-estruturalista em educação, com a realização de entrevistas narrativas gravadas em áudios e vídeos, acionadas pelo exercício de “olhar, escutar e sentir”. e pelas “maneiras-outras” de se fazer ciência (Souza, 2018). Ao final, os resultados apontaram para a necessidade de que a escola atual, aquela e outras, promovam processos educativos menos excludentes e mais inclusivos, que abracem a diferença. As narrativas apontaram o surgimento de um movimento e práticas pedagógicas *queer* do/no currículo escolar do supracitado colégio, a partir do não estranhamento dos corpos não inteligíveis. Um currículo com potência pedagógica inclusiva da/na diferença e com espaços de desaprendizagens de gênero binárias.

Palavras-chave: Narrativas e Currículo. Corpo. Subversão de Gênero.

ABSTRACT

Writing about gender and sexuality in basic education is a challenge that requires theoretical and political choice that dares "to be suspicious of definitive certainties" (LOURO 2007, p. 237), so this Master's thesis in Education is an act of courage and daring, since Intentionally assumes a self-ethnographic tone, where the narratives of a researcher teacher and the narratives of students and colleagues Professors are mixed, in an attempt to perceive how the body expression of gay and lesbian students in the school space Contributed to the expansion of debates on gender and sexual diversity in school. In the case of the State College Dr. Antônio Garcia Filho, located in the city of Umbaúba-SE; Body expression was understood as the creation of verbal and non-verbal communication, through community manifestations suggested from gestures, facial expressions and other postures in the halls and classrooms of the same school, which composed some school scenes analyzed in this work. In this trajectory the following contributions were essential: Le Breton (200), Bento (2014) Butler (2010), Ribera (2017), besides other authors as: Foucault (2017), Louro (2014), Silva 2013), which helped to deepen the debate about power-knowledge relations and the new ways of looking at education and the subjects that are part of it. The specific objectives were so thought: Reflect the paths and obstacles encountered in the course of schooling students; and to verify the signs of destabilization to the norms of gender from the presence of students in the school in the State School Dr. Antônio Garcia Filho; and finally to identify how their existence in basic education has led to curricular changes and ways of doing and living the gender in school. Throughout the text I adopted the metaphor of sewing, a metaphor attached to my plastic senses of understanding the world and my profession as a teacher - the taboos, the weaknesses and potentialities of the discussion provoked in me controversial and confused feelings, given the fluidity of what was being studied, a difficult game of many (in) certainties. The production of the data investigated was developed from the approach of the poststructuralist methodology in education, with narrative interviews recorded in audios and videos, triggered by the "look, listen and feel" exercise. and the "other ways" of doing science (Souza, 2018). In the end, the results pointed to the need for the current school, that one and others, to promote less exclusive and more inclusive educational processes that embrace difference. As also the interviews pointed to the need for the current school, that one and others, to promote less exclusive and more inclusive educational processes, based on the appreciation of difference. The narratives pointed out the emergence of a movement and pedagogical practices that are based on the school curriculum of the aforementioned college, based on the non-strangeness of the non-intelligible bodies. A curriculum with pedagogical potency inclusive of / in difference and with spaces of binary genre unlearning.

Keywords: Narratives and Curriculum. Body. Subversion of Gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -Chegada à escola Garcia Filho-	20
Figura 2 - Cine Club Garfi – (In)tolerância religiosa no ambiente escolar	39
Figura 3 - Patio do Colegio Estadual Dr. Antonio Garcia Filho.....	47
Figura 4 - Patio do Colegio Estadual Dr. Antonio Garcia Filho.....	47
Figura 5 - Rainha Junina Gay.....	49
Figura 6 - Estudantes MARAVILHAS.....	50
Figura 7 - #Alunofexoso	76
Figura 8 - Corpos que brilham.....	76
Figura 9 - Acredite e permita-se!.....	80

SUMÁRIO

1 NA SALA DE COSTURA: OS PRIMEIROS PEDAÇOS DE TECIDO.....	13
1.1 BUSCANDO LINHAS E MOLDES.....	16
1.2 SER TECIDO – SER COSTURADO – PODER DESCOSTURAR-SE.....	20
2 É PRECISO DESCOSTURAR.....	23
2.1 VIDAS, RETALHOS E TECITURAS.....	29
2.2 TESOURAS AFIADAS, É HORA DE DESCOSTURAR!.....	33
2.3 PONTOS DE COSTURA.....	37
3 JUNTANDO ALGUNS RETALHOS OU ALINHAVOS PARA UMA POSSÍVEL COSTURA.....	42
3.1 O ATELIER: ENTRE A NORMA E A SUBVERSÃO.....	44
3.2 VIDAS E DISCURSOS EM RETALHOS – PEQUENAS NARRATIVAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR.....	48
4 MEMÓRIAS RETALHADAS.....	54
4.1 “EU ACREDITO QUE EU ESTOU TOCANDO PARA FRENTE TODAS ESSAS COISAS”.....	55
4.2 “EU NÃO GOSTO DE FUTEBOL, TAMBÉM NÃO SOU OBRIGADO”.....	57
4.3 “EU SOFRIA MUITO BULLYING NA ESCOLA, PORQUE NAQUELE TEMPO EU ERA BASTANTE FEIA”.....	60
5 RETALHOS ENCORPADOS NO ENSINO MÉDIO.....	63
5.1 “COM QUINZE ANOS EU TINHA A IDEIA DE QUE EU PODERIA ME TORNAR UMA PESSOA NORMAL”.....	63
5.2 “EU POSSO FALAR POR MIM, QUE EU ADORAVA IR PARA A ESCOLA, EU DETESTAVA FALTAR AULA E EU NÃO GOSTAVA DE FERIADO...”.....	66
5.3 “PROFESSORA, E EU QUE SOU GAY ONDE FICO?”! AQUELA PERGUNTA ME PEGOU DE SURPRESA.....	70
5.4 “OS HOLOFOTES SE VIRASSEM PARA AQUELES ALUNOS, PARA QUE ELES ENTENDESSEM QUE PODIAM BRILHAR”.....	73
6 ARREMATANDO A COSTURA.....	78
7 REFERÊNCIAS.....	82

1 NA SALA DE COSTURA: OS PRIMEIROS PEDAÇOS DE TECIDO

Um galo sozinho não tece uma manhã:
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de solde seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
(NETO, 1979, p.17)

Escrever sobre gênero e sexualidade na educação básica, como disse Guacira Lopes Louro, é um desafio que exige escolha teórica e política que ouse “desconfiar das certezas definitivas”, e ainda nos obrigue a lidar com “a provisoriidade, com o transitório, com o mutante” – a natureza desse estudo científico e de sua forma “também pode, mais do que outras, sugerir transposições e expansões” (LOURO, 2007, p. 237-238). Dentre as possíveis expansões podemos citar: polemizar a norma, levar a discussão de valores normalizados e adotar uma fluidez na escrita que leve ao dissenso, afinal pretende-se aproximação com discursos e identidades em transformação, mister o uso da escrita como um ato político, e acima de tudo questionador. Necessário que se diga que a postura dessa pesquisa é pós-estruturalista, baseadas em direções apontadas por Louro (2007). Assim resumidas em suas indicações:

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com «a verdade». Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada. Essas ideias aproximam-se do conceito de episteme de Foucault, ou seja, da concepção de que, num determinado momento histórico, há um conjunto de regras e princípios que predominam e que possibilitam que certas coisas – e não outras – sejam ditas (ou sejam pensadas, concebidas) (LOURO, 2007, p. 241).

Dos caminhos apontados pela autora sobre como se manifesta, ou acontece a escrita pós-estruturalista, resolvi abraçar as minhas dúvidas mais que as minhas certezas, a fluidez mais que o rigor metodológico de uma escrita tradicional. Encontrei na abordagem pós-estruturalista, um modo de escrever mais poético, mais plástico e mais próximo da minha “miopia”, como também há muito já me havia sinalizado o poeta Carlos Drummond de Andrade, no poema *Verdade*, “...E Carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia” (1987, p. 42). O poeta mineiro elucida o fato de que toda verdade é uma metade da verdade, ou da criação desta, uma miopia. Podendo ser questionada, dividida é intencional.

Fiz essa escolha correndo grandes riscos. É um texto que nasceu com intenções enviesadas, todavia são as intenções que me parecem mais significativas. Adverto que alguns pontos de costura estarão frouxos, por ser esta uma costura de incertezas, de palpites e sem duras pretensões. Outra advertência é que cada pedaço de tecido, de fio é escolhido como se dentro de uma caixa de costura, onde tudo se mistura: datas, fatos e conceitos são evocados a todo tempo, e sem tempo e lugar preciso.

Antes de se costurar alguma peça é preciso escolher o tecido. Todo tecido passou antes por um trabalho de manipulação de fios pela urdidura e pela trama. Ainda que esse trabalho tenha sido substituído por outros mecanismos industriais, me interessa pensar nessa atividade de modo mais artesanal, me interessa pensar que todo tecido tem um passado de feitiço.

Sou parte desse trabalho de pesquisa, que tem como intenção principal contar parte da história de uma escola, de um grupo de alunxs e de alguns/mas professorxs. Adotei nessa escrita a substituição do *o* e do *a* pelo *x* para não marcar os gêneros de todxs xs entrevistadxs, na tentativa de questionar esse lugar de escrita acadêmica, tentando fugir da binariedade linguística presente na maior parte das produções científicas.

Esse texto tem a intenção de um dia ser lido principalmente por colegas professorxs da educação básica, local onde me encontro há 23 anos atuando como professor. Assumo o comprometimento de dividir com meus pares uma visão de currículo, gênero e sexualidade na educação básica, sem tentar produzir uma nova verdade, mas potencializar apenas algumas discussões que acontecem cotidianamente nesse segmento da educação.

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em analisar como a expressão corporal de estudantes gays e lésbicas no espaço escolar contribuiu para ampliação do debate sobre diversidade de gênero e sexual na escola. No caso, do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, situado na cidade de Umbaúba, interior de Sergipe. E como objetivos específicos: refletir os caminhos percorridos e obstáculos encontrados no percurso da escolarização desses estudantes gays; verificar os indícios de desestabilização às normas de gênero a partir da presença de estudantes gays e lésbicas na escola no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho; e, identificar se a existência de estudantes gays e lésbicas na educação básica tem provocado mudanças curriculares e modos de se fazer gênero na escola.

Propus-me a atividade de costurar, sem a habilidade do ofício, mas com a tarefa de fazer a minha primeira peça, feita de um tecido que comecei a perceber como marcas em meu corpo, meus gestos e minha fala, e tantas outras coisas. Foi, mais precisamente na minha quarta série, no ano de 1988 no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, na cidade de Umbaúba, que

pude experimentar pela primeira vez, pelo menos de forma tão marcada, as diferenças de gênero e de como homens e mulheres se vestem, ou são vestidos, de posturas distintas, porque assim vão nos dando por heranças algumas peças de “roupas” que nos definem como homens, mulheres, gays, lésbicas e tantos outros gêneros, que antecedem as definições de nossa sexualidade. Lembro-me que até aquela época não havia grande preocupação em manter qualquer postura distintiva muito marcada por um gênero único, pois nos primeiros anos estudei em uma escola rural, onde ainda não era comum à nossa idade tentar ser qualquer coisa além de crianças, éramos: próximos, poucos e despreocupados.

Pensar na tarefa de escrever um texto, ou como aqui se metaforiza, costurar essa colcha de retalhos, requer também pela natureza do assunto, um convite a várixs costureirxs. A começar pelxs feministas, mas para pensar que o tecido não tem apenas a face direita e o seu avesso, o tecido todo ele já é matéria. Simone de Beauvoir, quando em 1949 disse que: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, instituiu naquele tempo em uma afirmação binária de gênero e que hoje entendemos soar insuficiente para descrever as múltiplas possibilidades de sentir e viver o gênero, uma vez que na atualidade muitos outros gêneros têm aparecido, inclusive com o entendimento de não são fixos. Beauvoir (2016), à sua época, trouxe contribuições necessárias a uma nova construção da história dos gêneros, foi o momento da busca de poder para “o segundo sexo”, mas hoje como nos aponta Bento (2006) vivemos o momento de não essencialização dos gêneros, a ideia de nos referirmos com a expressão ordinal começa a não ser suficiente para continuar essa discussão, mas é antes um princípio para se pensar a possibilidade de tecidos de gêneros multifacetados, fluídicos, com muitos lados. Como afirma sobre gênero Oliveira (2016, p. 99): “Dentro desse arco-íris que é o gênero, e a viagem que todxs fazemos dentro desse arco-íris(..), há muitas possibilidades, algumas das quais mais reconhecidas que outras de acordo com critérios estéticos, políticos e certas equivalências entre sexo e gênero”.

O gênero marca a vida humana em todas as suas relações, na escola principalmente, local onde muitos corpos começam a se (des)costurar, lá em muitas das vezes a existência de determinados corpos passam a ser notados pela primeira vez, lá também costuma ser o local das primeiras manifestações ao desejo seja essa manifestação de: amor, trocas, paixões, e tantas outras possibilidades. A escola é de fato um atelier onde xs jovens começam a viver mais ativamente em seus processos identitários, sejam eles conscientes ou não. E esses processos quase nunca passam fora do controle.

Torna-se evidente que a instauração das pedagogias que buscam o controle das corporeidades terá a questão sexual como uma de suas bandeiras. É possível deixar que os corpos descubram por eles mesmos sua dimensão cultural, seu gênero? O que pode ocorrer se os padrões/modelos sociocorporais se romperem por existir a possibilidade de personificar os corpos com liberdade? (RIBERA, 2017, p. 219)

A escola estará o tempo todo a controlar corpos que vão além de modelos socialmente aceitos com seus comportamentos e normas, mas lá também encontraremos a resistência a esse controle. Muitos alunos experimentaram por si mesmos a descostura, a irreverência, a possibilidade de se fazer e de viver o(s) gênero(s) de inúmeras formas – quando assim fazem criam esses corpos novas situações culturais. Algumas dessas situações culturais descrevemos aqui, nessa pesquisa. Frise-se, pesquisar sem cortes retos, pontos justos as costuras totalmente alinhadas. Será uma costura como a tecelagem do mito grego de Penélope, a mulher do herói grego Ulisses que pacientemente bordava, tecia e juntava fios e as cores – que pode ser usado aqui como uma analogia a essa técnica de escrita, onde a(s) vida(s) se misturam em tecelagem com um objeto de pesquisa.

1.1 BUSCANDO LINHAS E MOLDES

Da minha infância, a anterior a 1988, tenho a lembrança de um certo dia ter ouvido, ainda muito pequeno, da minha mãe uma conversa com uma tia sobre o fato de que ela teria que aprender a costurar, assim seria mais fácil ajudar meu pai a sustentar os filhos, e começou ela a fazer os nossos primeiros shorts. Não tínhamos muitas roupas e isso denunciava uma certa pobreza, essa mesma pobreza serviu como um trampolim que levou uma mulher a aprender uma profissão e isso marcaria a minha subjetividade de modo muito significativo, até mesmo dentro da profissão de professor que mais tarde eu viria a abraçar.

Um pouco mais adiante na narrativa da minha família, mudamo-nos de um povoado para a cidade, meus pais entendiam que seus filhos precisavam estudar, nesse deslocamento de morada os custos de vida, ainda que em uma pequena cidade, aumentavam, levando a minha mãe a se constituir de fato como uma costureira. Inicialmente, minha mãe costurava para qualquer cliente – a costureira era naquela época uma profissional liberal de sucesso – era uma forma de ser “do lar” e ao mesmo tempo poder trabalhar.

Com o sucesso que ela foi adquirindo, à medida que costurava cada nova peça, foi se aperfeiçoando e começou a costurar para uma comunidade cigana da cidade. No início aquilo

era algo assustador, uma vez que aquela comunidade nômade não era vista com “bons olhos”, praticamente a eles se fechavam todas as portas da cidade, mas eram as mulheres ciganas que eram mais discriminadas por diversos marcadores sociais, que as impediam de encontrar costureiras disponíveis que confeccionassem seus multicoloridos vestidos. Até que um dia essas mulheres ciganas bateram à nossa porta, e aí começou meu primeiro grande contato com a diversidade e/ou a diferença.

Há detalhes desse encontro que certamente marcarão minhas memórias por muito tempo. É possível lembrar com muita clareza do cheiro de seus corpos, o brilho de seus cabelos lisos, seus tecidos brilhantes, além do constante barulho de seus diálogos fechados em dialeto calon¹, o multicolorido dos seus tecidos e seus brilhantes laços de fita transformavam a nossa cozinha em um baile pós carnaval, com confetes de tecido. As experiências daquele momento marcariam de diversas formas as minhas aulas, o meu entendimento da diferença e da diversidade. Recorro a Ricardo Gaspar Müller (2002) para “costurar” as minhas motivações:

Dessa forma a experiência sem bater na porta; constitui e nega, opõe e resiste, estabelece mediações, e espaço e prática, intervenção, obstacularização, recusa, é processo de formação de identidades de classe, poderíamos acrescentar, de gênero, de geração e etnias [...] (MULLER, 2002, p. 341).

Para mim as experiências com as primeiras ciganas em minha casa, serviram para marcar a associação com determinados grupos marginalizados, conviver com aquelas mulheres e suas crianças quase que diariamente, serviu para desconstruir em mim alguns preconceitos, em relação àquele povo marginalizado. Mais tarde serviu também para estabelecer as mediações com outros grupos que fui encontrando em sala de aula – quando Muller (2002) aponta a recusa me fez perceber, mesmo eu sendo gay, o quanto eu negava no meu trabalho a minha sexualidade evitando aproximação com colegas, fugindo de algumas confraternizações escolares e evitando falar sobre a pessoa que eu era, havia um doloroso e trabalhoso serviço de fazer o sujeito aparecer mais que o ser. Lembro inclusive de ter reprimido alguns/mas alunxs que manifestaram comentários em relação à minha “silenciada” sexualidade. Creio que a minha experiência deve ser semelhante à de muitxs professorxs gays, e isso me põe em um local de fala que pode vir a representar muitos acontecimentos que se multiplicam/multiplicaram por aí, sem desconsiderar

¹ O calon é um idioma, que remota ao *Romani* (ancestral comum dos dialetos ciganos), na verdade uma adaptação sofrida pelo *caló* e *calão*, como estratégia para que este povo não seja totalmente compreendido por pessoas que sejam alheias a sua comunidade, no caso pelos *brasileiros*, como assim se referem os ciganos – Há forte preconceitos em relação aos falantes desse dialeto, são considerados por essencialistas como “falsos ciganos”, por falarem uma versão “corrompida” do dialeto de tribos ciganas de outra descendência, e na língua portuguesa deu origem a expressão negativa “baixo calão”, marcando fortemente um preconceito linguístico.

a individualidade e o ineditismo comuns às experiências de cada docente. Desse modo, essa pesquisa poderia vir a ser definida com um certo tom (auto)etnográfico.

Para a construção desse trabalho tive que me encontrar e me perder muitas vezes, um costurar e descosturar de tudo aquilo que uma cultura heterocêntrica moldou em mim, de como a minha sexualidade teve que ser negociada dentro dessa cultura, de como ciganxs, travestis, de como “Zé mulheres e Marias Homens” (termo comum no passado para designar pessoas não cis, pessoas cujos gêneros não estão em conformidade com o sexo, especialmente em cidades pequenas), provocaram em mim estranhamentos. E na vida acadêmica, questionamentos apoiados em conceitos, métodos de análise e tantas outras possibilidades de problematização que nos permite/desafia um centro acadêmico.

Enfrentei o desafio de escrever a partir da falta de experiência em pesquisa, muito comum a professorxs da Educação Básica, que na maior parte do tempo têm suas experiências e salas de aulas pesquisadas e analisadas por outrxs. As Ciências Humanas têm durante muito tempo se utilizado daquilo que é o cotidiano da educação para construir as suas pesquisas, normalmente com um olhar de fora, um olhar “estrangeiro”. As máquinas de costura quase nunca se encontram em sala de aula, o que certamente permite um outro olhar que não revela muito coisa do cotidiano.

O tempo me fez entender que antes de mim meus pais já deviam ter pensado em lugar de gênero, a partir de um modelo onde quem somos é definido a partir de relações de poder, e que esse poder não é de posse de ninguém, e ao mesmo tempo está em todxs, que ele (o poder) tem diversas formas, é múltiplo e estabelece lugares de privilégios para alguns, e mais importante ainda, não está em apenas um polo. Essa concepção foucaultiana estará presente em cada postura assumida na tarefa desse trabalho. O poder é “exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central no *exercício do poder*, exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”” (LOURO, 2014, p.43). Essa escrita será um jogo de busca de equilíbrio entre a teoria e as práticas que me prendem a uma reiteração – por vezes cristalizadas por/fora de mim. Nas práticas sociais o poder exerce a hierarquização de gêneros, esta associa-se ao *dispositivo de sexualidade*, conceito criado por Michel Foucault em sua análise do poder quando afirmou que esse dispositivo é um meio de expressão do poder, uma ferramenta na qual se produz uma certa ideia de sexo e sexualidades e, ao mesmo tempo o controle e a regulação delas. Sobre poder Foucault (2016, p. 369) assevera:

O poder não existe. Quero dizer o seguinte: a ideia de que existe, em um determinado lugar, ou emanando de um determinado ponto, algo que é um poder, me parece baseada em uma análise enganosa e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidizado, mais ou menos coordenado. Portanto, o problema não é de constituir uma teoria do poder que teria por função refazer um Boulainvilliers ou um Rosseau quiseram fazer. Todos os dois partem de um estado originário em que todos os homens são iguais, e depois, o que acontece?

Da passagem supracitada podemos alinhar algumas observações necessárias para pensarmos esse objeto de pesquisa e seus principais conceitos de operacionalização, a partir das inovações trazidas por Foucault. Se pensarmos na piramidização desse poder na escola, podemos verificar que ele é distribuído entre todos os que estão na escola: direção escolar, alunxs, professorxs, mães e pais, entre outrxs. Que é possível pensar, por exemplo, a existência da própria homofobia nesse espaço como manifestada em diferentes escalas por e estratégias a partir de muitxs. E ainda:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não é à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas é grande rede de superfície em que se dá a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação do discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2017, p. 115).

Sobre o que disse Foucault a respeito da sexualidade, faço um remendo de costura com a descrição do círculo escolar: a nossa sexualidade é marcada pela relação com xs outrxs, ela dentro de uma sociedade sexista e androcêntrica, que produz violências, sejam simbólicas ou de formas mais físicas, ela aciona hegemonias e na escola hierarquiza conhecimentos, práticas e discursos sobre o corpo, em uma tentativa de manter o modelo idealizado como aquele que deve ser seguido. Um exemplo claro é de como as escolas produzem discursos, vigílias e punições diferentes para cada gênero, permitindo que meninos sejam mais danados e meninas mais calmas, por meio de produção de discursos e psicologismos do desenvolvimento humano.

Dos meus fiapos de memória recorro, como às vezes alunxs gays manifestaram em alguns momentos, opressão contra os seus pares, por exemplo, quando em alguns dias um ou outro aparecia vestido de forma mais “masculina”, ou mais “feminina”. Constantemente discursos de poder são acionados em nossas práticas, inclusive por este pesquisador que em muitos momentos falou ou pensou em como alguns/mas alunxs atrapalhavam as aulas com suas ‘frescuragens’, principalmente se considerarmos que esse é um termo pejorativo e a articulação do mesmo em sala de aula por mim, caracterizou um certo abuso de poder – assim podemos

pensar em uma possibilidade de alinhar com a ideia de estado originário do poder que Michel Foucault se referiu, ainda que aja diferenças grandes entre essas situações.

1.2 SER TECIDO – SER COSTURADO – PODER DESCOSTURAR-SE

Pensando ainda em minha história, lembro-me que eu, meu irmão e minhas duas irmãs fazíamos parte de uma casa e de um local pouco povoado, de modo que brincávamos na maior parte do tempo juntos, só tínhamos praticamente a nós mesmos, e os que estavam próximos eram afastados por uma cerca viva de macambira, uma espécie de Bromélia usada para tal fim. Nesse “encarceramento” doméstico, podíamos brincar daquilo que quiséssemos, quase sempre optávamos pela reprodução da nossa vida familiar ou dos núcleos familiares apresentados nas novelas a que tínhamos acesso. Como éramos poucos, não tínhamos papéis fixos, podíamos ser pai, mãe, irmão, irmã, marido e marido (sim quando brincávamos com a nossa irmã mais velha a família era reinventada!).

Desse modo, cheguei à quarta série fazendo gênero de modo diferente das dos demais garotos. Ainda que eu lembre de dois ou três outros garotos que se pareciam comigo, éramos poucos. Eu falava de forma mais suavizada, não xingava palavrão e não estava acostumado a brincar de bola com os meninos, assim esperavam que fôssemos todos os garotos, apaixonados por futebol e com posturas bem marcadas por uma norma de gênero. Definitivamente, sempre tive tendência a gostar mais de estar próximo das meninas, com elas eu me identificava, não havia estranhamentos e ou maiores desconfortos e sendo assim, ao chegar ao Colégio Garcia Filho, fiz a minha primeira amizade com uma menina, que era bem alta, resolvida, engraçada, de personalidade forte e muito popular entre xs demais colegas.



Figura 1- chegada à escola Garcia Filho
Acervo pessoal: Carlos André

Um dia ao sairmos para o recreio, disse-lhe em voz alta: *Mulher*, vamos à cantina? Disse e não sabia a princípio o que isso me causaria, a forma como me referi a colega fazia parte de um modo de enunciação que não era comum entre meninos e/ou menino e menina. Aquela forma de expressão era vista como demasiado feminina e recebi a sentença de ser “açoitado” durante o intervalo por um grupo de meninos, que me esperara passar entre eles a caminho da sala. Estes estavam organizados em círculo e começaram a me jogar de um lado para o outro aos empurrões, passado de mão e mão de cada um que fazia parte daquele *círculo de horrores*. Isso durou alguns minutos, enquanto faziam ao mesmo tempo gritavam: *Menininha, menininha!!!* (em um coro musicalizado).

Lembro de quanta dor o fato acima mencionado me causou naquela época e durante algum tempo, sentia que haviam rasgado algo em mim (a roupa que eu vestia era estranha naquele local). Passei a me sentir nu, inseguro, diferente, e de forma mais arbitrária, por vezes a usar a roupa (entenda-se aqui hábitos) que estava fora de mim, pertenciam a uma cultura, a um tempo. Quanto mais me vestia da identidade dos outros garotos da escola, mais nu e nu me sentia. O vocativo *mulher* dito por um menino, não sabia eu que trazia marcas de um gênero que era construído como inferior, *frágil*, e me punha de certo modo, na mesma qualificação. Somente no futuro viria a entender, com certa dificuldade, o que é a heteronormatividade e o que ela produz nos corpos. Segundo Richard Miskolci (2016, p. 46-47) a heteronormatividade é “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero”.

A partir das leituras de Miskolci, para mim ficou mais fácil pensar que a violência daqueles meus colegas, não eram suas, mas de um tempo e de posturas que são ensinadas, reiteradas e fixadas essencialmente na escola, local de produção de sujeitos por meio de discursos, além de local de regulação de corpos e de desejos. Vejamos mais um argumento do autor acerca dos significados de heteronormatividade:

É um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto (...) que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2009, p. 156-157).

A partir da heteronormatividade é possível perceber também que há uma assimetria de gêneros, construída a partir da cultura, de uma cultura machista e sexista. Nessa perspectiva,

um discurso heterossexual foi produzido e reproduzido nas práticas sociais, formando os sujeitos e suas vidas para desenvolverem “papéis” naturalizados para homens e mulheres, excluindo corpos que não aderem ou não se encaixam nesses moldes, tais como as pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis, transexuais, *queers* e intersexuais (LGBTQI).

Dos grupos marginalizados, os gays mesmo tendo ganhado ao longo do tempo visibilidade e espaço, especialmente nos meios de comunicação e de produção cultural continuam a sofrer, de modo crescente, constantes ataques resultantes da homofobia, que segundo o dicionário Aurélio pode ser definida como *Repulsa ou preconceito contra a homossexualidade ou os homossexuais*. Tais ataques são a forma mais visível de posicionamento contrário ao modelo heteronormativo, que persiste na sua hegemonia, especialmente em espaços escolares. No entanto, nesses mesmos locais se (a)firmam práticas subversivas, que por meio de atitudes simbólicas – a exemplo vestimentas e comportamentos diferenciados da norma – redesenham os espaços escolares, incluindo neles a diversidade de gênero e a necessidade de luta contra o preconceito de gênero na escola.

Até aqui, essas palavras e memórias são como uma caixa de retalhos, alguns velhos, outros novos, prontos para serem costurados e descosturados no feitiço desse texto, que ao final chamarei de uma grande colcha de retalhos, formada por diversos deles. Os pontos que usarei para costurar serão também diversos: corridos, cruzados, alinhavados, mais presos, mais frouxos... Enfim, essa é uma colcha em que não se pretende ter a rigidez típica das colchas mais tradicionais, seu tecido, como já foi dito, não é inteiro, não é de uma só cor, há várias texturas e muitxs costureirxs que irão auxiliar-me nessa tarefa. O menino que um dia foi estudante daquela escola, voltou quinze anos depois como professor de língua estrangeira, trouxe na bolsa linha, tesoura e memórias... e ao longo de quase outros quinze anos, fui observando que aquele lugar era ao mesmo tempo tão igual e tão diferente, diferenças que estão presentes nesse descosturar.

Para que melhor se entenda o tempo da minha trajetória na escola, farei um pequeno esclarecimento marcando as datas: comecei a estudar no Garcia Filho no ano de 1988 e saí de lá em 1991, entre os anos de 2000 a 2002 trabalhei como professor contratado, de 2004 até 2015 como professor efetivo, com um intervalo de dois anos tempo em que fui coordenador pedagógico em uma escola da capital (entre os anos de 2008 e 2010), de 2015 até os dias na cidade de Aracaju em outra escola da rede estadual.

Em 2016, chego ao mestrado em educação na Universidade Federal de Sergipe, com o projeto “Rasgando uniformes escolares e descosturando identidades de gênero no espaço

escolar”, inserido na linha de pesquisa *Educação e Diversidade*. Cheguei com muitas crenças sobre gênero, mas com leituras limitadas sobre o tema e sem nenhuma formação acadêmica sobre o mesmo. O silenciamento sobre esse tema esteve presente em uma graduação e três cursos de pós-graduação e muitos outros cursos de formação continuada que havia realizado ao longo da minha carreira. Apenas alguns anos antes, havia entrado em contato com uma coleção sobre *Currículo e Diversidade*, produzida em 2008 pelo MEC, enviada às secretarias municipais de educação e a maior parte delas destinadas ao ostracismo. Após uma leitura com mais três colegas, a utilizamos para formação de colegas professores/coordenadores. Trabalhava naquele momento com a função de coordenador pedagógico na rede municipal de educação de Umbaúba, aquela coleção funcionou como um pontapé sobre um assunto que poucos em educação ousavam falar, e quando falavam era de modo muito superficial.

Como professor gay assumido, que constantemente ouvia de muitxs alunxs elogios sobre o fato de ter “saído das sombras” ou ainda “sair do armário”, sentia que na temática de gênero, sexualidade havia uma espécie de chamado. Hoje, entendo como um ato político de colocar em cena a discussão sobre um tema pelo qual fui/sou diretamente afetado. Senti a necessidade de investigar como a escola produz normas e sujeitos, descobri que nessa produção há assimetria, hierarquização e infelicidades.

2 É PRECISO DESCOSTURAR!

Há muitas formas de se construir imagens escolares, sejam elas arquitetônicas ou identitárias. A história da educação brasileira está repleta de símbolos e simbologias sobre o projeto civilizatório que é dado às escolas, estas são templos de formação de caracteres, aquisição de conteúdos e reestruturação de saberes. Espera-se que seus sujeitos – privilegiando-se nessa pesquisa xs alunxs – sejam moldados para atender os interesses e representações de um tempo. Como ilustração inicial desse argumento, usarei uma imagem que se perpetuou durante muito tempo no imaginário da educação e das casas brasileiras, refiro-me à fotografia de um estudante sentado à mesa escolar, e sobre ela alguns livros e um globo geográfico do mapa mundo. No centro dessas fotografias invariavelmente estava um/uma alunx, que usava: fardamento escolar alinhado, cabelos penteados, corpo e olhar estáticos. Com o passar dos anos tais fotografias foram esmaecendo e saindo das paredes das famílias brasileiras, que se orgulhavam de terem seus/suas filhxs sob os cuidados da escola, aquelas imagens tão comuns de outrora, construíram a imagem simbólica de uma identidade estudantil forjada sob a ótica da

normatização e negação da diversidade. E mesmo estando as tais fotografias “desbotadas” e/ou “fora de moda” atualmente, ainda me questiono: Até que ponto a escola na atualidade continua a reproduzir imagens estudantis não condizentes com a diversidade e a pluralidade de seus sujeitos escolares?

Novos tecidos estão compondo a grande malha do fazer gênero, em uma tessitura que nunca estará acabada, nem nunca esteve! Daí a necessidade dos *pontos* serem na maior parte alinhavados, a qualquer momento toda a costura pode ser desfeita, pois cada momento histórico tem urgências específicas, e os modos de se fazer gênero são fluídicos, inconstantes e inacabados. Houve um momento em que as manifestações de gênero binárias foram costuradas com pontos fixos, apertados... pretensa intenção de uma cultura heterossexista e androcêntrica. Se no passado olhamos para uma teoria voltada, em sua maior parte, para os estudos sobre mulheres – diga-se de passagem de um certo modelo de mulher, é preciso revisitar o passado feminista na intenção de marcar a sua insuficiência para atender o estudo e as questões de gênero na atualidade.

Talvez, descosturar seja uma proposta mais atrativa, há novxs costureirxs, estudiosxs da teoria *Queer*², com tesouras afiadas para rasgar e descosturar, remontar a colcha de retalho que antes existia, pensar ainda na possibilidade de não remontá-la – e preciso trocar cada quadrado do retalho, perguntar por que cada peça foi colocada ali, por que não misturaram mais as cores, quem criou a relação direito e avesso do tecido?! Há infindáveis questionamentos que precisam ser feitos e (re)feitos. A colcha não precisa estar acabada nunca e sua costura deve ser frouxa para permitir movimento, reconstrução, um exercício contínuo de formas, nessa “refazenda”. Quando penso no círculo da violência simbólica, o da quarta série, mencionado para começar a pensar a construção desse texto, vejo que houve também a necessidade de, por vezes, sair dele e tentar revê-lo de fora, afastado, com certa desconfiança de que aquilo seria possível.

Quase três décadas depois e repensá-lo de um local de fala distinto, como professor, portador de um lugar de poder, e de performances adquiridas ao longo do tempo como estratégias de domínio e até de dominação, marcas de um dispositivo histórico, que Foucault viria a chamar de dispositivo de sexualidade, ele é histórico e marca praticamente todos os

² A pedagogia Queer baseia-se como, diria Milkolci (2009), em *um aprendizado pelas diferenças*. Seria um conjunto de práticas pedagógicas questionadoras em relação ao silenciamento, à ausência e até inferiorização de determinados grupos e seus elementos históricos no currículo escolar. Essa teoria propõe uma reviravolta nas práticas pedagógicas que têm legitimado uma centralidade dos grupos elitistas com dispositivos que controlam corpos e seus desejos. Ela propõe pensar na diferença, e é altamente influenciada pela Teoria Queer, e consequentemente pelos estudos de Michel Foucault e Judith Butler, entre outrxs.

eventos humanos, especialmente na modernidade e contemporaneidade, é uma mecanismo de controle sobre os corpos.

Sobre o corpo, Berenice Bento (2016, p. 105) aponta que “antes de nascer, o corpo já está inscrito em um campo discursivo determinado. Ainda quando se é uma “promessa”, um devir, há um conjunto de expectativas estruturadas numa complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gestos e subjetividades”. As primeiras expectativas sobre os gêneros começam a ser pensadas na gestação, com a divisão de cores, brinquedos e artefatos decorativos que comporão o cenário dessa expectativa, que se alonga e se reitera nas salas de aulas, nas arquiteturas escolares e nas práticas pedagógicas.

Na hierarquização dos corpos, alguns sofrem ataques interseccionais na tentativa de fixar determinados grupos dentro de uma centralidade sexista, que são ativados por diversos dispositivos cruzados. Kimberlé Crenshaw (1994, p. 54) define a interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo”. Então, a interseccionalidade tenta estudar não só o fato de ser mulher, estuda ao mesmo tempo o fato de ser negra, ser LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgênero), etc

A partir do conceito da interseccionalidade e dos marcadores sociais (raça, sexo e gênero) podemos pensar que alguns ataques - verbais e não verbais - dirigidos a alunxs, são expressões de busca de uma centralidade contínua de determinados grupos, contra todos aqueles e aquelas que apresentam maiores diferenças às normas vigentes de gênero. Como exemplo, poderíamos pensar na hipótese de que os meninos da cidade se sentissem superiores em relação a um garoto oriundo do campo, inúmeras possibilidades podem ser aqui alinhavadas. Em algumas entrevistas pilotos realizadas no início desse projeto, ficou evidente que se torna necessário pensar que cada indivíduo participante da pesquisa traz novos olhares sobre o tema das diferenças de gênero na escola, especialmente por trazerem em seus corpos diferentes marcadores sociais: cor, etnia, classe social, posturas, biotipos... As falas apresentaram situações distintas, e trazem consigo a importância em se pensar gênero em pesquisas dessa natureza com a maior desconfiança possível sobre todas as “verdades” acumuladas até então com os estudos realizados, nesse sentido cada história é única e o gênero é vivido de forma particular.

É preciso olhar para e para além dos círculos e entender que o corpo que foi empurrado do menino, passado de mão em mão igual peteca, não atendia naquele momento, a um chamado de reconhecimento de poder e de centralidade de um grupo sobre outro, mas que esse poder

está em constante negociação e alguns anos depois na escola em que estudei veria práticas, agora na condição de professor, que me apontariam a existência em alguns momentos de uma pedagogia *Queer*. Mesmo diante de tantos dispositivos de sexualidade ainda presentes na escola, a exemplo, banheiro com marcação de gênero, práticas esportivas distintas para meninos e meninas, etc., muita coisa mudou de 1988 para cá, e como diria João Cabral de Melo Neto, “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele lançou e o lance a outro”. Nessa tessitura é preciso chamar muitas vozes e entender que essa é uma escrita política, de um corpo político em favor de outros corpos. É que aquele ou aquela que assume esse tipo de costura estará sempre com as suas mãos marcadas de fiapos e linhas.

No contexto atual, o processo democrático vivenciado pela sociedade brasileira pretende assegurar o respeito às diferenças culturais em todos os seus aspectos, ainda que esse respeito e suas garantias estejam sendo costurados e descosturados constantemente nas políticas públicas brasileiras, situação de um país cuja história foi e é marcada por grandes desigualdades. Esse fato demanda às escolas uma nova postura frente a esta temática. Cabe às escolas repensarem os seus papéis diante da temática da diversidade sexual e de gênero. Como também contribuir para a formação de cidadãos que respeitem o outro, valorizem suas diferenças e a convivência mais harmoniosa possível entre todos os grupos étnicos, raciais, culturais e religiosos, dentre outros, além de reforçar a necessidade de assegurarmos avanços que foram adquiridos, e que no Brasil estão sob a sombra da ameaça de retrocesso por meio da atual conjuntura política no país. Ainda que aja aqui um tom de costura prescrita, é uma crença assumida, uma forma de miopia, do meu processo de formação.

Os estudos de gênero no Brasil têm quebrado com alguns silenciamentos históricos, contudo falar a respeito de sexualidade e de comportamentos sociais implica na quebra de antigos tabus e de luta por empoderamento de sujeitos marginalizados. No cenário brasileiro de luta, Louro (2014) é uma das precursoras. *Educação, Gênero, Sexualidade e Educação, Uma perspectiva pós-estruturalista* é um dos mais importantes estudos no qual esta pesquisa se apoia, tendo em vista o resgate histórico que a autora faz das lutas feministas no mundo e da emergente necessidade de pensarmos uma pedagogia para o corpo e suas manifestações, o corpo em seu sentido múltiplo e libertário. Para a referida autora “os corpos são, afinal, significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e seus desejos mudam” (LOURO, 2015, p. 14). Escrever e pensar em uma

perspectiva pós-estruturalista, onde não há verdades absolutas, as “coisas” e os fatos são construídos discursivamente por meio de suas relações de presença e ausência.

Os estudos que aportam este estudo, a exemplo: Foucault, Louro, Miskolci, Trujillo, entre outros, mostram-nos possibilidades de pensar no corpo como espaço de inscrição, mas também de subversão às normas, do corpo que se subverte no espaço escolar e dentro da cultura. Os atuais estudos têm nos mostrado que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor é “construída” ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 1997), ainda que outros estudos apontem novas possibilidades de se pensar gênero e sexualidade, a da construção cultural será tomado como referência para este texto, ou esta colcha de retalhos, reforço a ideia de que essa construção se dá por redes de poderes, importante dizer que a escola e o currículo escolar validam a superioridade de alguns corpos em detrimento da superioridade de outros. Para Silva (1998), há movimentos de subversão que estão presentes dentro da política de identidades, diz ainda que “é através dela que os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia das identidades tidas como normais”.

Na perspectiva de ressignificar a escola, esta pesquisa pretende ampliar a discussão apontada por outros sobre como se formaram as “identidades escolarizadas” (LOURO, 1991), ou ainda repensar como a escola contribui para criação de alguns processos identitários. As entrevistas foram realizadas com 07 participantes (05 estudantes, 01 professora e um diretor), anteriormente mencionados como sujeitos que compõem a escola a que foram escolhidos a partir de critérios como: alunos que protagonizaram cenas culturais visíveis na escola de desestabilização e quebra de normas de gênero – alunos cursando o ensino médio e cuja idade é acima dos 15 anos, uma vez que a temática abordada poderia levar a constrangimentos e implicações éticas, se estes alunos fossem muito mais jovens. As entrevistas aplicadas aos discentes foram entrevistas narrativas (coletadas em vídeo e em áudios), para permitirem maior conforto em relação à temática abordada e também maior fluidez aos participantes diante dos temas apresentados, além de possibilitar administrar melhor o tempo de realização de coleta dessa pesquisa.

Nessa grande colcha, tecida a partir de discursos manifestados por diferentes corpos, tomei como referência o conceito de “corporeidade humana” de Le Breton (2007, p. 07), pois para ele o corpo é um “fenômeno social, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários”. Assim, refletir sobre corpos que existem e que são (re)produzidos por normas de socialização é um desafio, especialmente, no campo da educação. Refletir sobre corpos de questionam normas de gênero e sexualidade na escola, corpos de questionam as fronteiras dos

desejos, das masculinidades, das feminilidades faz-se necessário, mais que nunca, dado ao avanço conservadorismo no Brasil.

De algum modo, este trabalho tenta contribuir para um contra-argumento a partir de retalhos narrados pelxs participantes da pesquisa acerca de três eixos centrais: corpo, currículo e subversão de gênero para o exercício da (des)costura. Foi preciso focar nos marcadores escolhidos, ainda que segundo Louro (2018) “todo foco exclua”. Foi preciso a coragem e a decisão de recortar o tecido de uma maneira que preservasse os seus fios originais, que ainda pudesse representar o tecido que é dx outrx, fugir da tentação de ajustar a peça costurada a um desenho prévio.

Os meus sentidos foram postos na sala de costura, as semelhanças das histórias ouvidas, sejam na condição de um ex aluno do colégio ou na condição de ex professor, acionei “o sentir, ouvir, ver”, como sugere Souza (2018, p. 286). Ainda conforme este autor, é importante refletir a respeito das novas pesquisas educacionais que privilegiem as narrativas (auto)biográficas, pois elas revelam “maneiras outras de pensar-fazer ciência, na contemporaneidade, ao assumir o qualitativo, o subjetivo, o pós-colonial” (p. 284). De certo modo, os aspectos sociais e privados das narrativas necessitaram durante todo o tempo de uma busca por aquilo que talvez nem exista, e que ao final da costura muito ainda tenha a ser dito.

Foi preciso também assumir processo metodológico híbrido, mesmo este sendo um trabalho acadêmico, a intensão é perder-se em meio a tanto tecido, recortes e intenções. No primeiro momento, separei as falas dxs participantes e as analisei por blocos discursivos, analisei os marcadores já apresentados e busquei os objetivos específicos e geral desse trabalho Xs alunxs foram apresentados à pesquisa em sala de aula, no momento em que coletivamente anunciei a minha jornada sobre gênero na Educação Básica e aquela escola como objeto de estudo, nesse momento já estava com a autorização da direção escolar, que autorizou-me oficialmente após ler todo o projeto acadêmico. O número de alunxs que queria participar foi muito grande, talvez pela aproximação que tivéssemos e pela adesão a questões que estavam presentes em várias discussões na escola, sejam em reuniões, aulas ou na própria naturalidade de se fazer e de se vivenciar gênero nesse espaço.

Sendo, os retalhos discursivos organizados por blocos de marcadores e dxs sxs sujeitxs. Em um primeiro momento, entrevistei e analisei as narrativas dxs alunxs e posteriormente dxs professorxs. Por último, fiz o cruzamento de as suas falas, mostrando dissensos e consensos e observando implicitamente alguns dispositivos que compõem as relações de poder-saber no espaço escolar.

2.1 VIDAS, RETALHOS E TECITURAS

E se encorpando em tela entre todos
Se erguendo tenda, onde entrem todos,
Se entreendendo para todos, no toldo.
(a manhã) que plena livre de armação.
Que, tecido, se eleva por si: luz balão.
(NETO, 1979, p.17)

Mais que um ato de estilística, farei a proposição de que nos versos dessa epígrafe, troquemos a palavra manhã pela palavra escola, e mais que poetizar, parece-me que nos causa um certo estranhamento, principalmente se tomarmos por base a nossa tradição escolar. A escola pública brasileira não tem sido um “tecido leve”, ela é densa, “um tecido pesado”, onde normas, ritos e arquiteturas oprimem liberdades individuais e coletivas. A escola brasileira quando “tenda”, coloca os seus sujeitos sob a sombra do patriarcalismo e da uniformização. Katiene Nogueira da Silva, quando pesquisou sobre os costumes mais corriqueiros dos rituais escolares, entre eles a imposição do uso de uniformes escolares, observa:

Ao uniformizar esteticamente os corpos mediante uma única forma de vestí-los, a escola moraliza os alunos, pois faz uso do ato de vestir para transformar a moral em prática, inserindo-a no comportamento discente. Analisar os diferentes usos dos uniformes escolares – pois a sua obrigatoriedade legal tem sido justificada, muitas vezes, no âmbito da economia, do controle e da higiene – este trabalho poderá ser útil para a construção da cultura da escola e de suas práticas. Entendidas como manifestações da vida e da cultura escolar, as práticas de uso de uniformes obedeceram a diferentes motivações e finalidades (SILVA, 2006, p. 198).

Apesar do estudo mencionado referir-se a um período histórico de mais de meio século, não posso deixar de mencionar que essa moralização por meio das vestimentas é algo somente do passado. Mas, para além dos anacronismos, tal prática ainda se faz presente na maior parte das escolas brasileiras. Essa prática e muitas outras são expressões simbólicas de uma escola que quer pensar na uniformidade, na uniformização e esconder todos os corpos em uniformes escolares.

Foucault afirma que na modernidade “O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instancias de controle” (1993, p. 236). Uma dessas instancias de controle seria a escola, que na produção dos “corpos dóceis” mantem também o controle sobre vestimentas e sobre a nudez. Os pais e mães confiam á escola o papel

de controlar os comportamentos, tornando-os moralmente aceitos, dentro de uma moralidade que está moldada a partir do aceitável e do não aceitável.

Lembro-me com muita clareza quando o grupo de alunos dessa pesquisa começou a trazer para o pátio do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho (CEDAGF) o som dos seus saltos altos, adereços que alguns alunos incluíram ao fardamento escolar, e nos dias de festividades escolares, alguns momentos em que podiam vir à escola vestidos de modo mais livre e criativo – aos poucos seus uniformes escolares foram ganhando novos ajustes, maquiagem e penteados diversos, como eles mesmos diziam/dizem precisavam “fechar”, jargão comum no mundo gay que pode ser entendido como: chamar atenção, destacar-se, brilhar, entre outros sentidos. A postura de usar adereços ligados ao universo feminino, durante muito tempo causou estranhamentos e desestabilizações de certas normas de gênero, que para muitos não passava de frivolidade, ou “viadagem”. Na verdade, aquilo traria à escola uma questão até então silenciada: O que fazer com os alunos e alunas que implementam as normas com estratégias de subvertê-las?

Lembro que durante muito tempo, essxs alunxs foram assunto nas nossas reuniões nas salas dxs professorxs, para alguns alunos héteros, os meninos de salto agrediam a imagem da heterossexualidade hegemônica. Para a direção escolar os atos acima descritos poderiam colocar em questão a autoridade dos administradores (ainda que nem sempre essas colocações fossem unânimes). Essas cenas ainda permanecem vivas em minhas lembranças, no entanto pouco registro há dessas preocupações em livro como atas e como foram pensadas as suas decisões. Na verdade é por meio dos silenciamentos que as escolas produzem identidades.

A história da educação brasileira nos mostra também que a “grande colcha de retalhos” foi sendo montada ao longo do tempo e das políticas públicas por jogos, contínuos e descontínuos, de produção de uma escola voltada para a produção e fabricação de corpos homogeneizados e uniformizados, entendidos aqui como retalhos sem: cor, estampas e variações.

A produção de uma norma de gênero, no caso a heteronormatividade, hierarquizou gêneros, favoreceu certos assuntos curriculares, deixando de lado produções diversas de outros grupos considerados como “gênero menor”, a saber mulheres, gays, índixs, negrxxs, entre outras populações. Além de dificultar a permanência e sucesso escolar de certos grupos na escola até a conclusão de seu ciclo, especialmente no ensino Médio há um número muito grande de jovens que não conseguem concluir essa etapa, certamente a exclusão também se dá por processos de marginalização onde essxs jovens estão inseridxs.

Há uma cena escolar que presenciei enquanto professor no CEAGF e que serve para ilustrar como a escola vai naturalizando a heteronormatividade em seu cotidiano. Foi quando no ano de 2013 estávamos no grande pátio da escola em uma grande assembleia: alunxs, professorxs, direção escolar, algumas mães, poucos pais e parte da equipe da secretaria estadual de educação/SEED-Sergipe. Naquele dia depois de algumas horas de reivindicações, especialmente sobre melhora da estrutura arquitetônica da escola, entre outras melhorias na escola, um aluno da escola que representava os demais se dirigiu à autoridade representante do governo e pediu mais uma vez pela reforma da escola. Um aluno estava aparentemente enraivado e em tom exaltado ao microfone ilustra o cenário de desorganização em que nos últimos anos a escola se encontra, e começa a pontuar as desmazelas de modo mais específico: “Os banheiros não têm portas”, “as torneiras quebradas”, “tomadas destruídas e fiação aparente”... e para criar um cenário de comoção maior para os presentes, reforça: “os homens de verdade da escola estão tendo que dividir o mesmo banheiro com os alunos gays da escola”, e continua: “Por quanto tempo mais vamos ter que aguentar isso?!”. A reunião segue, atravessando inclusive os turnos escolares, do vespertino para o noturno, quando um outro aluno ao microfone diz: ... “Não nos querem no banheiro masculino e no das meninas também não, porque alguns dos seus namorados se sentem enciumados com a nossa presença lá. Além disso, como podemos usar um banheiro masculino que não tem espelho?!”.

Nessas descrições é provável que algumas das palavras e ordem das falas tenham se modificado, mas seu sentido principal não, porque isso me marcou muito e desse evento comecei a sentir crescer a vontade de colocar questões de ordem de gênero mais presentes na minha vida profissional. Marcaram-me muito as expressões “homens de verdade” e “lá não tem espelho!”. Essas expressões apontam para uma arquitetura escolar cotidiana de norma de gênero, bem como de certas inquietações diante dessas normas. Em Louro (2006, p. 84) podemos encontrar a seguinte afirmação: “Para garantir a coerência, a solidez e a permanência da norma, são realizados investimentos – continuados, reiterativos, repetidos” e ainda: “As normas regulatórias voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência”. O que Louro vem apontar é que alguns corpos são vistos como desviantes, erros ou produzem desestabilizações em relação ao que se esperam deles diante ao heterocentrismo, nesse caso a uma certa ideia de masculinidade hegemônica. Pode-se perceber que há uma determinação de gênero e uma certa tensão acionada por vezes no cotidiano escolar, a partir da existência do órgão sexual e da ideia que esse viria a ser um traço que naturalizaria o papel de cada indivíduo nas relações de gênero.

No caso da cena que aconteceu na escola foi o fato de alguns corpos contrariarem as normas impostas e, mais ainda, desestabilizarem aquilo que os outros corpos impõem como limite. O banheiro escolar é um dos muitos mecanismos que fazem parte da *tecnologia de gênero*, conceito utilizado por Tereza de Lauretis, para definir um conjunto de normas que asseguram e normatizam e o lugar/não lugar do gênero nas nossas sociedades. Para esta autora:

- (1) Gênero é (uma) representação – o que não significa que não tenha implicações concretas ou reais, tanto sociais quanto subjetivas, na vida material das pessoas. Muito pelo contrário.
- (2) A representação do gênero é a sua construção – e num sentido mais comum pode-se dizer que toda a arte e a cultura erudita ocidental são um registro da história dessa construção.
- (3) A construção do gênero vem se efetuando hoje no mesmo ritmo de tempos passados, como na era vitoriana, por exemplo. E ela continua a ocorrer não só onde se espera que aconteça – na mídia, nas escolas públicas e particulares, nos tribunais, na família nuclear, extensa ou monoparental – em resumo, naquilo que Louis Althusser denominou “aparelhos ideológicos do Estado”. A construção do gênero também se faz, embora de forma menos óbvia, na academia, na comunidade intelectual, nas práticas artísticas de vanguarda, nas teorias radicais, e até mesmo, de forma bastante marcada, no feminismo.
- (4) Paradoxalmente, portanto, a construção do gênero também se faz por meio de desconstrução, quer dizer, em qualquer discurso, feminista ou não, que veja o gênero como apenas uma representação ideológica falsa. O gênero, como real, é não apenas o efeito da representação, mas também o seu excesso, aquilo que permanece fora do discurso como um trauma em potencial que, se/quando não contido, pode romper ou desestabilizar qualquer representação (LAURETIS, 1994, p. 209).

No caso da cena descrita no parágrafo anterior e do que vem afirmar Lauretis (1994), há no cotidiano uma série de artifícios que põe cada gênero em lugar, o que não deixa de permitir uma descostura desse lugar. Um espelho ou a ausência deste em um banheiro de uma escola, no caso o masculino, está (des)costurando lugares. Esse exemplo do espelho parece nos revelar muito sobre escola-gênero-norma. Aqui podemos costurar alguns questionamentos em relação à cultura escolar: Por que alguns corpos necessitam de maior manutenção estética em frente ao espelho que outros? Por que praticamente não há espelhos nos banheiros masculinos das escolas? Por que a escola não pode adotar a ideia de banheiros unissex? Esse alinhavar de perguntas, me parece ser um caminho útil para estarmos repensando as nossas práticas e as nossas arquiteturas das identidades de gênero e como as tecnologias de gênero estão presentes no nosso cotidiano, reforçando uma ideia binária de gênero, que tem a escola como um local muito empenhado nessa reiteração.

Todos os aparelhos ideológicos apontados na citação mantêm suas máquinas de costura em funcionamento cotidiano, os pontos de costura não podem estar frouxos, os discursos são naturalizados, viram verdades, asseguram o lugar de cada retalho. Quando alguns pontos afrouxam isso causa desconforto, confronto e uma nova necessidade de reassegurar o lugar “pre-determinado” dentro da cultura. Xs alunxs da cena descrita na página anterior, provocaram com simples hábitos, que poderiam até passar despercebidos, ranhuras, deixaram a malha dos gêneros mais esgarçadas.

2.2 TESOURAS AFIADAS, É HORA DE DESCOSTURAR!

A concepção de currículo que costumar estar presente na maioria das escolas brasileiras, mesmo quando algumas escolas apontam para outras manifestações teóricas curriculares. Há no ensino brasileiro a visão de que o papel principal da escola é o de transmissão de conhecimento, e durante muito tempo isso foi operacionalizado pelo desenvolvimento de práticas de memorização, esse currículo que permeou/permeia a escola brasileira teve origem nos Estados Unidos com suas tendências baseadas nos princípios de Taylor, segundo Silva (2017, p. 27) “O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanístico clássico”, no entanto, suas influências ainda se manifestam em algumas práticas sedimentadas no cotidiano escolar.

As primeiras tesouradas, segundo Tomas Tadeu da Silva (2017, p. 84) foram dadas a partir do movimento chamado “reconceptualização do currículo”, que aconteceu a partir dos anos 70 , desse período começam a nascer críticas e também a serem apontadas as contaminações teóricas pelas relações de poder , que foram observadas a partir das disciplinas escolares que reproduziam as desigualdades sociais – O currículo passa a ser também um local onde se prega a liberdade, onde a partir dele as lutas sociais são pensadas, além de ser também um espaço cultural de produção e reprodução de diferentes culturas. De certa forma, essa concepção está presente nas justificativas de projetos e políticas públicas, uma vez que a adesão a essa ideia é quase imediata e comunga com um certo ideal pedagógico. A teoria crítica do currículo, nascida da efervescência de muitas lutas dos movimentos sociais, cujas pautas clamavam a igualdade do direito à diversidade, e a representação da pluralidade de sujeitos. Sendo assim:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1995, p. 195).

A partir desse excerto podemos pensar como a noção do que “é belo e o que é feio”, ou ainda “quais vozes são autorizadas e quais não o são”, produz uma relação de gêneros no currículo, pois há nele o predomínio de uma seleção de conteúdos e práticas, sejam ocultas ou não, a partir de uma sistema patriarcal – onde os grupos são hierarquizados e classificados são tidos como inferiores – nesse processo de produção de valores assimétricos algumas verdades foram produzidas, tendo em vista a validação da centralidade identitária europeia, branca e cristã. Nesse momento começa-se também a pensar o conhecimento como algo incerto e indeterminado, uma vez que o conhecimento escolar é fruto de uma compilação carregada de interesses particularizados, as teorias curriculares passam a serem marcadas pelo pós-estruturalismo, que segundo Eagleton, podem assim ser resumido:

Dentro do pós-estruturalismo como um método, existem conflitos e diferenças reais cuja história futura não pode ser prevista. Há formas de pós-estruturalismo que representam um alheamento hedonista em relação à história, um culto da ambiguidade ou do anarquismo irresponsável; outras formas existem, como ocorre com as pesquisas extraordinariamente ricas do historiador francês Michael Foucault, que embora possuindo sérios problemas, indicam uma direção mais positiva. Há vários tipos de feminismo “radical”, que ressaltam a pluralidade, a diferenciação e o separatismo sexual; há também formas de feminismo socialista que, embora se recuando a ver a luta da mulher como um simples elemento ou subsetor de um movimento que poderia vir a dominá-la e envolvê-la, sustentam que a libertação de outros grupos e classes oprimidas na sociedade não é apenas um imperativo moral e político em si mesmo, mas uma condição necessária (embora de modo algum suficiente) para a emancipação da mulher (EAGLETON, 2006, p. 226).

A grande importância dos estudos pós-estruturalistas é que se marca um posicionamento político frente às “verdades”, que nessa perspectiva são vistas a partir das incertezas, das dissidências e das desconfianças – inclusive desconfiança de uma certa noção de identidade de gênero – é preciso descosturar! Esquecer dos locais fixos, essa pesquisa inclusive encontrou muitas implicações porque ao tempo em que ele foi se construindo, seu pesquisador foi também se descosturando de certas normas, que ele cria que já estavam descosturadas, a exemplo pensar a população LGBTTTQI somente como uma variação do binarismo homem-mulher, em determinados momentos encontrei nós bem amarrados e pontos bem apertados dentro de mim,

mas o projeto de costura foi se encaminhando ao longo dos meses e outras possibilidades me foram apresentadas, outras salas de costura foram abertas, abrindo novos cortes em mim, recosturando o meu tecido, refazendo a minha malha, a exemplo Oliveira (2017, p. 93) “as normas de gênero implicam uma visão binária dos sexos vistos apenas como masculino e feminino, sem qualquer outra possibilidade considerada saudável”.

Em relação ao currículo fui percebendo que o respeito a diferença além da ideia de que a tolerância seria o caminho para que os diferentes ocupassem o mesmo espaço escolar. Precisei entender que era necessário trazer para o cotidiano escolar a maior quantidade possíveis de práticas pedagógicas que problematizassem a complexidade dos sujeitos, de seus assujeitamentos e dos mecanismos de controle da norma. A escola precisa ser vista como uma imensa colcha de retalhos, mas permitamos que seus retalhos sejam diferentes entre si, que estejam próximos, que tenham tantas cores forem possíveis e que seu colorido não seja visto como anormal e que é preciso reconhecer que a ideia de anormalidade de certos sujeitos foi criada, produzida pela cultura.

Sobre a construção da homossexualidade e o sujeito homossexual, Louro (2016, p. 29) nos diz: “são invenções do século XIX” e que a partir dessas invenções deram a esse “sujeito inventado” o local de silenciamento e/ou subalternização. Exemplos não me faltam para confirmar isso, pode-se ver em uma das coleções de livros didáticos que compuseram o PNLD 2015-2016-2017 (Programa Nacional do Livro Didático), no livro de língua portuguesa – *Português Linguagens* volume 3, em uma atividade didática sobre gêneros textuais, em que xs autorxs abordam a argumentação textual e a ideia de combate a homofobia, usando a imagem de um cartaz que circulou no país nos últimos tempos, mas na página seguinte havia uma outra atividade de continuação do assunto daquele capítulo, um outro cartaz sobre o dia nacional de combate da luta contra a AIDS, ali para além de qualquer outra proposta do livro, ficou claro uma certa construção discursiva normativa, em que a AIDS é associada a um grupo específico, e que aquele discurso poderia produzir um efeito de regulação e disciplinamento de corpos e de práticas sexuais, não afirmo ser essa uma intenção consciente dxs autorxs, no entanto esse é um discurso que foi reproduzido de forma simbólica naquelas atividades pedagógicas.

Nos anos oitenta no Brasil, se asseverou um medo coletivo em relação aos gays, especialmente em relação aos gays masculinos que foram vistos como responsáveis principais pela transmissão de um vírus letal, que além de ter aniquilado muitos corpos, marginalizou toda uma categoria de gênero, inclusive reforçando a ideia de uma sexualidade doentia, de um gênero

e uma sexualidade como dispositivo que criou/cria modelos de vida e são marcadores de uma diferença.

Diante disso, pensar na urgência de descosturar também a ideia das identidades de gênero, e todas as outras me pareceu ser uma necessidade. Não seria hora de começarmos a pensar em uma política pós-identitária e de um currículo escolar que “estranhe”, que abrace aquilo que é “raro” e “esquisito”, em outras palavras, não seria hora de pensar uma nova pedagogia do estranhamento? Não é hora de pensar possibilidade de desnortizar binariamente, desregular, desenquadrar, descosturar, desfardar. A pedagogia que aponto nessa pesquisa como caminho, não é necessariamente uma pedagogia, se assim fosse não haveria estranhamentos, mas ela é um oposto a pedagogia que vimos até então praticando em nossas escolas. Alguns/mas definem-na como pedagogia Queer, outrxs como Teoria Queer, e ainda estudos Queer, mas o nome seria apenas uma tentativa de se alcançar uma certa materialidade e definição da proposta, aqui apresentado por Tomaz Tadeu, sobre o que viria a ser isso:

Efetua uma certa reviravolta epistemológica. A teoria quer nos fazer pensar queer (homossexual, mas também “diferente”) e não straight (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar. [...] O queer se torna assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e aos conhecimentos sexuais, mas se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (SILVA, 2000, p.107)

Diante das possibilidades de se pensar a partir da desconstrução e de uma certa incoerência admitidas na epistemologia pós-estruturalista, encontrei conforto para desenvolver essa pesquisa e produzir dados em companhia de alguns/mas alunxs com os quais trabalhei em sala de aula, convivendo em média cinco ou seis anos das nossas vidas, observando como estes se produziam como presenças discursivas, com seus saltos, bordões e adereços no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia filho.

Sobre esse colégio, Dias e Menezes (2017) escreveram e problematizaram sobre as potencialidades existentes em seu currículo, e de como essa escola já vem há algum tempo apresentando indícios de aceitação de uma pedagogia queer, assumindo práticas curriculares questionadoras e com um viés político. O texto mencionado pode ser considerado como um alinhavo dessa pesquisa, como o molde para uma costura, que é antes riscado a giz e recortado em papel, como peça piloto de uma costura maior. De forma breve, os autores analisaram algumas produções em vídeos da escola, um alinhavo também para o uso da *etnografia de tela*

e de forma rápida , entrecruzado com a análise de discurso numa perspectiva foucaultiana, onde a ideia de que o poder perpassa e está totalmente imbricado nas práticas escolares, no entanto esse mesmo poder pode propor desconstruções e ressignificações do ato de ensinar e de se fazer escola, abraçando inclusive a desconfiança como caminho, um zigue-zague de jogos entre avanços e reiteraões, em um cruzar de pontos de costura, ora mais apertados, ora mais frouxos.

2.3 PONTOS DE COSTURA

A abordagem metodológica adotada foi a da pesquisa qualitativa, uma vez que esse modelo não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com a aproximação da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Xs pesquisadorxs que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Pelas complexidades do tema em questão tornam-se necessários: interpretação dos fenômenos sociais a partir da análise de alguns discursos presentes nas entrevistas, fuga dos constantes binarismos comuns às questões de gênero, e interpretação também das ações humanas que foram observadas. A abordagem qualitativa é comum às ciências sociais o que pressupõe uma metodologia própria desse tipo de ciência, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 2004).

Cresci entre retalhos e tantas outras coisas: laranjais, pés de fumo, galinhas e outros elementos comum a um ‘menino de roça’, mas a ideia da (des)costura estará presente ao longo desse texto que previamente carece de mais explicações, pois lemos as metáforas, muitas vezes a partir das nossas experiências , e essas podem particularizar o sentido e causar certa confusão, aqui precisaremos consensuar sobre o sentido desse (des)costurar, a partir da ideia de uma colcha de retalhos, que representará parte do cotidiano do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, situado no território centro-sul sergipano. As ideias principais da colcha foram assim pensadas:

A colcha de retalhos – Seria o dia-a-dia escolar, seu currículo, suas simbologias, suas arquiteturas.

Os retalhos – seriam xs sujeitxs da referida escola e os discursos que estxs carregam, na pesquisa apenas partes deles aparecerá, por razões óbvias à construção de um texto, é preciso pensar de ante mão que ele não dará conta de todas as questões que envolvem o cotidiano da escola.

Quem costura comigo? Esse ato é composto por diversxs autorxs pesquisadorxs. Precisei de Louro e suas contribuições sobre educação, gênero e sexualidade, Foucault e as relações de poder descentralizado, Butler, Oliveira e a ideia de construção e fluidez dos gêneros, Miskolci e a Pedagogia Queer, entre outrxs.

A produção de dados deu-se de forma diversa. Houve exploração de imagens (fotografias de eventos da escola, pinturas contidas nas salas de aula), vídeo que foi realizado em um projeto chamado Cinegarfi³ página de rede social da escola e outros documentos escolares, na tentativa de se alcançar um maior número de discursos e de possibilidades de interpretar a materialidade discursiva em relação as práticas escolares da escola observada. As entrevistas narrativas foram gravadas em vídeo e áudio, uma vez que essa ferramenta permitiu a observação de discursos mais evidentes nas articulações de fala, e de outros discursos que foram produzidos a partir das imagens dos corpos dos participantes, de suas posturas e de seus gestos. Essa parte da costura apoiou-se naquilo que Patrícia Abel Balestrin e Rosângela Soares (2005) chamaram de “Etnografia de tela: uma aposta metodológica”. Essa aposta foi utilizada durante a análise do vídeo do projeto *Cine Clube Garfi* e das entrevistas realizadas com xs alunxs. Sobre a “etnografia em tela”, afirmam as autoras:

A imagem, como texto, pode ser lida por meio de diferentes lentes teóricas, possibilitando, dessa forma, uma multiplicidade de leituras e de análises visuais. Além disso, nosso olhar é sempre contingente, datado, limitado pelas posições de sujeito que ocupamos e por fatores que desconhecemos. (BALESTRIN; SOARES, 2012, p. 88)

As autoras propõem, a partir do exemplo da análise de um filme, o exercício de se analisar imagens e vídeos a partir de como eles se apresentam, desde como “as personagens” se comportam, até o cenário onde elas estão inseridas, e todas as informações possíveis que pudermos captar a partir do visto, mas que uma costura digamos que o que é proposto é um bordado, onde cada linha constrói um significado dentro daquilo que se está construindo. Essa é uma aposta de costura/bordado inovadora, ousada e dentro da possibilidade de aumentar caminhos metodológicos pelos quais tem que se valer uma pesquisa pós-crítica em educação, pensar na ampliação dos meios de se produzir dados, e mais que isso pensar com criatividade.

³ Projeto idealizado pelo Cine Clube GarFi, com intuito de comunicar e envolver a comunidade escolar. Para isso são criados vídeos interativos, para mostrar e educar sobre diversos temas da região e da própria comunidade escolar. O Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, é o grande parceiro do Cine Clube, a sigla GarFi vem de "Garcia Filho", que são os nomes que pela qual comunidade local conhece o colégio. A escola encontra-se no sul sergipano, na cidade de Umbaúba! link do facebook da escola: <https://www.facebook.com/Col%C3%A9gio...> link do facebook cine club: <https://www.facebook.com/cineclubegar>

Durante as vídeo-entrevistas foram considerados alguns dos recursos do método da etnografia de tela, metodologia usada de forma inspiratória, associados aos discursos⁴, ou representações discursivas, presentes e/ou não presentes, bem como na rápida análise de um filme produzido pela escola em um projeto premiado na rede estadual, parte do projeto *Cine Club Garfi.*, cujo título é *A (In)tolerância religiosa no ambiente escolar*, anteriormente já mencionados em um dossiê por DIAS e MENEZES (2017):



Figura 2- Cine Club Garfi – *(In)tolerância religiosa no ambiente escolar*
Fonte: Danniele Virginie

Os autores verificaram que “as marcas de um currículo como narrativa étnico racial, servem de suporte para abarcar outras questões como feminismo, igualdade de gênero, bullying no ambiente escolar, entre outras coisas.” (2017, p. 43). Observando todo o filme fica clara a proposição de uma pedagogia do questionamento, uma busca para a ampliação do olhar e um olhar voltado para a diferença. Muito além do discurso é possível perceber isso a partir da seleção das imagens e se fazer um exercício etnográfico de tela, inclusive um olhar sobre o já visto “um caminho no qual o próprio ato de olhar transforma quem vê e o que vê” (BALESTRIN; SOARES, 2012, p.89).

Como um dos participantes do projeto não posso deixar de pensar em como olhar novamente esse vídeo a essa altura da pesquisa, me faz observar quanta coisa tem sido alinhavada: em mim, nessa escrita, nesse exercício de rever a escola. Exercitando a percepção do dito e do não dito.

O filme produzido em 2015 pela escola chamado *A (In)tolerância religiosa no ambiente escolar* começa com algumas cenas abstratas, sugestivas, com alguns galhos desfocados que poderiam representar simbolicamente as sinapses dos expectadores para o tema em questão. Ao

⁴A ideia adotada em discurso aqui, refere-se as noções de práticas discursivas, adotadas por Foucault nas análises sociais. É ainda tomado como método alternativo em relação aos métodos estruturalista e a hermenêutica. Diz respeito a um conjunto de práticas que vão além de representações linguísticas.

fundo tem-se a narração de um aluno, sua voz e música são suaves, convidam ao relaxamento, a reflexão, são como os fios de um tecido que começa a ser urdido. Não muito tempo depois, essa cena é rasgada como um tecido, agora estamos na escola; não há música suave ao fundo, os acontecimentos já não são tão suavizados e ouve-se a difusão de algumas vozes, como sons de máquinas a costurar – assim é uma escola de Ensino Médio: orgânica, barulhenta, com vozes diversas, até certo ponto é um espaço para a confusão.

À medida que o vídeo segue são apontadas algumas diferenças presentes na escola: cor, religião, peso, gosto musical – não há menção ao gênero – Por que não fora dito nada sobre isso? Afinal por que silenciar se o assunto era sobre diversidade, diferença, e (in)tolerância? Levando em consideração que um dos professores e também pesquisador/objeto dessa pesquisa estava em uma dessas cenas, professor e gay, por que silenciou aquilo que diariamente já é silenciado? Sobre isso nos diz Gracia Trujillo:

A escola é um agente de socialização chave e central quanto a transmissão das regras, expectativas, modelos. Estamos lidando aqui com uma série de diferenças reguladas, junto a uma constelação de vozes, não articuladas e excluídas. Faz-se necessário, portanto, superar os limites e as fronteiras de um discurso da diversidade normalizada e trabalhar em defesa da legitimidade e do respeito às diferentes diferenças. (TRUJILLO, 2015, p. 9)

O silêncio presente no vídeo sobre a temática LGBTTTQI, especialmente em um vídeo sobre diversidade e tolerância, ainda que precisemos mais que a tolerância, aponta para questões muito sérias e urgentes em relação ao gênero na escola, é preciso fazê-lo presente, é preciso trazê-lo cotidianamente para os discursos. Para essa pesquisadora e ativista é preciso “agregar conteúdos sobre gays e lésbicas no currículo da diversidade multicultural” (2015, p. 9) – a vídeo questiona inclusive a centralidade teológica no universo e reforça o poder do antropocentrismo, no entanto é preciso que pensemos o homem a partir de um antropocentrismo da diferença e das assimetrias.

Há ainda no vídeo uma pluralidade de vozes que apontam para a presença da multiplicidade religiosa na escola e a urgência de respeito por parte de todxs, no entanto esses discursos são sempre costurados as ideias maniqueístas do bem e do mal, ou da evocação da norma, seja por meio da constituição federal, da consciência voltada para o que é bom e certo. Há discursos nos quais prevalecem uma ideia de norma como princípio norteador.

Mais ou menos na metade do vídeo, um aluno apresenta um canto de uma religião de matriz africana, em um ritual totalmente integrado à natureza, a cena se passa em um rio que corre, as vestes do aluno instauram na cena a ancestralidade e os rituais daquela religiosidade,

são colares, turbante, e tecidos sugerem um hibridismo de gênero, típico das crenças dos orixás. Observa-se, no entanto, uma certa tensão no olhar do aluno quando falará sobre sua religião, seus olhos percorrem toda a cena, estão inquietos, algumas palavras são articuladas com um certo nervosismo e acompanhada de “né?”, como que precisa-se de apoio para continuar com aquele papel. O que lhe causa desconforto? A câmera? O texto? Falar de algo tão íntimo e alvo de tanto preconceito? as possibilidades são diversas, no entanto pode-se concluir que uma tensão ali foi instaurada. Suas referências sobre a religião que pratica são feitas com certo afastamento “a religião dos negros”, há um emissor discursivo que se afasta para a terceira pessoa – Quais barreiras o levou para esse lugar?

A fala da professora de história é uma das últimas, marca o comprometimento da escola em manter o “bom relacionamento” (entenda-se respeito mútuo entre alunos) na escola- apesar de usar a expressão “na medida do possível”, o que sugere e confirma a escola como um local de conflitos – outra marca em seu discurso é a defesa da tolerância – comuns as escolas e professorxs na atualidade. Pouco depois da fala da professora, cenas são mostradas para que se tenha uma certa naturalidade de como é aquele ambiente escolar, a câmera percorre todo o espaço, percebe-se em todas as partes alunxs a conversar, rodas de bate-papo, gozando de uma aparente liberdade naquele espaço, múltiplo e diverso. Não sabemos o quanto daquela cena foi ensaiado para trazer essa noção de escola, no entanto ali se instaura uma certa ideia que buscou ser verossímil com a produção do artefato pedagógico em análise.

Nos diferentes momentos em que essa pesquisa foi se fazendo, a percepção desse filme foi propondo novos rasgos de tecidos e novas tessituras, no primeiro momento imaginava que havia um distanciamento maior entre a temática da intolerância religiosa e a de gênero. A princípio cria que o vídeo abraçava a diversidade ou tolerava-se a diferença apenas. Revendo o mesmo vídeo, depois de entrar em contato com diversas leituras e sobre o olhar do feminismo negro, uma vertente do feminismo a partir do olhar dx colonizadx, observei que seus pontos de costura não eram tão frouxos, observei que não é possível construir espaço para a presença do gênero sem perceber como as relações de poder são imbricadas nos marcadores de desigualdades e exclusões, como diz Oliveira (2017, p. 41) “O poder constrói as pessoas como entes marcadores por uma miríade de diferenças como gênero, “raça”, classe, sexualidades, idade e outras”. Considerando isto, podemos retomar para a nossa costura a ideia de como a interseccionalidade define lugares, protagoniza/inferioriza grupos a partir de uma ideia de associação entre os marcadores já apresentados, como pontos zigue-zagues de uma costura.

Foi preciso durante todo o trajeto dessa pesquisa perguntar, e continuar perguntando: Quais artifícios xs alunxs se utilizam para subverter as normas de gênero? O que nos dizem os seus modos de vestir? Os seus cabelos? Como alunxs conseguem problematizar e desconstruir normas e fronteiras de gênero, instaurando discursos e presenças discursivas que incomodam e provocam uma nova (des)ordem no cotidiano heteronormativo escolar?

3 JUNTANDO ALGUNS RETALHOS OU ALINHAVOS PARA UMA POSSÍVEL COSTURA

“O “eu” não tem historia própria que não seja também a história de uma relação – ou conjunto de relações – para com um conjunto de normas”. (Butler, 2015, p. 18)

O ato de narrar consiste na (re)construção de uma história com alguns elementos que a envolvem: personagens, tempo, espaço e foco narrativo – a entrevista narrativa escolhida como o principal método de produção de dados para esta pesquisa, também apresenta esses elementos, repetindo-se suas adequações- A entrevista narrativa é uma ferramenta não estruturada, a serviço das possíveis informações sobre vidas e situações sociais. Segundo Bruner (2002, p. 46). “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou “autores” e acrescenta mais que “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história”. (p. 47). Quando x participante narra a sua história, elx nos permite entrar em contato com uma série de acontecimentos que foram por elx selecionados, inclusive considerando-se algumas omissões ou negação de fatos – as entrevistas não estão comprometidas com verdade absolutas, mas antes com a produção de certos discursos que marcaram/marcam suas vidas, e estas serão consideradas em suas singularidades. Segundo Bosi (2003, p.27). “a narrativa é sempre uma escavação original do indivíduo”, onde cada acontecimento é revisitado a partir das “lentes” do presente, cada indivíduo vai tecendo a sua vida em retalhos com as cores das suas experiências.

Ainda pensando nas possíveis contribuições trazidas pelas entrevistas narrativas, penso em cada vida como um retalho de um grande tecido social. Esse tecido é fragmentado, ainda que cada retalho carregue em si fios do tecido do outro. Isso pode trazer contribuições no sentido de que a individuação poderá mostrar aspectos e marcas, que não se revelam no todo. Aqui, assume-se uma certa ideia de admiração a partir das individualidades, admiradas a partir da

etimologia dessa palavra (ad= perto mirar=olhar). “Graças à existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo” (KRAMER, 2007, p.13).

O estudo utilizou a entrevista narrativa, como técnica principal para produção de dados, para conseguir a maior quantidade possível de interpretações sobre cenas escolares, que são situações nas quais alunxs rememoraram suas experiências escolares entre estas constrangimentos e discriminações nas escolas em que seus corpos provocaram destabilizações as normas de gênero.

A entrevista narrativa como modelo principal utilizado para tal investigação, corresponde a um modelo mais flexível de entrevista, com um certo apontamento para aquilo que a pesquisa quer abordar, mas também com a flexibilidade necessária para que xs entrevistadxs se sentissem mais à vontade para revisitarem algumas de suas memórias escolares, pois precisaram de coragem e segurança para colocarem suas histórias a serviço desta pesquisa e da quebra de alguns tabus sobre a temática que envolve a mesma.

As entrevistas foram realizadas em um colégio de Ensino Médio, denominado Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, localizado no território sul-sergipano, na cidade de Umbaúba e duraram entre 20 a 30 minutos cada uma delas, sendo as mesmas realizadas individualmente e em período letivo, com exceção as entrevistas dxs professorxs que foram realizadas em outro momento. A escolha por essa escola deu-se em razão da quantidade de alun(x)s que circulam e visibilizam discursos de diversidade de gênero em alguns eventos da escola (como casamento caipira gay, desfiles, projetos escolares, entre outros), assim como a realidade desse espaço escolar está ligada à minha formação enquanto professor, como dito anteriormente, estive em exercício docente no referido colégio por mais de quinze anos, em momentos intercalados por uma pequena estada em outra escola da rede estadual sergipana.

No cotidiano escolar, é possível observar com uma certa facilidade a presença de meninos usando vestimentas/objetos comuns às meninas, como salto altos e maquiagem, além de outras formas de manifestações e subversão ao gênero, torna-se necessário ainda que se diga, que a escola está situada em uma cidade de pequeno porte no interior do estado, o que certamente isso pode contribuir para a quebra de sentidos metanarrativos, comumente vistos em pesquisas escolares. Singularidades a Educação podem ser trazidas a partir da localização de muitas escolas e colégios. Como afirma Foucault, torna-se necessário que se descentralize a questão do poder, incluindo micro experiências e singularidades (FOUCAULT, 2016).

Outra vantagem em relação ao modelo adotado (entrevista narrativa) é que ela garantirá maior anonimato dxs entrevistadxs, uma vez que nem todxs essxs alunxs se expressam com o mesmo grau de liberdade, dessa forma esse modelo poderá propiciar melhor conforto na hora de expressarem as suas opiniões e sentimentos sobre a questão apresentada. Algumas das entrevistas foram realizadas mais de uma vez, na tentativa de se conseguir a maior quantidade possível de registros sobre o assunto e a percepção de incoerências e/ou influências, que pudessem ter comprometido significativamente seus resultados.

Xs entrevistadxs escolhidxs foram pensadxs a partir de certos protagonismos que estxs foram firmando em algumas cenas escolares, presentes nas minhas memórias de professor. Apesar dessa pesquisa interessar-se em questionar silenciamentos e sujeitos silenciados, aqui também revela-se a impossibilidade de falar de todos esses processos e todxs os grupos silenciados pela escola. No entanto, acredito que essa escolha é positiva, uma vez os corpos mais visíveis carregam em enorme potencialidade discursiva, de reiteração e de negação de outros discursos.

São cinco “corpos retalhos” de estudantes, dois “corpos retalhos” de professorxs, na tentativa de se produzir dados de diferentes lugares de fala, que segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 90) “pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta.”, aponta ainda que em nossas falas somos “corporificados”, “marcados” e não “deslegitimados pela norma colonizadora”. Os discursos e falas aqui trazidos são: intracosturados e intradescosturados com/pelas normas. Antes de apresentar os participantes dessa pesquisa, falarei um pouco mais sobre a escola.

3.1 O ATELIER: ENTRE A NORMA E A SUBVERSÃO

O colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho (CEDAGF), situa-se no território Sul-sergipano, na cidade de Umbaúba-SE, fundado em 1962 como grupo “Dr. Antônio Garcia Filho” para atender somente da 1ª a 4ª series do Ensino Fundamental. Em 1985, passa a ser chamado de Escola de 1º grau “Dr. Antônio Garcia Filho”, pelo decreto nº 13.152 de 08 de setembro de 1992 foi nomeado pelo atual nome. Somente em 2002 passa a ofertar o antigo segundo grau, hoje denominado de Ensino Médio.

Em seu projeto político pedagógico temos a seguinte definição de currículo: “O currículo como o coração que pulsa e determina o caminho percorrido por professores e estudantes para a ampliação do repertório cultural”. A definição da proposta chega a ser poética, viva e orgânica, no entanto se hoje chegarmos à calçada daquela escola encontraremos muros altos, bem diferentes dos da época em que lá estudei, isso me causou durante a pesquisa um certo impacto, especialmente depois de ter lido a proposta no dia anterior e ter observado uma série de intenções que visam, pelo menos na escrita à liberdade, a promoção de bem estar e de integração com a comunidade, impossível não me perguntar: Quais seriam as ameaças que deixaram a escola tão próxima de um ambiente prisional? Tento exercitar o olhar e observo que suas paredes estão atualmente todas pintadas de azul celeste, seria uma tentativa de calma? Seria uma escolha arbitrária? Seja lá qual foi o caminho que levou até aquela cor, isso dá aquela escola um tom de estranhamento, especialmente se tivermos como comparação outras escolas da mesma rede estadual de ensino – as singularidades de como se encontrava a escola durante o período de pesquisa davam indícios de que visualmente ele tinha marcas de diferença de muitas outras.

Como conheço de perto boa parte da história daquele espaço, posso apostar em uma certa ideia de controle, de criatividade para manifestar isso a comunidade. Antes as paredes azuis celestes eram “bordadas” com desenhos/grafites feitos por alunos e professores alguns anos antes, estes refletiam elementos culturais da nossa litoraneidade e imaginário popular nordestino. Ali, haviam cangaceiros, papagaios, cactos e frases “soltas” de livros e músicas de rock. Notei também um certo descuido nos últimos anos: fios aparentes, partes do forro caindo, portas dos banheiros meio quebradas e a presença de uma necessidade no discurso das pessoas com as quais foi conversando “essa escola está precisando de uma reforma urgente”. Para além disso, não pude deixar de pensar de como algo nele ainda era praticamente intocado, os seus ladrilhos que me transportava de imediato ao tempo no qual fui aluno, ali certamente se encontra uma marca visível da idade da escola.

A escola do passado ainda está presente no modelo arquitetônico, praticamente a mesma com suas quatro grandes salas centrais ao redor do pátio, suas colunas arredondadas e suas portas de duas abas, cobertas e recobertas por inúmeras camadas de tinta, que certamente foi cenário de inúmeras outras histórias da educação do município de Umbaúba – esse costurar e (des)costurar de coisas é apenas uma parte da história e que tem como potência em si mesmo pelas inúmeras possibilidades de serem vir a ser (re)contadas, marcando inclusive a descontinuidade histórica.

Mas até mesmo nos espaços mais singulares e interioranos da educação brasileira, podemos ver em funcionamento a máquina constante da norma e do controle. Para Foucault as escolas na era moderna foram pensadas a se tornarem “casas de certeza” ou “casa de segurança” (FOUCAULT, 2010, p. 193) – de nenhuma escola fica de fora a presença do controle: portões quase sempre fechados com cadeados, secretaria e sala de direção muito bem posicionada para vigília, observação de entrada e saída de pessoas (suas portas inclusive com vidro, aproximando do aspecto de uma câmera que está sempre a filmar os acontecimentos). O material humano é costurado de diversas formas dentro da “sociedade disciplinar” – para definir o controle exercido pela arquitetura escolar a descrição foucaultina, buscou auxílio em Jeremy Bentham (1748-1832), fundador-inspetor da estrutura panóptica, assim definida:

[...] o que é o Panóptico? O próprio Bentham diz que se trata de um princípio apropriado tanto para prisões quanto para fábricas, escritórios, hospitais, escolas, casernas, reformatórios etc. No aspecto arquitetônico, o panóptico consiste numa construção em círculo, em cujo centro se acha a cadeira (encoberta por cortinas) do “inspetor” e cuja periferia é destinada as celas, apartadas em si, dos presos e dos alunos. Muitos cárceres e “casas de trabalho” do século XIX foram construídos segundo esse modelo. O refinamento objetivo da disposição é fazer com que os presos se sintam permanentemente observados e controlados, sem saberem se a cadeira do “inspetor” está realmente ocupada. Os detentos devem “a partir de si próprios”, de modo progressivo e automático, comportar-se como se fossem observados, mesmo que este não seja o caso. (OLIVEIRA, 2016, p. 67)

A sofisticação desse modelo panóptico foi adotado desde a fundação do colégio onde essa pesquisa se realizou, seu plano arquitetônico revela facilmente a ideia de controle e de contenção: distribuição de salas de modo circular, pátio central com espaço retangular rebaixado, salas de aula com duas portas, no entanto a do fundo está sempre fechada e a entrada/saída tem de passar pelos olhos e controle dx professxr . Os basculhantes de vidro e algumas janelas estão acima da altura dxx alunxs, os únicos locais onde há vidro no meio da porta e na sala da direção/coordenação escolar. Como se pode observar na imagem abaixo:



*Figura 3 – Patio do Colegio Estadual Dr. Antonio Garcia Filho
Fonte: acervo da professora Josefina Menezes*



*Figura 4 – Patio do Colegio Estadual Dr. Antonio Garcia Filho
Fonte: acervo da professora Josefina Menezes*

A arquitetura escolar pensada a partir do panóptico serve para ilustrar também como uma outra arquitetura de corpos e como estes corpos “são educados” e/ou “produzidos” pela escola, na tentativa de uma educação para a vivência de gênero pensada pela inspeção da heteronormatividade. Essa máquina de costura não para de produzir suas peças a partir de sofisticadas manifestações de controle pelo poder e por suas práticas, funcionam como costuras internas que mantem a estrutura da peça costurada. Essa arquitetura do controle é ainda incrementada por boletins, fichas de acompanhamento, conselhos escolares – os inspetores são muitos! – destaque-se aqui a coordenação escolar, que trabalha diretamente nesse serviço mais próximo de vigilância na sociedade panoptísta, ainda que em alguns momentos promovam e

ajudem a promover certas inquietações, mas é uma função que normalmente é pensada para manter a estrutura do cotidiano escolar.

Recorro à época em que estudei nessa escola e lembro como era agradável mirar a rua a partir dos muros baixos dessa escola, uma escola localizada na rua central da cidade, de lá podia-se ver os transeuntes, os carros e de certo modo a vida mais livre a acontecer, pelo menos isso era o que significava para mim e creio que para os colegas que celebravam com uma alegria os momentos de intervalos e/ou recreio.

Alguns anos antes, nessa mesma escola, como professor vi seus muros serem levantados a uma altura onde não seria mais possível observar a vida que acontecia fora dela, recordo também como aquela decisão me afetou outrxs poucxs professorxs e que fomos vencidos pela ideia de segurança e de controle que seria possível a partir daquela medida. Nós, xs incomodadxs fomos vencidos com muita facilidade, uma vez que a ideia de uma escola aberta pareceu ser distoante aos/às demais. Os muros foram levantados, algumas árvores cortadas e o cotidiano fechado assim seguia...

3.2 VIDAS E DISCURSOS EM RETALHOS – PEQUENAS NARRATIVAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR

“Eu não sou obrigado a nada, né professor?”, essa foi uma das falas presentes em uma das entrevistas narrativas que serão apresentadas mais a frente desse texto, que me fizeram pensar durante muitos dias sobre como conduziria esta pesquisa. Fiquei a pensar em minhas costuras internas em como daria conta daquilo que é tão óbvio, ao mesmo tempo tão difícil de se desconstruir no espaço escolar. Sim! Não somos obrigados a nada! E acrescento: podemos ir além das obrigações, podemos deseducar o corpo, descosturá-lo, podemos romper com o produto das tecnologias de gênero, que arbitrariamente nos produzem. E pensar assim: “Não há nenhum corpo errado. Errados são os termos em que esta questão é posta. Há corpos que não correspondem ao nosso projeto de corpo, ou de gênero, ou os dois” (OLIVEIRA, 2017, p.97), é a *desobediência de gênero* instaurada para repensar novas possibilidades de se existir, de se reorganizar os espaços escolares e engavetar velhos discursos.

Para dar visibilidade a alguns corpos retalhos, primeiro fiz uma seleção de possibilidades que algumas presenças na escola me possibilitariam, pelo menos permitiriam que uma, ou várias histórias de meninxs barulhentos e *fechativos* (assim são os temas comumente usados em referência aos mesmxxs, inclusive nas entrevistas narrativas assim se

autodefiniram também), esses corpos “fechativos” possibilitam rasgos, descosturas, borrões, rupturas... Foram/são corpos que inclusive se tornaram corpos políticos, instaurando discursos de desmarginalização na escola, como se pode ver:



1 curtiu

profguadalupe Maisa, vencedora LGBT recebendo a faixa das mãos de Alessandra.

Figura 5– Rainha Junina Gay

Fonte: Instagram da professora Guadalupe Ribeiro

No pátio da escola, em um período de tradição festiva, ano de 2015, toda a escola para, como faz há anos para escolher sua rainha junina, contrariando a obediência às tradições, a escola inclui também a escolha da rainha junina gay, estas não concorrem com as meninas cis, no entanto tem seus corpos e presenças visibilizadas na escolas, festejam e são vistas por todxs, como se pode observar na foto, bem como ver a presença de uma representante da União Nacional dos estudantes/ UNE.

Um evento como esse instaura possibilidades e potencialidades no modo de se fazer escola e conseqüentemente no modo de se fazer gênero na escola, são atividades como essa que possibilitam pensar em contribuições a partir de uma *pedagogia Queer*, é visível notar que isso é também a construção de um discurso de resistência – a imagem foi retirada da rede social de uma professora, estava posta há alguns dias e com um número baixo de curtidas (seria uma desaprovação?), no entanto o pátio escolar estava cheio e se olhadas mais atentamente xs alunxs presentes não demonstram nenhuma desaprovação. Para esse tipo de produção de dados, utilizei também as contribuições metodológicas da etnografia+netnografia+análise do discurso, que viria a ser “a observação dos sujeitos em seu processo de construção de percepções de comportamentos na relação social em rede”, segundo Shirlei Rezende Sales (2012, p. 116). O

uso da netnografia foi uma forma metodológica encontrada para se produzir e comparar dados sobre as questões de gênero que envolvem o currículo da escola estudada.

A partir das redes sociais, é possível fazer novas análises, pensar na circulação dos discursos produzidos da escola para o restante da comunidade onde ela está inserida, morar e trabalhar em uma cidade pequena me permitiu permear em diversos locais onde as reverberações discursivas e as diferentes posições dos discursos de poder se faziam/fizeram, sempre era possível ouvir comentários de apoio e de repúdio a algumas práticas da escola, especialmente as que envolviam temas mais polêmicos, centralmente as atividades que envolviam questões de gênero de forma mais evidente. Importante perceber como o currículo dessa escola se instaurou em uma cidade pequena e quanto a partir desse currículo foi mudando, um exemplo é que muitxs dos alunxs foram convidadxs a participar da “linha de frente” na campanha política de um candidato a prefeito, como pode ser observado:



*Figura 6 – Estudantes MARAVILHAS
Fonte: Guadalupe Ribeiro*

Aqui, a análise não pretende levar em consideração em qual concepção esse lugar de gênero em corpos foram postos, se há ou não um avanço para o respeito e/ou diversidade, mesmo porque algumas dessas pessoas foram entrevistadas por mim na escola, em fase de entrevistas piloto, e quase todas manifestaram alegria em serem visibilizadas. Nessas breves considerações sobre o que fora registrado na figura 6, o que se pretende observar é como esses corpos foram se articulando corporativamente, em um pequeno grupo que foi criando seus processos identitários a partir da quebra/reiteração da norma, do não silenciamento de seus desejos, por fim da não obrigação a nada!

Na cidade, assim como em todo o país, a evidência às questões de gênero ganharam proporções e visibilidades, a ponto inclusive de há menos de um semestre a câmara municipal ter aprovado um projeto de lei, datado de 06 de abril de 2018⁵ que “proíbe na grade curricular das escolas municipais de Umbaúba as atividades pedagógicas que visem a reprodução do conceito de ideologia de gênero”, inclusive com erros conceituais entre as palavras sexo e gênero. Pode-se notar que os corpos participantes dessa pesquisa e outrxs têm instaurado desestabilizações as normas de gênero postas, uma sensação muito próxima a (des)costura da suposta naturalidade dos seres. Sobre isso, recorreremos novamente a Trujillo: Ao analisar a incorporação do gênero e da diversidade sexual no sistema educativo uma das primeiras coisas que convêm fazer é nos referirmos as diversidades de gênero no plural e de sexualidades, no plural já que são múltiplas. (TRUJILLO, 2015, p.1534)

Comparando o que disse Trujillo (2015) ao documento fica evidente a importância e o protagonismo da escola em relação à quebra do binarismo de gênero e mais ainda a dessencialização de qualquer gênero, na escola como na vida, os gêneros são plurais, a hierarquização imposta não passa de uma tentativa de descolorir esse tecido, deixá-lo o mais monocromático possível para exercício do controle e dos jogos de poder.

Xs participantes principais dessa pesquisa são alunxs que estudaram praticamente todo o ensino médio no CEDAGF, são menores e tiveram respeitadas as suas identidades nas entrevistas narrativas, suas identificações foram feitas de forma mais técnica (A1,A2,A3,A4 e A5), uma vez que todos os nomes escolhidos me pareceram inapropriados, foram apresentados à escola, axs alunxs e professorxs os documentos de livre consentimento de participação dxs mesmxs, bem como cópia do projeto de pesquisa à direção escolar, que aprovou essa costura, inclusive com toda o apoio necessário ao acesso a fotos, as dependências do prédio, e aos arquivos escolares.

Não houve como em certo momento achei que haveria um recuo diante da temática e diante do pânico que fora instaurado na cidade, após a assinatura do projeto de lei.

Xs participantes secundários são dois professorxs das seguintes áreas de: Língua portuguesa e Filosofia. Xs professores que aceitaram permitiram que seus nomes fossem divulgados, no entanto os identificarei como A6 e A7, para não causar grande diferença em

⁵ Assim como no município vizinho, no caso o de Estancia, em Umbaúba foi apresentado um projeto de Lei, datado de 06 de abril de 2018 em que consistia em uma *proibição na grade curricular das escolas municipais de Umbaúba as atividades pedagógicas que visem a reprodução do conceito de ideologia de gênero*. Composta por três artigos proibitivos que causaram muitas discussões e desestabilizações naquele momento de proposição, no entanto a lei terminou não sendo homologada.

relação aos alunxs. Para estxs também foram apresentados os termos de livre consentimento e as possíveis possibilidades de leitura de seus discursos, no entanto os mesmos manifestaram cordialidade e grande interesse pelo tema dessa costura. O texto de apresentação dos alunxs será feito por mim, uma vez que a temática requer um certo cuidado na apresentação para que não fuja das categorias de análise desse trabalho, em relação aos professorxs solicitei que eles se apresentasse, em um breve texto levando em consideração sua relação com a escola, com o currículo e com a presença/ausência da diversidade neste.

Todos os participantes alunxs se autodeclararam gays, e hoje suas famílias e amigos já sabem dessa orientação, por isso na escola costumam se expressar de forma mais livre, mas considerando as relações de proximidade entre professorxs e alunxs, bem como de toda a comunidade, preservou-se de modo mais marcado a identidade desses alunxs. A assimetria nos textos que se seguem se deu por conta disso e da preservação do texto original, com apenas a retirada de seus nomes e a identificação por nome da disciplina que lecionam.

A1- nasceu em um povoado próximo a cidade de Umbaúba, estudou lá durante todo o ensino fundamental, chegando a cidade apenas no ensino médio, escolheu o Garcia porque era uma escola centralizada e seus amigos já estudavam lá. Ouviu também dizer que era uma escola boa, sempre sonhou estudar nessa escola.

A2- nasceu em outra cidade no entanto veio muito cedo morar em Umbaúba, na chamada rua dos ciganos, lá estudou até o sexto ano e de lá por diante estudou no Garcia, sempre foi louco para estudar nessa cidade, tinha vontade de atravessar a pista, saía daquela escola, mas tinha sempre dificuldade no início, achou puxada.

A3- nasceu e cresceu em Umbaúba, na rua dos ciganos, estudou lá durante todo o ensino fundamental, sempre pareceu com uma menina, diz desde sempre saber o que queria e aprendeu a lutar por isso, sempre teve problemas na escola porque seu corpo era ambíguo, seus/suas colegas e professorxs lhe causavam um certo constrangimento por isso, “foram tempos difíceis”, mas sente que conseguiu superar.

A4- nasceu em um povoado do município de Umbaúba e foi estudar No Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho apenas no Ensino Médio, até lá tentava esconder ao máximo a sua sexualidade, mas sentia-se bastante inseguro com o seu corpo e os seus trejeitos que sempre o denunciavam.

A5- nasceu em Umbaúba, estudou parte da sua vida em uma escola particular de lá mesmo, mas no Ensino fundamental Maior passou a estudar no Colégio estadual Dr. Antônio Garcia Filho.

Xs professores dessa pesquisa, foram colegas de muitos anos, e mais que colegas dividimos projetos de vida e de visão de mundo semelhantes, os textos que se seguem foram escritos por elxs e preservada aqui essa escrita.

Professora de língua portuguesa – professora licenciada em Letras- Português, atuando na educação há treze anos, com experiência no Ensino Fundamental e Médio na rede pública e particular de ensino. Cresci rodeada de livros e histórias sobre a educação, sempre tive em casa a referência de ser professora ao observar a minha mãe. Entre palavras e conselhos, naquele momento do passo seguinte ao Ensino Médio, fui incentivada a trilhar nos caminhos da educação. Segui! Em meio ao estudo da linguagem e à preparação para estar em sala de aula, após formada, me desafiou a pensar se era aquele caminho que queria seguir. Naquele momento me dei conta que o mundo não era exatamente como eu gostaria que fosse. Sozinha, não iria resolver os dilemas da educação. Percebi que ao ser professor não estava apenas na preparação de uma aula, no estudo de conteúdo ou no planejamento de um ano letivo. Mesmo em dúvida, continuei. Em diversos momentos cogitei desistir. Mesmo assim, existia algo que também me proporcionava outras oportunidades, entre elas a de poder aprender com as individualidades, histórias e sonhos. A linguagem, nas suas mais diversas faces, não foi só objeto de estudo nas minhas aulas, mas o meio para que eu pudesse chegar, conhecer o meu aluno e apresentar o mundo. Hoje consigo perceber que na educação consigo ter uma visão da diversidade que é o mundo, o humano e a vida, o que me permite repensar todos os dias o que posso fazer para contribuir na formação de alguém. Considero-me uma colecionadora de momentos marcantes e transformadores na caminhada educacional, de muitos aprendizados e amadurecimento, sem deixar de ser uma idealizadora de um mundo mais justo.

Professor de filosofia- sou professor de filosofia da rede estadual de educação de Sergipe, formado pela Universidade Federal de Sergipe e mestre em filosofia pela Universidade de Brasília (UNB). Exerci a função de gestor escolar nos anos de 2015 e 2016 no Colégio estadual Dr. Antônio Garcia Filho, situado ao sul do estado, na cidade de Umbaúba. Acreditando que a educação pode ser instrumento de emancipação intelectual e formadora de sujeitos autônomos e livres e percebendo que o ambiente escolar é o espaço onde a opressão é o principal mecanismo de controle e de formação disciplinar dos corpos, busquei construir um ambiente em que a voz e performance dos alunos fossem em direção da descolonização. Obviamente a diversidade de gêneros e a assunção das diversas formas de vida, ainda que de forma tímida, mas empoderada, passou a ganhar mais notoriedade no ambiente escolar. De certo, um caminho longo a se trilhar, mas com o intuito de tornar as potencialidades de cada

aluno e aluna cada vez mais latentes, afim de que elas venham a se atualizar, para isso os holofotes foram apontados a todo instante para que todos e todas encontrassem sentido no processo de ensino aprendizagem, de fato o mais difícil nesse caminho era motivar os professores e professoras a estreitar os laços com os alunos em busca de uma educação com mais afeto e menos opressão.

4. MEMÓRIAS RETALHADAS

Levando-se em consideração que os corpos estudantis escolhidos para essa pesquisa foram alguns que borram fronteiras de normas de gênero, por desestabilizarem normas e provocarem reações negativas em relação a esses mesmos corpos, a exemplo ataques homofóbicos e repreensão escolar, sinto a necessidade de esclarecer, a partir da ideia da *Sociologia do Corpo* de Le Breton (2007, p. 44) que vê “uma via proveitosa com a condição de esclarecer que o corpo não é nunca um simples objeto técnico (nem mesmo objeto técnico)”, esse autor afirma ainda que “mesmo o corpo sendo uma ferramenta, ele continua sendo “o fato do homem” e depende então da dimensão simbólica.

Para essa representação do corpo dentro de um sistema de dimensão simbólica, usei respectivamente três trechos de falas dxs alunxs sobre suas experiencias iniciais nas primeiras séries, antes da chegada na escola na qual cursaram o Ensino Médio. Sendo assim identificados A1, A2, A3.

De maneira geral, as entrevistas foram realizadas em uma sala de aula da escola, e a cada alunx que chegava podia ver em seus corpos como iam se descosturando, mais que isso que iam como tecidos se esgarçando, seus corpos iam mudando de posturas a cada coisa dita. A cada fio de memória revisitado, chegavam como tecidos coloridos e iam aos poucos se tornando peças unicolor, seus lábios e mãos iam adquirindo um desbotamento, as mãos quase sempre inquietas e trêmulas iniciavam as histórias escolares de suas vidas, confiavam coisas que lhe provocavam ali mesmo, reações de tristeza, nervosismo e silêncios restauradores de um passado não tão distante, para a maior parte deles menos de uma década.

À medida que elxs se descosturavam iam também me descosturando, provocando por vezes sentimentos tão familiares de angustia, tristeza, orgulho, resistência e tantos outros – mas ao comparar as suas histórias com a minha, o meu sentir me levava a conclusão de que o os velhos medos se revestem de novas formas de resistência e que cada história por mais próxima que seja, carrega suas singularidades.

4.1 “EU ACREDITO QUE EU ESTOU TOCANDO PARA FRENTE TODAS ESSAS COISAS”

Eu era uma pessoa excluída – fora dos trabalhos, como eu sentava lá no fundo, eu era motivo de mangação por todos – tipo eu não existia naquela sala. Várias pessoas tinham amizades, grupinhos em sala de aula e eu não tinha nenhuma oportunidade, tipo assim: Ah, eu não quero ficar amigo dele, uma coisa que... eu acredito que... (silencio) vou levar para o resto da minha vida essas coisas do passado, mas eu acredito que eu estou tocando para frente todas essas coisas, até porque eu acredito que era minha culpa, eu sentia vergonha por eu ser como eu era, e eu dizia já que ninguém quer ser meu amigo, eu não quero ser amigo de ninguém, aí eu sentava no fundo para ter distância de todos, os meninos viviam dizendo engrossa a voz viadinho, ou então lá vem o viadinho... (A1)

Tomei como ilustração da ideia da dimensão simbólica do existir para x outrx e/ou ainda existir como xs outrxs querem que existamos para elxs a partir dos nossos corpos. A existência social hegemônica requer outros tecidos nas nossas peles, porque ela opera pela homogeneização dos corpos, como discutimos no início dessa costura, a centralidade social requer um tecido uniforme, unicolor ou apenas bicolor.

Quando o A1 afirma “eu não existia naquela sala”, ilustra como certas existências contrariam expectativas alheias e como podem ser punidas pelo abandono, a segregação e/ou silenciamento. A afirmação “eu não existia”, do ponto de vista semântico opera a partir de um jogo de contrários, perceber a não existência, mais especificamente, “naquela sala”, traz marca do discurso coletivo das vidas possíveis ou das vidas que merecem ser vividas, uma vez que reconhecer que a não existência em certos espaços, ilustram relações de poder onde há a crença de que certos corpos são superiores e outros inferiores.

Os corpos considerados inferiores são como pedaços de tecidos defeituosos, rotos ou distoantes dos demais – a existência aceitável, ou menos inaceitável, requer modos de existir que não contrariem expectativas e normas. Quando alguns corpos desestabilizam outros são punidos, separados (ou se separam). Aquelxs que estão “sentados no fundo” comumente são estigmatizados, inclusive recordo que em muitos momentos enquanto professor me referia a estxs como “galera do fundão”, “ilha do fundão” ou “pessoal do paredão”, bem como recordo de outrxs professores usarem expressões semelhantes, em sua maior parte preconceituosas.

Assim como em A1, as afirmações de que certxs alunxs são separadx, ou se separam dxs demais, foi constante em praticamente todas as entrevistas. Nas salas de aulas as existências são geográficas e cartográficas e reduzem as liberdades. Para Sara Salih (2015) quando

discorreu sobre a Teoria Queer em Butler e o modo como os nossos corpos “fazem” o gênero, não como um fazer livre, “mesmo quando quebre regras, um corpo estará sempre preso a estruturas de poder no interior das quais está situado” (SALIH, 2015, p. 72). A autora afirma ainda que provavelmente a “escolha de nossas roupas metafóricas se ajuste às expectativas ou talvez às demandas de nossos amigos ou colegas de trabalho, mesmo sem nos darmos conta de que estamos fazendo isso” (SALIH, 2015, p.73), quando A1 afirma ter escolhido sentar separado no fundo, já havia uma condição que o levava a tomar essa decisão, já havia uma simbologia sobre para quem é o fundo da sala de aula.

Uma passagem que remete a como os corpos ficam marcados é quando aparece a seguinte fala: “vou levar para o resto da minha vida essas coisas do passado, mas eu acredito que eu estou tocando prá frente todas essas coisas, até porque eu acredito que era minha culpa, eu sentia vergonha por eu ser como eu era” (A1). Nesse trecho a culpa aparece como um peso, diante da atitude que é dx(s) outrx(s) que não aceita(m) as marcas ou as performances que constituem o corpo nx/dx outrx.

O corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressões dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. Antes de qualquer coisa, a existência é corporal (LE BRETON, 2006, p. 7)

No caso de A1 sua relação com corporal com a sua trajetória escolar inicial, ainda se faz presente nos dias atuais, uma vez que o ato de narrar permitiu ao colaborador dessa pesquisa reviver o acontecido e as marcas desse acontecido, quando conta seu corpo é marcado por desconforto percebido pelo olhar, pelas duas pausas silenciosas e com uma certa ideia de resistência “eu estou tocando para frente todas essas coisas”.

O corpo como “vetor semântico” se confirma na dor revivida, manifestada enquanto costurava memórias, buscando nas costuras internas da sua vida escolar os discursos que ainda se fazem presentes. O corpo ou a dor (desconforto) nele é uma das inúmeras formas também de se existir. A existência daquele “viadinho”, como apontavam xs colegas confirma a ideia de que os corpos/retalhos coloridos desestabilizam uma norma de gênero presente, ou melhor dizendo a desestabiliza a heteronormatividade, visto que nela todos os homens devem ter a voz grossa, a uma masculinidade hegemônica que é cobrada aos que não a tem, e estes não existam em cobrá-la, como por exemplo: “engrossa a voz viadinho”.

Essa entrevista causou-me imensa tristeza ao concluí-la, porque me fez sentir como se eu voltasse cerca de 25 anos e lembrasse como foi dolorido no meu primeiro ano do Ensino Médio, antigo Segundo Grau. Ouvir por várias vezes do meu professor de matemática a seguinte pergunta: “você é filho único?”, “você foi criado por vó?”, “por que fala tão macio?”. Na sala de costura posso perceber como existiu e existe uma operacionalização muito forte de poder em perguntas tão simples como essas. Há uma sofisticação na técnica da tortura sobre o corpo/retalho diferente, o professor de matemática talvez não pudesse dizer tão claramente “engrossa a voz viadinho”, mas de alguma forma ele se utilizou da mesma forma de tortura presente no narrado acima, do seu local de poder e das diferenças entre os nossos gestos e corpos.

4.2 “EU NÃO GOSTO DE FUTEBOL, TAMBÉM NÃO SOU OBRIGADO”

Eu sofria muito Bullying, por conta do meu cabelo. Por conta do meu cabelo eu fui obrigado, obrigado por força a ter que agredir um colega de classe, por conta do preconceito que tinha com o cabelo grande. Eu sofria preconceito por conta do cabelo grande por parte dos colegas, de alguns professores sim também, é o caso de uma professora, de uma professora de educação física. A professora de educação física. Certo dia, fomos para a aula de educação física, foi um dia de quinta-feira, e o exercício seria futebol. Eu não gosto de futebol, também não sou obrigado! Ela por vez me obrigou a jogar futebol na aula dela. Eu disse que não iria jogar futebol, e ela disse que enquanto eu tivesse na aula dela, eu deveria jogar futebol sim! Porque na aula dela eu era homem, eu tinha que ser homem na aula dela, eu simplesmente não brinquei... eu só jogava Queimado, era a única brincadeira que me cabia, porque eu escolhia (frisa bem a palavra escolhia) ficar do lado das mulheres e não dos homens, e mesmo assim me acontecia preconceito. Ela dizia: você é homem, você tem que jogar do lado dos homens. Eu dizia: eu tenho o direito de escolher com quem eu quero jogar” (A2).

No supracitado trecho é possível encontrarmos uma grande quantidade de tecido. A2 em sua fala retoma vários discursos, entre estes: o da masculinidade hegemônica, aquela sem a devida revisão histórica e necessárias às dinâmicas da história e do movimento dos gêneros na atualidade. A masculinidade hegemônica presente no discurso da professora retoma há uma crença comum social do que vem a ser homem ou “homem de verdade”. O acionamento da masculinidade produz nessa cena violências de gênero. Observa-se que discursos familiar e biológico nas reproduzidos pelas argumentações da professora, na tentativa de escolarizar, o corpo, o gênero, o desejo, as vivências e o estar naquele lugar. Não cabendo a A2 possibilidade de escolha, a não ser, o lugar já previamente determinado para meninos e para meninas. Como o discurso biológico ganha força para escolarizar A2.

Não se sabe da trajetória da professora para que se possa refletir sobre suas vivências e aprendizagens de gênero e sexualidade ao longo da vida. Mas, suas palavras marcam o corpo de A2 com força e violência. É comum, discursos normalizadores, marcarem corpos subversivos ou não aderentes as normas heteronormativas. Também, essas mesmas marcas propiciam para outras formas de resiliências e de estratégias de enfrentamentos, como por exemplo, no trecho “Eu não gosto de futebol, também não sou obrigado”.

Nas tramas do tecido acima, há ainda a possibilidade de se falar sobre padrões de beleza e formas de apresentação do corpo. A quem pertence o cabelo grande? Ou ainda, por que o cabelo grande quando em um corpo masculino provoca desestabilizações de gênero? Inclusive com uma resposta violenta ao fato de um colega ter agredido outro por conta disso. De certo modo, esse cabelo desestabiliza porque também está em um corpo que provoca outras formas de contrariedade de regras. Considerei os limites de parcialidade que possa ter existido na narração, senti e segui a ideia de que como os “sujeitos narram e dão sentidos a suas experiências” (SOUZA, 2018, p. 286), eles criam sentidos para si ao buscar “compreender as singularidades dos itinerários biográficos, se abrem diversas e complexas possibilidades de compreensão/interpretação” (SOUZA, 2018, p. 299).

Sei que minha visão da cena pode ser diferente de outras pessoas, a mim cabendo tentar refletir acerca das singularidades expressas nas narrativas acionadas por A2, como por exemplo, suas memórias sobre seu longo cabelo. O fato do corpo de A2 não representar uma performance da masculinidade hegemônica, é agravada com o uso dos cabelos longos, muito fortemente ligado e, muitas vezes, exigidos dos corpos “conformes” femininos. Na cena, evidentemente, os discursos acionados pelo colega foi marcando A2 as experiências de ser estudante e de estar na escola.

Ao recordar a narrativa de A2 lembro como quando fui dar aula em sua turma, como seus cabelos não poderiam passar despercebidos, como eles me provocavam dúvidas sobre aquele corpo, de certo modo também me desestabilizavam. Deveria chamar de ele ou ela? Haveria reações dos outros colegas ao fazer uma opção pronominal? Era como se a figura de Vênus estivesse sentada em sala de aula e exigisse de mim uma nova postura diante da diferença, assim como eu, as suas colegas de classes sempre faziam questão de dizer como invejavam seus cabelos, ou que era injusto aquele cabelo em um corpo masculino, se isso incomodava internamente A2, não sei dizer, mas lembro que sempre replicava: “babem”, “morram de inveja”, “sou diva” e coisas do tipo. Com o passar do tempo fui encontrando

formas confortáveis de conviver com a sua presença. E não mais me desestabilizar com aquele cabelo.

Assumo que a ideia de pensar e analisar os discursos de gênero por marcas corporais é perigosa. Pode estar muito próxima do essencialismo de gênero ou como pontos de costura em cadeia, ponto em que a máquina de costura entrelaça uma única parte da linha nela mesma, a agulha vai puxando outra linha e criando novos laços próximos de laços já existentes. Esse tipo de ponto é um ponto rápido, no entanto, pode ser facilmente puxado e toda a costura desfeita.

O corpo aponta caminho, mas suas marcas são também perigosas, demarcam poder, e incertezas. Louro (2016, p.75) colabora para pensar acerca dos lugares dos corpos e os processos pelos quais eles são marcados no cotidiano.

Diz-se que os corpos carregam marcas. Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem? Na pele, nos pelos, nas formas, nos traços, nos gestos? O que elas nos “dizem” dos corpos? Que significam? São tangíveis, palpáveis, físicas? Exibem-se facilmente, à espera de serem reconhecidas? Ou se insinuam, sugerindo, qualificando, nomeando? Há corpos “não-marcados”? Elas, as marcas, existem, de fato? Ou são uma invenção do olhar do outro?

O que são marcas? Que discursos as produzem? Porque alguns informam que seus corpos foram violentamente marcados? Porque tantos outros não informam ou não se importam com as marcas? Quem tem o poder de inventá-las e (re)produzi-las? Ou quem está apto para marcar outro corpo? Acredito que esses discursos são um conjunto de pontos entrelaçados. Nele, a máquina de costura perfura o tecido, faz um pequeno laço e o entrelaça em um outro pedaço da linha, e assim segue fazendo em um jogo de continuidades. Essa costura é sincrônica e feita com duas linhas, a da agulha e a da peça da bobina da máquina de costura. Cada questionamento é um ponto, cada ponto preso ao eixo da linha e a cada novo ponto de costura, uma nova possibilidade de se pensar o corpo, o gênero e o alcance da ideia desse gênero.

Naquilo que afirma a professora e A2 há uma série de pontos entrelaçados, um costurar de duplo entre o Essencialismo identitário⁶ e sua (des)normalização. A ideia de como devemos ser, está em muitas das vezes presentes na cultura escolar nas brincadeiras, jogos e esportes, nas atividades, nos livros, nas paredes, nos discursos. Quando a professora diz: “Na minha aula

⁶ De modo geral as abordagens acerca das identidades, sobretudo acerca das identidades culturais, podem ser consideradas a partir de duas perspectivas: uma essencialista e a outra a construtivista. Para os essencialistas, pautados na tradição clássica, as identidades são consideradas fatos, entidades e dados dotados de objetividade na sociedade. Segundo Semprini, “Sua existência, sua homogeneidade interna, sua especificidade cultural seriam um fato, aceito como tal e pouco suscetível de evolução. Assim, os negros, os índios ou as demais minorias, são considerados como as peças imóveis do mosaico social” (SEMPRINI, 1999, p. 90-91).

você é homem!”), ela aciona um discurso, ou vários discursos, que colocam os corpos em lugares fixos ou pré-determinados por essa mesma cultura. A rigidez do lugar em que devem estar os corpos é naturalizada por esses mesmos corpos. Quando A2 expressa “eu só jogava Queimado, era a única brincadeira que me cabia, porque eu escolhia (frisa bem a palavra escolhia) ficar do lado das mulheres e não dos homens”, estava também, sendo capturado pelo discurso essencialista sobre o local dos corpos. O ato de jogar Queimado poderia ser um espaço de subversão para A2, não em “a única brincadeira que me cabia”, mas sim, a que “escolhia”. Questionar os lugares pré-estabelecidos e optar em “ficar do lado das mulheres” é uma estratégia de enfretamento ou de se sentir bem, confortável, feliz.

E ao dizer “eu não gosto de futebol, também não sou obrigado!” x alunx rompe, ainda que momentaneamente, com a relação de poder presente na cena. A atitude da professora manifesta o que quer o currículo tradicional escolar, pois todo currículo opera com a relação poder-saber, sendo que o “poder não é algo que, de fora, determina que forma assumirá o saber inscrito no currículo. O poder está inscrito no interior do currículo” (SILVA, 2013, p. 191). Esse mesmo poder está inscrito inclusive no abuso de poder manifestado pela professora, cuja formação possivelmente não passou por discussões sobre gênero e sexualidade, como a maior parte dxs professorxs sua formação sobre tal assunto foi silenciada ou pontual. Eu mesmo, sou um exemplo dessa ausência formativa.

4.3 “EU SOFRIA MUITO BULLYING NA ESCOLA, PORQUE NAQUELE TEMPO EU ERA BASTANTE FEIA”

Assim... na infância, no ensino fundamental, eu sofria muito bullying na escola porque naquele tempo eu era bastante feia, sofria bullying e também não podia no intervalo lancha nem tomar um copo de água, até na hora da chamada em sala de aula eu não poderia nem abrir a boca para dizer presente, porque já era motivo de mangução (zombaria) porque eu era gay, alguns alunos e alguns professores ficavam sorrindo também, só que eles não mangavam, ficavam só sorrindo. Eu acho que a escola deve buscar mais saber sobre as nossas origens, nossos valores, a gente acaba ficando assim... fora das coisas da escola. Na minha infância eu sofri bastante bullying, mas hoje em dia eu sou uma pessoa bastante resolvida, uma pessoa bem organizada, e assim... eu me dedico muito para ser uma pessoa diferente e não me igualar aos outros, eu busco não a competição me aceitar como eu sou e ser feliz, que é o que importa (A3).

O bullying apareceu em todas as narrativas, que é um termo utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou

grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas de uma relação desigual de poder, (NETO; SAAVEDRA, 2004).

Em relação ao bullying parece que a escola já conseguiu sensocomunizá-lo, no entanto ainda tem um longo caminho a percorrer, muitos pontos ainda precisam ser dados nessa costura, a dor e a angústia que acompanham esse termo estava visível durante toda a entrevista, que teve que ser repetida algumas vezes devido ao nervosismo que acompanha x alunx, suas mãos estavam muito inquietas, tossia constantemente, atropelava as palavras, pedia desculpas.

A repetição das ocorrências em cada uma das falas, poderiam ilustrar como essas experiências levam indivíduos a uma filiação a certas noções de identidade, que inclusive põe x outrx como vilã(x), nas memórias acionadas os meninos são sempre generalizados como inimigos, magoadores e/ou “vilões”. A figura dx docente também acionada como co-participante, ora de forma mais ativa, ora de forma menos ativa, mas todas sugerindo a compreensão de abuso de poder.

Os atos simples e cotidianos que aparecem nas falas de A3, assim como nxs demais ilustram como “compreender a importância assumida pelo sexo como foco de disputa política” (FOUCAULT, 2017, p. 157) e o sexo é “acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo da espécie”. (p. 158), desde muito cedo na vida das crianças, muito antes do exercício de suas sexualidades, o sexo nos instaura uma guerra entre poderes, conscientemente ou não.

Quando A3 expressa “naquele tempo eu era bastante feia”, instaurou em mim toda uma série de questionamentos sobre o que viria a ser feia para ela? Sobre qual ponto de vista ela rememora o seu corpo? O que mudou? Quais padrões de beleza são por ela aceitos ou não aceitos? Percebo que ao ser entrevistada ela está completamente maquiada, cabelo escovado, sobrancelhas bem marcadas e usa uma blusa de festa, que em nada lembra um clássico fardamento escolar.

Bem como sinto que nas costuras internas do discurso de A3, a ideia de que a beleza pode vim a ser “um capital humano” (LE BRETON, 2006, p. 77), podendo carregar uma culpa por no passado ter sido feia, ou visto como feia pelxs demais, como se isso pudesse validar qualquer agressão sofrida. De fato, em uma sociedade classificatória pensamentos são como forros de uma costura, estão ali estruturando a peça.

Recordo quando conversamos a primeira vez, ela me contou que sempre saía do povoado onde morava em grupo com outrxs alunxs, que assim como ela, se vestiam de forma diferenciada da grande maioria dxs alunxs. Falou-me também que quando saíam da escola, tinham o cuidado de não andarem sozinhs para que não sofressem perseguição. Disse ainda

que apesar de morarem em uma cidade pequena, já haviam “levado carreira” algumas vezes. Uma das estratégias de sobrevivência para uma aluna como ela é o agrupamento, no caso agrupamento com outrxs que se vestiam de forma semelhante.

Aquele grupo de alunxs a que se refere A3 foi ganhando cada dia mais participantes, foram construindo um novo cotidiano na escola, já não ia vestidos um ou dois dias mais, era comum vê-los chegar à escola, principalmente no turno noturno e nos dias comemorativos, assim como dos demais alunxs, com trajés mais elaborados e expressaram um certo glamour. No início eram vaiados e um tempo depois não causavam mais estranhamento tão visível. Nesse sentido, “A marcação social e cultural do corpo pode se completar pela escrita direta ou coletiva na pele do ator. Pode ser feita em forma de remoção, de deformação ou acréscimo. Essa modelagem simbólica é relativamente frequente nas sociedades humanas”. (LE BRETON, 2006. p. 59).

Para Le Breton a aparência do corpo passa a responder “a uma ação do ator relacionada com o modo de se apresentar e de se representar. Engloba a maneira de se vestir, a maneira de se pentear e ajeitar o rosto, de cuidar do corpo, etc.” (LE BRETON, 2006, p. 77). Na entrevista essa representação encaminhava para uma certa ideia de empoderamento naquele momento. Ficava claro quando ao final delas cada alunx perguntava: “Eu fiquei bonita?”. Esse é um dos adjetivos que inclusive passou há algum tempo a ser nominalizado no meio gay em cumprimentos do tipo: “E aí bonita?” ou “tá bem bonita?!”. O uso desse vocábulo traz em si uma atitude política, consciente ou não, de se afirmar como aquilo que não é feio.

Em muitos momentos das entrevistas a afetação a tudo que era tido ia trazendo certezas de que não há imparcialidade nessa costura. Os dedos que utilizam a máquina, a linha e a agulha ficam presos por pontos. É uma costura também (auto)etnocêntrica. É uma costura de identificação, assim como também a história cotidiana de um espaço escolar e suas cenas.

O tecido parece ser muito diáfano e nesses momentos o pesquisador vive a tensão de apertar o ponto, torná-lo *ponto trança*, que é o ponto mais forte na costura. Tomar o cuidado para não cair no senso comum, na afetação cega, ou uma total imparcialidade dos fatos, porque os limites entre o objeto e o pesquisador são muito próximos, ou inexistentes.

5 RETALHOS ENCORPADOS NO ENSINO MÉDIO

As duas análises que se seguem são de dois ex alunxs do colégio, que concluíram o ensino médio nos anos de 2010 e 2011, identificados om A4 e A5 respectivamente. Por conta da maturidade e das suas experiências, isso pode ter sido um fator que fez com que eles narrassem com maior fluidez as suas histórias, de modo que a extensão das suas narrativas é maior que das anteriores.

As duas narrativas que se seguem, marcam a passagem dxs alunxs de suas escolas anteriores de Ensino Fundamental para a escola de Ensino Médio, trazem fios de memórias/tecidos anteriores ao ano de 2008, marcam também a passagem de suas vidas para a puberdade, para a descoberto das transformações de seus corpos e de como esses corpos encontraram outros.

5.1 “COM QUINZE ANOS EU TINHA A IDEIA DE QUE EU PODERIA ME TORNAR UMA PESSOA NORMAL”

Eu comecei a estudar no colégio Garcia Filho aos 15 anos e fui todo novo para mim, naquele tempo eu era um garoto de povoado, eu nunca tinha tido assim tanta exposição à diversidade de pessoas. Eu tive que me mudar para a cidade com a minha família, e ainda estava em processo de descoberta do mundo, então no Garcia Filho única pessoa que eu conhecia era meu primo heterossexual e seus amigos heterossexuais, logo eu me vi obrigado a ser amigo deles. (...) com quinze anos eu tinha a ideia de que eu poderia me tornar uma pessoa normal, eu pensava que eu era uma pessoa anormal por não sentir atração por mulher e sentir algo diferente em relação ao homem, à figura masculina, eu rezava para que aquilo acabasse e etc.

Mas quando eu cheguei à escola tinham pessoas que se pareciam comigo, de certa forma. Algumas pessoas mais extravagantes, mais extrovertidas e outras menos, mas eu conheci um amigo meu, que eu já sabia que ele era gay né? Que hoje é meu amigo, na verdade, ele era muito extrovertido, muito “pra frente”, então ele começou a perceber que eu tinha algo diferente e começou a chegar mais em mim e se mostrar mais amigo, e foi aí que a gente começou a ter uma relação de amizade, nesse momento eu percebi que a presença de pessoas com mais similaridade, me deixou mais confortável dentro da escola, e a partir desse meu amigo, eu conheci uma rede de amigos maior, amigos homossexuais, tanto gays, quanto lésbicas.

Nesse novo grupo a gente fazia o que a gente queria, dentro da nossa liberdade dentro da escola, a gente se reunia para brincar e contar piadas, a gente cantava e era um grupo que ele era um pouco discriminado na escola, por ser um grupo predominantemente homossexual.

Alguns programas desenvolvidos na escola nos ajudaram a expressar todo o nosso diferencial, vamos dizer assim... Era um projeto que tinha como foco a dança, aí a gente entrou de cabeça. Era um projeto de língua inglesa e toda a escola se mobilizava, a gente sempre foi muito pra frente em relação a essas

ideias, nós tínhamos todo esse interesse por divas pops internacionais, então era um grupo muito afeminado e extravagante e a gente não se importava com isso! A gente só queria viver a nossa singularidade. Então, logo no começo nas apresentações, os temas foram meio afrontosos para a sociedade, uma sociedade conservadora, que até hoje a gente ainda tem. Às vezes a gente vinha sem camisa, com calças muito apertadas, leggings, os homens com saltos, então a gente usava a figura feminina, representada por um ser masculino, do sexo masculino. Então isso gerava um comentário muito grande, e aí o que aconteceu durante muito tempo? A gente percebeu a aceitação das pessoas em relação a isso, as pessoas convidaram o grupo para se apresentar em outros locais extraclasse, fora da escola, alguns eventos. E a gente foi com a cara e a coragem e as pessoas sempre aplaudiam e não tivemos, pessoalmente assim, nenhuma represália, então aquilo nos fortaleceu muito mais para que a gente pudesse expressar a nossa singularidade de uma forma segura contanto um com o outro e também sem medo.

As nossas amigas mulheres heterossexuais sempre acolhiam as nossas ideias, porque a gente sempre queria estar a frente e o que a gente percebeu com o passar do tempo é que muitas outras pessoas passaram a ter essa atitude, elas viram que alguns gays, alguns outros grupos de séries menores (o aluno estudava no terceiro ano), começaram a ter essa autonomia e a colocar a cara a tapa, viram que a gente tinha sido aceito, que rompemos barreiras.

Ao observar essa malha narrativa, podemos imaginá-la como um grande tecido estampado. Não é possível dizer ao certo quais as cores de sua estampa, alguns trechos desbotados e outros coloridos. Na tentativa de interpretá-la, recortei-a em vários pedaços, e em cada um deles pensei em como o vivido pode nos levar a alinhavos sobre: corpo, currículo e subversão escolar.

Ao princípio da narrativa, o primeiro pedaço do retalho me fez pensar em como os corpos de representam de forma diferente em diferentes espaços. Sair da roça e ir para a cidade, pode representar para x alunx uma mudança muito grande em sua vida. Sua mudança veio acompanhada de medo, medo de “sair do armário”, que expressa ou descreve o anúncio público da orientação sexual ou identidade de gênero de alguém, ou de si próprio, principalmente em uma idade tão jovem, à época menos de 14 anos.

Assim como em minha vida, sair do povoado e deslocar-se para a cidade era uma obrigação social dos nossos pais, a permanência e continuidade do processo educativo era/é uma obrigatoriedade constitucional, assim como por parte do Estado vem a obrigação da oferta do ensino. No entanto na maior parte dos municípios brasileiros a população rural depois de um tempo deve locomover-se para onde aja oferta de continuação para os que estão sob seu cuidado. Ainda que esse deslocamento provoque, em algumas pessoas sentimento de angustias. Para Jean-Marie Brohn “qualquer política é imposta pela violência, pela coerção e pela imposição sobre o corpo” (BROHN, apud BRETON, 2006, p. 79).

A narrativa de A4 aponta também para a ocorrência de que nos costuramos aos/às outrxs, quando algo parece nos rasgar. Nos anos escolares buscamos nx outrx apoio, por vários motivos, entre estes: medo, insegurança e busca de proteção. Daí nasce, uma nova representação de poder, “o poder que é muito mais exercido que possuído” (LE BRETON, 2007, p. 80). Para Foucault (2017, p. 101) “O poder não é uma certa potência de que alguns são dotados: é o nome dado a uma situação estratégica e complexa numa sociedade determinada”.

As estratégias de poder de A4 foram se encorpando, como um tecido grosso que ia se perdendo a outros pedaços de tecido. Elas foram se costurando e descosturando à medida que o tecido se tornava mais encorpado, primeiro com os amigos e o primo heterossexuais e depois com o grupo de amigos gays e lésbicas. O grupo de amigxs era costurado com *pontos trança*, apertados uns aos outros, na tentativa de não serem descosturados facilmente.

Na malha narrativa de A4 há um essencialismo muito forte na concepção que ele tem de si. Em diversos momentos aparecem termos como “extravagância”, “diferença”, ou se define axs amigxs como extrovertidos, na tentativa de se definir(em). Aparece também o termo anormal, que foi usado na narração de sua vida durante o início do Ensino Médio. E como par oposto de uma sexualidade tida como normal e central, no caso a heterossexual.

Foucault (2014, p. 49) quando discorreu no ano de 1975 sobre os anormais e “o indivíduo a ser corrigido” no século XIX apontou que esses indivíduos eram diferentes dos do século XVII e XVIII, eram indivíduos corrigidos pela família e pelas instituições pares como as escolas e as igrejas, afirmou ainda que “o indivíduo a ser corrigido era um fenômeno recorrente”. Para além do diacronismo, a presença daquele indivíduo, ainda pode ser visto como presente em A4, observado ao dizer “eu sentia algo diferente em relação ao homem, à figura masculina, eu rezava para que aquilo acabasse”, ou “ com quinze anos eu tinha a ideia de que eu poderia me tornar uma pessoa normal”. Percebe-se que o poder do controle sobre a sexualidade é internalizado pela cultura, criando um imaginário sobre os desejos e sobre as nossas corporeidades. Nessa hora, percebo as “marcas formadoras” apontadas por Souza (p. 284).

Pego a tesoura e recorto um outro pedaço da narrativa de A4, quando o aluno fala em relação aos amigxs gays e de como encontraram na escola uma oportunidade de se fortalecerem, de se empoderarem. Ao recordar um evento escolar, ele reconstrói uma memória positiva sobre a escola, sobre as potencialidades desse mesmo lugar em relação aquilo que esse mesmo lugar engendra. A respeito do currículo escolar e de suas práticas, Silva assevera:

Os programas escolares e, portanto os professores e professoras, que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular e, mais concretamente, as formas culturais da infância e da juventude (cinema, *rock and roll*, *rap*, quadrinhos, etc) como veículo de comunicação de suas visões de realidade e, portanto, como algo significativo para o alunado, estão perdendo uma oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses cotidianos nas salas de aula (Silva, 2013, p.160).

A localidade onde a escola se encontra, em uma cidade do interior tem na vida dxs alunxs uma importância muito grande, pois para muitxs é lá onde o convívio social é maior, é lá onde reside a maior parte da sua vida social. Isso era facilmente percebido nos dias de culminância de projetos ou de comemorações, muitxs delxs iam mais arrumados para comer a comida típica, dançar o forró e outros ritmos.

5.2 “EU POSSO FALAR POR MIM, QUE EU ADORAVA IR PARA A ESCOLA, EU DETESTAVA FALTAR AULA E EU NÃO GOSTAVA DE FERIADO...”

Eu antes estudei do Garcia, estudei em uma escola particular. Eu entrei no Garcia na segunda série, e tanto na escola particular quanto no Garcia eu sofria bastante bullying, como eu sempre fui...(dá uma pausa e segue), tive trejeitos de homossexual, sempre fui um pouco afeminado, eu sempre sofri bastante bullying quanto a isso, mas a minha percepção de mim como homossexual só aconteceu na quinta série, quando eu conheci uma amiga lésbica e à partir daí eu comecei a mim empoderar de forma indireta, tanto essa minha amiga como eu, a gente se empoderava de uma forma bastante importante e ela foi peça fundamental na minha permanência na escola, provavelmente eu iria permanecer na escola, mas ela foi fundamental para eu gostar de ir à escola, então até o primeiro ano, que foi quando ela precisou sair da escola, foi que a gente manteve essa amizade, mas acabou com o tempo, a gente perdeu essa amizade. Outras pessoas, outros membros da comunidade LGBTQ começaram a chegar, e também a se empoderar, se conhecer como pessoa, e foi aí que a gente foi formando um grupo, uma família que permaneceu, e permanece até hoje, na verdade uma amizade, isso foi fundamental para a nossa permanência na escola e pra gente ter forças para continuar, na verdade suportar, de certa forma reverter o caso que eu percebia. Com o passar dos anos, de certa forma preciso dizer que graças àquele grupo, que era um grupo grande e bem atuante na escola. E quantos aos professores, eu sofri bastante homofobia até a 8ª série.

Eu acho que aconteceu que aconteceu algum reverso dos professores, e começaram a surgir professores, que foram inspirações, que tanto que hoje eu sou professor graças a esses professores, que serviram de inspiração para mim, bem como para os meus amigos, que outros também se tornaram professores. E assim, tanto esse grupo quanto os professores, foram fundamentais pra nossa estada e nossa educação, para reverter o esteriótipo que a gente tinha da escola como algo ruim, algo que a gente não gostava tanto de ir e que se tornou uma paixão pra gente, eu posso falar por mim que eu adorava ir para a escola, eu detestava faltar aula e eu não gostava de feriado, porque lá eu tinha um grupo de amigos que era bastante fundamental, e um grupo de professores que eram

também bastante inspirador, e então basicamente foi isso a minha relação com o Garcia, que lá foi um colégio que me empoderou de certa forma...

Lembro de uma experiência com uma professora. Uma vez eu passei batom de brincadeira e ela me repreendeu, e ela tirou o batom da minha boca, foi...(pausa silenciosa) na época eu não vi isso como invasão de... (outra pausa) uma violação ao meu corpo, mas hoje eu percebo que, tipo não cabe a um professor, eu como professor hoje percebo que não cabe a um professor fazer isso com um aluno.

Foram pequenos quadros como esse, mas que aos poucos foram se revertendo, eu acho que muito partiu da minha visão, do meu conhecimento do meu próprio corpo, da minha sexualidade, e do meu empoderamento, e acho que talvez, não que isso tenha sido algo difícil – não posso falar que foi algo difícil – foi difícil, mas não foi muito difícil, percebo que para outras pessoas, em outros colégios foi bem pior, mas eu acredito que poderia ter sido... Muita coisa poderia ter sido evitada se existisse uma política pública, de uma política pedagógica de aceitação e de conhecimento, algo como o *Brasil contra a Homofobia*, que foi cortado. Coisas desse tipo...

Ao começar a sua narrativa A5, parece ter uma certa dificuldade em falar sobre si, os fios da sua narrativa estão meio “emboçados”, há uma certa modulação naquilo que é narrado, ao fabricar o seu tecido há uma certa dúvida sobre como se definir: “fui... (para e parece tentar se perceber)...homossexual”. “tive trejeitos de homossexual” e “minha percepção de mim como homossexual”, por vezes parece que sai de si para se dizer, e não é só por conta da relação de temporalidade do que é tipo, mas vem do fato do exercício de perceber-se – ora um tecido diáfano, ora tecido encorpado – poder-se-ia dizer que se faz rendado.

Ao tentar definir o que faz o gênero ser perceptível, para ele me pareceu ter vivido um rápido conflito sobre a materialidade corporal e os discursos que tentam alcançar essa materialidade. Judith Butler poderia assim ter lhe perguntado: “Existe alguma forma de vincular a questão da materialidade do corpo com a performatividade do gênero? e “como a categoria do “sexo” figura no interior de uma tal relação” (BUTTLER, 2015, p.153. in Louro). Não me parece ser fácil explicar o gênero somente pelo corpo, “eu tinha trejeitos femininos” aparece muito mais como uma marca da diferença, por assim dizer: das outras crianças, da masculinidade hegemônica, da figura do pai e de tantas outras. Seriam os trejeitos femininos suficientes para defini-lo como homossexual? Ou ainda isso já seria possível na quinta série?

Por meio das frestas que a renda nos dá, é possível olhar e perceber que há “o efeito de uma dinâmica de poder” (BUTTLER, 2015, p.155 in Louro), onde o sujeito narrado se modula em uma tentativa de materializar-se, ou de se aderir a uma norma de gênero, ainda que esteja por oposição a ela, em suas próprias palavras. Estar lá sendo “um pouco afeminado” (e sempre!), é uma ilustração de como certos corpos se configuram, ou ainda de que “há corpos que não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é

imposta” (BUTTLER, 2015 p. 155, in Louro). As normas de gênero e as forças que a regulam, ou pelo menos tentam regulá-la, estão em constante “negociação” – e aí vão quantificando aquilo que talvez nem se possa, a exemplo o grau de feminilidade de um corpo. A partir de qual medida se pode definir ser pouco, médio ou muito afeminado?

Quando diz “mas a minha percepção de mim como homossexual só aconteceu na quinta série”, essa percepção descrita por A5 mostra o início de uma exclusão mais consciente do imperativo heterossexual, dizer-se e entender-se como homossexual serve inclusive para manter viva as relações normativas, criar o seu jogo de manutenção também.

Ao olhar para os fatos passados, com a renda da sua vida nas mãos, A5 afirma por cinco vezes que empoderou-se em alinhavo duplo com uma colega da quinta série, uma menina lésbica da sua classe. Ali pareceu-me que xs dois começaram a se reconhecer mutuamente pela desidentificação em relação a heteronormatividade, “por não se adequar, por não querer estar, ou por recusar” (OLIVEIRA, 2017, p. 96). Poderíamos pensar ainda a partir desse autor, e da unição entre os colegas de classe, que “o gênero vive na sua figura de fundo, os feminismos. Não há um sem o outro, um não se percebe sem o outro” (p. 102). Aquelas duas crianças tinham em comum as marcas que tem os corpos que borram as fronteiras de gênero, serem a oposição a um gênero outro.

Seus corpos juntas fixavam contornos e movimentos, “um efeito mais produtivo do poder” (BUTTLER, 2015, p. 154) – seus corpos ainda que marcados pela diferença do sexo, ou dos discursos em relação a ele, estavam amarrados por oposição ao discurso que cria a norma e essa é reiterada à partir também da sua contestação, pelas singularidades e existências dos diferentes corpos. Assim como em A4, A5 foi se fortalecendo, ou como mesmo ele diz, foi se “empoderando” com xs demais da comunidade LGBTTTQ da escola, trazendo para aquele grupo marcas.

A marcação social e cultural do corpo pode se completar pela escrita direta do coletivo na pele do ator. Pode ser feita em forma de remoção, de deformação ou de acréscimo. Essa modelagem simbólica é relativamente frequente nas sociedades humanas (...). A expressão corporal é socialmente modulável, mesmo sendo, vivida de acordo com o estilo particular do indivíduo. Os outros contribuem para modular contornos de seu universo e a dar ao corpo o relevo social que necessita, operam a possibilidade de construir inteiramente como ator do grupo de pertencimento (LE BRETON, 2006, p. 8).

A citação acima pode facilmente encontrar sentido. A experiência de juntar-se inicialmente a uma colega e posteriormente a outras pessoas jovens cujas vivências, de algum

modo, se aproximavam, e ajudaram com que A5 e xs demais tecessem aquilo que necessitam para permanecer de modo mais feliz naquela escola, importante lembrar que muitos jovens quando se descobrem homossexuais se isolam. A tessitura dxs jovens daquela escola pode permitir que o sentimento de pertencimento pudesse ressignificar as suas vidas e nesse ponto sua narrativa se cruza com a anterior (A4), e os mesmo sentimento em relação às suas vidas aqui se cruzam como um tecido só, suas percepções em relação a escola e a elxs mesmxs se modificaram. Esse encorpamento de fios poderia ser vista aqui como uma estratégia de sobrevivência dentro do espaço escolar e ao mesmo tempo a reelaboração desse espaço, incluindo novas cores de tecidos, suas texturas e possibilidades de costura.

Além das estratégias de agrupamento com xs colegas o que também marca essa narrativa é a presença dxs professores dessa escola “... e começaram a surgir professores, que foram inspirações, que tanto que hoje eu sou professor graças a esses professores”. A confirmação positiva da vivência com professorxs se estende ao longo da malha narrativa. A5 afirma que a escolha da sua profissão foi influenciada por esta convivência, como também de algum(n)xs colegas. De certo, as marcas deixadas por estxs professores foram diferentes, para alguns positivas, para outros há a possibilidade de que tenham sido negativas, mas o que é inegável é que a mudança de postura diante da diferença produz um efeito de poder sobre x outrx.

As experiências negativas permitem também que vivamos o currículo escolar de uma forma particularizada, ou por aceitação ou por negação, somos partes dele – nos construímos e somos por ele construídos. É possível confirmar na narrativa de A5 um crescimento por oposição também, quando compartilha a seguinte parte da sua história: “uma vez eu passei um batom de brincadeira, ela (refere-se a uma professora) tirou da minha boca” e “mas hoje eu percebo como um professor que não cabe a um professor fazer isso com um aluno”. A história como vivida por elx representou uma violação do seu corpo, uma violência simbólica, no entanto nos permite também pensar em diversas possibilidades de como isso foi vivido por ela. As possibilidades seriam muitas, e algumas delas ainda silenciadas. Para ela o controle daquele corpo poderia (quase certamente que sim) ser uma prática de eficiência pedagógica, naquele período poderia ser parte da política escolar (ainda que implícita) assumir lugares dos pais e das mães que poderiam fazer a mesma coisa, poderia ser um impulso de proteção em relação axs colegas de classe. Há uma rede de discursos que se instauram.

5.3 “PROFESSORA, E EU QUE SOU GAY ONDE FICO?”! AQUELA PERGUNTA ME PEGOU DE SURPRESA...

(...) eu resolvi no final da aula fazer uma dinâmica com a turma, resolvi no final da aula fazer uma gincana onde ia fazer perguntas sobre conhecimentos gerais. Eu pedi para que a turma se dividisse em dois grupos: os meninos e as meninas, aí a turma se dividiu. E aí daqui a pouco um aluno, no meio da sala, no meio dos grupos, levantou a mão e disse assim: professora, e eu que sou gay onde fico?! Aquela pergunta me pegou de surpresa, e enquanto os meninos riam ali da situação, é... eu fiquei meio atordoada, e na hora respondi: Você escolhe onde você quer ficar, aí ele disse: então eu vou para o grupo das meninas, e aí foi aquela festa, batem palmas, dão risadas, mas tudo ocorreu tranquilamente, a gente realizou a dinâmica, mas aquela cena ficou na minha mente, tanto que até hoje, quando eu reencontro alguns alunos que foram daquela turma, hoje já são formados, já estão trabalhando e muitos deles, pelo menos quando eu encontro vem à lembrança desse episódio. Aí eu comecei, a partir daí eu comecei a pensar, de que maneira eu estava contribuindo para a formação clássica de grupos: homens e mulheres e não estava contemplando, ou respeitando as pessoas, ou de que maneira poderia ser diferente para que todo mundo se sentisse parte daquilo ali, e eu pensava nessa responsabilidade que eu tinha enquanto professora, eu não podia alimentar uma metodologia em que prevalecesse a separação, a não contemplação de todos que estavam ali e eu lembro que esse aluno sempre teve um relacionamento muito bom com os seus colegas, tanto que procurava impor respeito, seja com as brincadeiras, com as conversas.

Nunca conversei com ele sobre sexualidade, mas eu percebi que ele buscava o próprio espaço e buscava respeito de nós professores, dos alunos... isso começou a chamar a minha atenção porque é um assunto que nem sempre, até hoje a gente consegue discutir com naturalidade na escola, seja através das reuniões de planejamento com os docentes, ou na própria universidade enquanto estamos na formação. Eu não tenho recordação de ter discutido essas questões durante a minha formação, e me trouxe essa reflexão, as vezes a gente se preocupa muito em ministrar o conteúdo, em preparar o aluno para uma prova, para um vestibular e às vezes a gente esquece dessa parte da formação, essa parte das relações entre as pessoas... Como professora me pergunto: Eu estou pregando respeito? Eu estou contemplando o espaço do próximo? E aí fica a reflexão: eu considero que foi um momento muito bom, apesar do susto, a gente nunca está preparado para uma pergunta dessas. Foi um momento onde eu tive a oportunidade de mudar, mudar de perspectiva, de pelo menos pensar sobre isso... E esse aluno não faz ideia da importância que ele tem na minha vida, na minha formação. Eu considero que todas as experiências vividas na educação, tiveram a oportunidade de me mostrar algo muito além do que é viver em sociedade, então foi um momento de transformação para mim também.

Na sala de aula a gente vê o tamanho da diversidade que existe no mundo!

No início da narrativa da professora, podemos perceber claramente como em sala de aula nós produzimos, quase que involuntariamente, uma divisão de mundo binária, porque assim a nossa cultura nos apresentou ou naturalizou essa forma de ver/sentir/pensar as coisas. Estamos em uma cultura onde as tecnologias de gênero, são pensadas para (re)produzir o par oposto homem-mulher. No entanto, outros gêneros estão a nos perguntar: “Em qual fila é que eu fico?”. Quando um questionamento como este surge em sala de aula, pode provocar algumas desestabilizações cotidianas para professorxs: O que responder? Qual a melhor resposta? O que uma pergunta como essa pode provocar? Ainda o que pode a resposta provocar? Entre inúmeras outras coisas.

Desde o início deste trabalho, venho tentando ilustrar como a escola produz corpos e como os normatizam, tonando-os “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010), nessa fabricação as nossas habilidades de professorxs devem ir além das competências cognitivas, nossa formação e a forma como nos reconhecemos na nossa profissão, quase sempre evocam para uma formação muito ampla. Examinemos: “O meu olhar para a vida, para a família, a educação e principalmente sobre o meu papel enquanto docente”. Esse trecho pode ser cruzado com outros: A(4) “não cabe a um professor, eu como professor fazer isso com um aluno”, e ainda: A(5) (eu acho que aconteceu algum reverso dos professores”, e “começaram a surgir professores, que foram inspirações, que tanto que hoje eu sou professor graças a esses professores”, “os professores foram fundamentais para a nossa estada e nossa educação, para reverter o esteriótipo que a gente tinha de escola como algo ruim” Em todos esses trechos pode-se perceber claramente como há um protagonismo do professor e de como estxs são importantes no processo de aceitação e de (não)aceitação dxs alunxs.

Quando a professora rememora a sua experiência em sala de aula, traz consigo algumas expectativas que estão presentes em seu discurso, expectativas que nos dão pista de como ela se vê profissionalmente, reafirmando o seguinte:

As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que eles ali permaneçam alguns anos (...). Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos”. (LOURO, p. 21, 2015)

Como representante da escola mencionada acima, a colaboradora pode ser usada como exemplo de como em nossas atividades diárias buscamos, mesmo quando não temos total consciência disso, disciplinar os corpos para as expectativas que lhes são direcionadas. O levantar da mão antes da fala do aluno é um exemplo disso, “um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala” e mais ainda: “mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outros tantos” (LOURO, p. 21, 2015).

Na cena escola analisada, o corpo contesta o seu lugar na fila dos gêneros, todavia há um ordenamento das coisas que precede até as desestabilizações destas: as filas, o levantar das mãos, a busca por um lugar fixo, as palmas, as risadas e até os silêncios são elementos que compõem os ritos escolares.

O que acontece na quebra do que estava planejado para a atividade escolar daquele dia “emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder” (FOUCAULT, 1993, p. 143), e da mesma forma que essa reivindicação representou para o aluno ela também representou para a docente, porque as dimensões do currículo escolar são vivenciadas por todos que fazem parte dele. É uma trama tecida e encorpada em discursos que se sedimentam em nossas práticas e na nossa produção de verdade. Quando afirma: “eu não podia alimentar uma metodologia em que prevalecesse a separação”, e logo após, ao se referir ao aluno da cena escolar em questão “esse aluno sempre teve um relacionamento muito bom com os colegas, tanto que procurava impor respeito”, essa afirmação deixa transparecer uma certa ideia de desigualdade entre os corpos, uma vez que o respeito mencionado aparece como uma conquista garantida pela imposição desse aluno diante dos demais, revelando tensões de gênero.

Um outro ponto importante que aparece no discurso analisado, diz respeito à ausência de formação na graduação de muitos professorxs em relação às temáticas de gênero e sexualidade. Essa mesma ausência na formação de professores foi apontada nas intenções iniciais dessa pesquisa, bem como em sua justificativa – essa ausência na formação inicial de professorxs revela a presença de um modelo de sexualidade pretendida e de um heterocentrismo assumido pelas práticas escolares. Para Louro (2008, p. 66):

Os sujeitos que, por qualquer razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência serão tomados serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos “marginalizados” continuam necessários, já que servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam.

Ao se perguntar em qual lugar da “fila eu fico?” aquele aluno é também uma forma de reacender a norma de gênero para ele e para xs demais – ele recostura a ficção binarista da escola – seu corpo e de outrxs da escola, são como pontos de costura em cores *neon*, que destoam do tecido de fundo, marcando diferenças e irregularidades nos pontos, e está dessa forma, também preso a norma.

O discurso da colega de profissão traz, assim como esse trabalho, questionamentos que podem vir a ser complexos para pensarmos sobre qual a forma ideal para a formação de professores, e ainda se ela de fato existe. As pedagogias que temos tido acesso, em sua maioria, perpassam pelas fronteiras onde se situam os corpos – fronteiras que são excludentes/inclusivas – demarcam corpos que foram capturados há um bom tempo pela escola e que na contemporaneidade começam a se desterritorializar, mas que ainda estão poucos sincronizados com o universo escolar.

A desterritorialização dos corpos coloca x docente em estado de auto-descostura, e desse modo quando ela se questiona: “Eu estou pregando respeito?” e “Eu estou contemplando o espaço do próximo?” evoca discursos que demarcam poder deliberador - ao se questionar ilustra a algumas dificuldades e instabilidades da própria função do professor, ou como afirma “do papel do professor”.

A tentativa desse trabalho tem sido a de problematizar algumas das questões apontadas nessa entrevista, bem como denunciar algumas fragilidades dentro da normatização. E nesse sentido aposta também nas contribuições e inovações que a pedagogia *Queer*, ou ainda de uma pedagogia do estranhamento e da desconstrução da anormalidade corporal, que até bem pouco tempo vinha/vem sendo mantida nos currículos e espaços escolares.

5.4 “OS HOLOFOTES SE VIRASSEM PARA AQUELES ALUNOS, PARA QUE ELES ENTENDESSEM QUE PODIAM BRILHAR”

Em 2014, eu assumi a coordenação do Garcia Filho, fiquei um curto tempo, entre final de 2014 e início de 2015, quando efetivamente assumi a direção da escola, mas nesse período curto eu já pude perceber que a escola tinha grande capacidade, um grande potencial, e esse potencial estava presente exatamente na diversidade que a escola apresentava, seja uma diversidade de gênero, na diversidade sexual, na diversidade de cores...Então era isso que eu podia perceber, e eu queria poder dar voz àqueles meninos, àqueles jovens que ali estavam, eu percebi que eles precisavam, é... (pequena pausa) ...sentir um pouco mais livres dentro da escola, um pouco mais autônomos, pudessem é...

estar, acima, para além daquelas salas de aula. Naquele poder disciplinador, sobre aquela repressão, então eu precisava olhar para aqueles jovens de uma forma que eles pudessem desabrochar mesmo, que eles pudessem perceber que sujeitos eles eram naquele processo de aprendizagem, naquele processo de educação, de “vir a ser”, era isso que mais me preocupava. Era fazer com que a escola percebesse, que colocando aqueles alunos encima do palco né? Que os holofotes se virassem para aqueles alunos, para que eles entendessem que podiam brilhar, e para isso eles precisavam entender quem eles eram, que sujeitos eram aqueles. Eles precisavam fazer com que o corpo falasse, que sua voz falasse, que aquela voz tivesse vez tá? E aí comecei um processo de conversa com toda equipe escolar, principalmente com os professores. De fazer entender aquela dimensão, aquela dimensão do jovem, que embora, em meio a toda aquela diversidade se encontravam enclausurados, por uma sociedade, por toda sociedade que carregava o peso de ser uma sociedade: Machista, homofóbica e preconceituosa. E eu percebia que a escola reproduz isso, que a nossa escola, aquela que a gente estava participando, você como professor e eu como gestor... Aquela escola poderia justamente se utilizar daquela diversidade para trazer à tona esse potencial libertador e autônomo que os nossos jovens teriam, então por uma feliz coincidência vários professores se juntaram ali, vários professores em busca de construir uma sociedade mais livre, mais autônoma, mais viva, em que esses jovens pudessem ser eles mesmos, que essa escola pudesse vir a ser ela isso [...]

Era um processo de tentar reconectar esses meninos a uma maior liberdade, isso claro, tem todo um embate, todo um combate, com uma sociedade de anos e anos de repressão, estruturalmente machista. Então fazer com que esses alunos brilhassem, fazer com que os holofotes estivessem sobre eles era o nosso grande desafio.

Surgiu então a possibilidade de que em todos os projetos, as nossas iniciativas de aprendizagem, de textos, tentar trabalhar o mais interdisciplinar possível, e que essas atividades pudessem colocar esses meninos e essas meninas, esses jovens que se viam reprimidos, que suas sexualidades estavam reprimidas, seus corpos estavam reprimidos... Então libertar esse corpo, fazer com que esse corpo falasse, esse corpo tomasse um lugar naquele mundo, naquela comunidade escolar. Que pudessem ser vistos e que isso não agredisse, mas que isso pudesse ser livre e além disso construir uma consciência naquela comunidade escolar, de que sujeitos é... (pausa) os sujeitos podem ser livres, podem ser quem eles quiserem ser, que cada um precisa ser respeitado em toda a sua dimensão, a sua integridade. Para isso se fazia necessário que os professores entendessem isso, que aquela comunidade entendesse isso. Então sempre que a gente podia, a gente colocava aquele jovem no centro do palco, no centro da escola. [...]

A tessitura do que fora dito pelo professor evidencia algumas das coisas que apareceram nas entrevistas anteriores, especialmente no que se refere a diversidade e a forma como ela se fez presente no CEDAGF, da mesma forma o que já costuramos em relação à norma e repressão.

Todas as suas observações dizem respeito ao fato de aqueles corpos estarem vivendo aprisionados em normas, tolhidos de outras possibilidades do “vir a ser”, como o próprio colaborado também menciona. Pode-se também perceber nas concepções do seu discurso sobre escola que as convicções que carrega são de uma escola que acredita na descentralização do poder, há marcas de alguém que desacredita na escola não libertária, repressora e disciplinadora.

Quando o professor/diretor fala em palco, brilho e holofotes, percebe-se também que ali estão os símbolos do seu modelo de escola, ou ainda de processo de aprendizagem. Os fios que estão presentes no seu discurso de entremeiam coma as intenções de uma pedagogia feminista e *queer*, pois prioriza a reflexão sobre diversidade e de como a “conscientização, o empoderamento e a organização coletiva para a transformação das relações de dominação de gênero e a libertação dos indivíduos e grupos daquilo que limita sua participação social, intelectual e política” (CARVALHO; ANDRADE; MENEZES, 2009, p.37).

A organização coletiva que menciona a citação acima, pode ser percebida na forma como vai organizando o seu trabalho após o convite para ser diretor do CEDAGF, há todo um trabalho em rede que vai sendo estruturado. Primeiro observa as potencialidades da diversidade na escola, depois faz um trabalho de “sedução” a(x)s professorxs, e por fim inclui em seu projeto político pedagógico ações que priorizem uma nova forma de se pensar a produção de modos de ser, ou de vir a ser. Na forma como sua narrativa vai se fazendo, percebe-se um a intenção de processos libertários do corpo ou das práticas corporais, um rasgo, porque a escola que o diretor enxergava e da qual caminhava em processos de descostura, tinha mecanismos de controle que, segundo Foucault (2010, p. 22) , ao falar sobre “os corpos dos condenados” “tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições”.

Assim como nas prisões e na vida dos condenados prisioneiros, os processos de privação são muito semelhantes, há várias evocações a ideia de uma escola carcerária e de corpos presos à ela, mas é dessa concepção que nasce também a ideia de transformações curriculares , tais transformações já foram anteriormente mencionadas em algumas das atividades descritas nesta pesquisa, o projeto Garfi é um dos artefatos onde se é possível observar o cotidiano dessa escola, certas crenças nos discursos dxs professorxs e de algum(a)s alunxs, bem como outros eventos mencionados.

Como ilustração cotidiana observaremos uma imagem do Instagram do diretor da escola em 2015:



Figura 7 – #Alunofexoso

Fonte: rede social Instagram de Jadson Teles

Uma imagem como essa, vinculada a uma rede social aberta, pode ser vista como um ato político, um posicionamento diante dos corpos historicamente marginalizados, o aluno mencionado é adjetivado a partir de um jargão do mundo gay, grafado inclusive com marca de transgressão linguística. É celebrado junto a diversidade e como lindo. Ambos sorriem na foto e não há na imagem hierarquização dos sujeitos, seus corpos ilustram a mesma coisa, se posicionam lado a lado, constituindo uma estampa: colorida, cotidiana e até certo ponto transgressora.

Assim como também as imagens seguintes, de um dia letivo em um projeto cultural:



Figura 8 – Corpos que brilham

Fonte: acervo pessoal do professor Carlos André

Os corpos presentes na última fotografia servem de comprovação do que disse o professor/diretor, naquele modelo de escola com práticas *queer*. Subversivos os corpos podiam se representar como eles quisessem: andróginos, *cowbys*, urbanos. Os sorrisos demonstram liberdade, satisfação, assim também como desafios, uma vez que eram também malvistas por alguns, incompreendidos por outrxs e tinham ainda o ato político de também (re)educar uma comunidade que estava na e/ou ao redor da escola, como disse: “Que pudessem ser vistos e que isso não agredisse, mas que isso pudesse ser livre, e além disso construir uma consciência naquela comunidade escolar”. Pode-se dizer que eram corpos produzidos para serem corpos políticos, presenças discursivas dentro de uma comunidade pequena, interiorana e ao mesmo tempo tão contrária.

Essa última entrevista nos encaminha para a ideia e pretensão principal dessa pesquisa: analisar como a expressão corporal de estudantes gays e lésbicas no espaço escolar contribuiu para ampliação do debate sobre diversidade de gênero e sexual na escola. Uma trajetória sem respostas seguras, mas com indagações que nos permitiram repensar como a escola produz silenciamentos e como também tem potencial para a partir dos diversos corpos que estão presentes nela, de repensar suas práticas.

6 ARREMATANDO A COSTURA

Ao costurar à partir das memórias do passado, ainda que este seja recente, ocorre também um descosturar de outros tecidos que estavam encorpados pelo vivido e pelo tempo, que encorpam os fios da experiência, SILVA (2018) diria que “tal movimento de autoanálise permite que cada sujeito construa um ponto de vista particular sobre si e o mundo. De certo modo, nas narrativas que ensejam o desvelamento de si cada narrador torna-se seu próprio hermeneuta [...]”, em outras palavras, ser seu próprio hermeneuta, onde todas as partes estão relacionadas e constroem seus significados juntas à partir da seleção e da reflexão, sobre aquilo que tenta relacionar.

Ao princípio não havia em a motivação em fazer um curso de mestrado, não sentia a vontade em retomar uma atividade que me fora tão dolorosa há alguns anos, pare ser mais preciso um outro mestrado que havia iniciado no ano de 2010 e que deveria ter sido emendado com um doutorado, na cidade de Buenos Aires. A dor, a angústia e a sensação de sufocamento me fizeram desistir de tudo e começar ainda no primeiro ano do curso um intenso tratamento

terapêutico e psicológico, além de intervenção medicamentosa para combate a síndrome de Burnout,⁷ diagnosticada em nível 4.

A rotina acadêmica associada ao trabalho e a outras atividades diárias eram muito para mim, ao mesmo tempo em que não dava conta daquilo tudo, crescia também um sentimento de fracasso e de incompetência. Mas durante todo o meu tempo de trabalho me dediquei a pensar a escola e as questões que envolvem a minha atividade, escrevendo vez ou outras alguns “tortos” artigos, algumas análises, que me eram prazerosas e me punham o meu (des)conhecimento em movimento, esse mesmo movimento levou-me até o mestrado. Essa chegada foi motivada pela força do meu cotidiano escolar das coisas que me significam tanto, e de muitxs alunxs com os quais convivo e cujas vidas povoam/povoaram o cotidiano escolar, pessoas cujas existências e modos de viver instauram desestabilizações, a elxs/nós e outrxs.

As escolhas dessa pesquisa visavam problematizar a(s) indagações principais assim reapresentadas: como objetivo principal consistiu em analisar como a expressão corporal de estudantes gays e lésbicas no espaço escolar contribuiu para ampliação do debate sobre diversidade de gênero e sexual na escola. Tendo como espaço de observação o Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho (CEDAGF), situado na cidade de Umbaúba, interior de Sergipe, entre os anos de 2010 a 2015. E como objetivos específicos: refletiu os caminhos percorridos e obstáculos encontrados no percurso da escolarização desses estudantes gays (inclusive nos caminhos que antecederam a chegada ao CEDAGF); verificou os indícios de desestabilização às normas de gênero a partir da presença de estudantes gays e lésbicas na escola no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho; e, identificou como a existência de estudantes gays e lésbicas na educação básica tem provocado mudanças curriculares e modos de se fazer gênero na escola.

Os objetivos dessa pesquisa trataram de uma temática delicada, dada a sua natureza, pensar nas questões de gênero e sexualidade na educação básica. Também precisei desconstruir “verdades” em mim e pensar em futuras possibilidades de (re)significação de outras. Não foi uma tarefa nada fácil! Os métodos para análise do material recebido nas entrevistas e nas evidências presentes na arquitetura escolar, a de concreto e a simbólica, foram analisados de diferentes formas, e completamente contaminados pela minha percepção. O ponto de partida de toda a costura foi a descostura do meu passado de feitiço, tive que buscar em minhas memórias escolares a reconstituição de fatos e de cenas que estavam esquecidas/adormecidas, relembrar

⁷ **Síndrome de burnout** é um desgaste que prejudica os aspectos físicos e emocionais da pessoa, levando a um esgotamento profissional. O termo foi criado pelo psicanalista americano Herbert Freudenberger, em 1974, para descrever o problema que ele mesmo enfrentava junto com seus colegas.

peças e posturas, reconstruí a malha do vivido e relacioná-la com outros eventos futuros. Assemelhar-me e fazer o oposto nas histórias trazidas pelas colegas e pelos alunos.

Comecei a pensar o corpo e a expressão corporal dos alunos a partir do modo como se vestiam, do mundo como chegavam à escola com seus pertencimentos escolares sempre vestidos com outros adereços: chapéus, franjões, saltos entre outras coisas. Esses corpos instauraram na escola presenças discursivas que negavam/reafirmavam as normas e regulações de gênero. Seus corpos pediram espelho, lugar na fila, dançaram, encenaram e viveram um currículo escolar que provocou desestabilizações, dentro e fora da escola.

As entrevistas dos alunos serviram para contar parte das suas trajetórias de vida, de como foram oprimidos, rejeitados e silenciados, mas serviram também para apontar para um movimento de empoderamento e de acolhida no CEDAGF, com seus avanços e também confirmações de outras experiências negativas. Esses alunos encontraram inspiração em professorxs, perceberam que importavam para a escola e que havia força em agrupar-se aos que viviam trajetórias semelhantes, as narrativas presentes no primeiro bloco reconstituíram trajetórias de vida marcadas pelo bullying e pelo preconceito e a chegada ao CEDAGF, e em um segundo bloco temos a trajetória de mais duas entrevistas narrativas que narram mais especificamente as memórias vividas na escola mencionada, e mais adiante a narrativa de uma professora e de um professor dessa mesma escola.

As trajetórias de vida presentes, a de cinco alunos e dois professorxs, somadas à minha, como aluno e como professor, constituíram as peças de uma grande colcha de retalhos, onde em muitas das vezes os pontos escolhidos para a costura eram os mesmos e onde a peça ia se fazendo uma e várias ao mesmo tempo. Esse “eu” presente durante todo texto, como Butler (2015, p. 89), serviu também para arruinar, em alguns momentos, essa colcha. Talvez porque “O “eu” arruína minha história, apesar de suas melhores intenções”, (BUTTLER, 2015, p. 89) em uma pesquisa de natureza científica corre-se muito risco em assumir um tom grandemente ensimesmado. Mas essa foi a opção adotada para seguir aquilo que eu objetivava, pensar em ideias como que feitas em um tear, com fios daquilo que vi, daquilo que outros viveram e daquilo que vivemos juntos. Adotei para o percurso da costura a entrevista narrativa, algumas gravadas em vídeos outras em áudio, para tornar mais fácil e célere o processo de coleta.

Esse método de produção de dados, me possibilitou conseguir a maior quantidade possível de interpretações sobre muitas cenas escolares do CEDAGF, que são situações nas quais alunos rememoraram suas experiências escolares entre estas constrangimentos e discriminações nas escolas em que seus corpos provocaram desestabilizações das normas de

gênero. As histórias e percepções trazidas pelas entrevistas levaram-me a confirmação de uma pedagogia *queer*, e de mudanças inovadoras para aquela comunidade.

As narrativas serviram para apontar e confirmar a ideia de que naquele tempo, entre 2010 e 2015, começamos, mesmo sem consciência disso, a pôr em prática micropolíticas pós-identitárias e de um currículo escolar que “estranhava”, que abraçava aquilo que é “raro” e “esquisito”, em outras palavras, uma pedagogia do estranhamento? Ou um currículo com potência para desnormalizar binariamente, desregular, desenquadrar⁸, descosturar, desuniformizar as práticas escolares?

As demandas dos corpos, apontadas nas entrevistas foram demandas queers “do reconhecimento sem assimilação, do desejo que resiste às imposições dominantes” (MISKOLCI, 2016, p. 67). Os estranhamentos às normas apontaram para formas de resistências, e de oportunidades para a escola e seus professorxs, por uma via contrária à escola heteronormativa, muitxs não foram “vigiados”, nem “punidos”. Seus corpos foram convidados a brilhar, como forma de resistência e de (des)educação, alguns corpos foram felizes, agruparam-se a outros corpos outrora estigmatizados e humilhados. Mas que em uma escola do interior do estado, passaram a se permitir, como bem diz essa imagem:



Figura 9: Acredite e permita-se
Acervo do aluno: Alessandro Benigno

⁸ Desaqueudar é um “ empréstimo linguístico, advindo etimologicamente das línguas nagô e yorubá, e bem adequando-se ao português Brasileiro, caracterizando-se então como parte essencial do dialeto pajubá sem descaracterizar-se enquanto verbo trans-gressivo/transitivo e nada passivo, procuramos nos utilizar do aqueudar como um processo de inversão do verbo, ou seja, ao invés de escondermos ou aqueudarmos os discursos, sujeitos e narrativas, iremos trabalha-se na perspectiva da desaqueudação.(SANTOS, Madson, CINABEH 2018). Neste percurso, o termo aqueudar é também interpretado como uma ferramenta linguística corpóreo-transgressiva³, que permite explorar um lugar de enunciação crítica à normatividade da linguagem de pesquisa em gêneros, corpos, linguagens e suas ressonâncias nos caminhos de investigação (RANNIERY, 2016).

Essa imagem reafirma muito da trajetória apontada pela pedagogia Queer, fazer com que os corpos se acreditem e se permitam viver para além das normas, que estes se descosturem quantas vezes forem possíveis, e que essa descostura amplie as múltiplas expressões humanas. Assim como a pesquisa sobre/em educação comece a ganhar novos contornos e se descosture do academicismo frio e duro.

Quando costuramos os fiapos dos retalhos precisam ser recolhidos ao final dessa atividade, precisam ir para uma caixa onde poderão dar uma nova peça, comporão os restos de uma trajetória, que quando colcha foi trabalhosa, causou dores nas costas, perfurou o corpo com as agulhas e respirou-se partículas desse mesmo fiapo, mas ao final desta “fica” o que significa” (BOSI, 1994, p. 66) e tudo isso para mim, significou muito!

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Corpo – novos poemas**, 14ed. Rio de Janeiro, 1987.
- ANDRADE, Oswald de. **Obras completas**, volumes 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.
- BALESTRIN, Patrícia Abel e SOARES Rosangela. “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In: MEYER D.E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edicções, 2012.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo Sexo: fatos e mitos**; tradução Sergio Milliet. – 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual/** 2^a ed. – Natal: EDUFRRN, 2014.
- BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 4 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. 1^a reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F.C.B.; MENEZES, C.S. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusive**. João pessoas. EDUFRRN, 2010.
- CRENSHAW, Kimberlé W. **Mapping the margins: intersectionality, identity, politics and violence against women of color**. In: FIREMAN, Martha Albeton e MYKITIUK, Roxanne. (orgs.). *The public nature of private violence*. Nova York, Routledge, pp. 93-118, 1994.
- DIAS, Alfrancio Ferreira e MENEZES, Carlos André Araújo. **Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar?** Revista tempos e espaço em educação, São Cristóvão Sergipe, v. 10. N. 23, p.37-48, set/dez 2017.
- DIFERENTES DIFERENÇAS. Brasília: MEC/SECAD, 2006

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução**/ Terry Eagleton; tradução: Waltensir Dutra- 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A Ordem do discurso**. Leituras filosóficas.24. ed.São Paulo. Loyola, 2014

_____. **História da Sexualidade – a vontade de saber**. 4ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2017.

_____. **Vigiar Y Castigar – nacimiento de la prisión** – 2ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.

GIL, A. C . **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOLDENBERG, Míriam. **A arte de pesquisa. Como fazer pesquisa qualitativa em ciências Sociais**. 8 ed. São Paulo. Record. 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. KATHRYN, woodward .**Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de janeiro. Vozes, 2005.

KLEBA, M. E.; WENDEAUSEN, A. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política**. Saúde Soc. São Paulo, v. 18, n. 4, p.733-743, 2009. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n4/16.pdf>.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LE BRETON, David. A Sociologia do Corpo. Tradução de Sonia M.S. Furhrmann. 2ª Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

_____. **Conhecer, pesquisar e escrever...Educação, sociedade e culturas**. n. 25, 235 – 245. 2007.

_____. **O Corpo Educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: autentica, 2015.

_____. **Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: autentica, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rogrigues. **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares/ Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MISKOLCI, R. **A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização.** *Sociologias*. Porto Alegre, n. 21, v. 11, p. 150-182, jan/jun, 2009.

_____**Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**, 2 ed. Ouro Preto: Autentica, 2016.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e Utopia: Thompson e a História.** Tese (Doutorado em Historia social) – curso de Historia Social, Universidade de São Paulo:SP 2002.

NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004

NETO, J.C de Melo. *Tecendo a manhã*. In: Cabral – **antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979

NETO, A. A.; SAAVEDRA LH; **Diga NÃO para o Bullying**. Rio de Janeiro : ABRAPI; 2004).

OLIVEIRA, João Manuel de; **Os feminismos habitam espaços hifenizados – A localização e interseccionalidade dos saberes feministas**. Lisboa, ex-aequo n. 22, pp.25-39, agosto 2010

_____**Desobediências de Gênero** – Salvador, BA: editora Devires, 2017

OLIVEIRA, Sérgio Ricardo; **O panoptico escolar ou o tempo disciplinar: elementos para uma microfísica das relações fetichistas educacionais**. Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). V. 5 – N. 9 – junho/2016 .

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** – Feminismos Plurais – Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RIBERA, Jordi Planella. **Corpo, cultura e educação**. Tradução para o português: Maria José Vicentine Jorenti, Natalia Nakano, Lais Alpi Landim. Marília/Oficina universitária. São Paulo/Cultura Acadêmica, 2017

SALES, Shirlei Rezende. **Etnografia+netnografia+análise do discurs: articulações metodológicas para pesquisar em educação**. In: MEYER D.E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza edicções, 2012.

SEMPRINI, Andrea. **Muticulturalismo**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 1999.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade**. Vol. 20 (2), jul./dez.1995.

SILVA, Katiene Nogueira da . **Criança calçada, criança sadia! “sobre os uniformes escolares no período de expansão da escola pública paulista (1950/1970)** , sob orientação de Denise Barbara CATANI, com financiamento CNPQ, (2006).

SILVA, Tomás Tadeu da. **Identities terminais – As transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 190-207.

SOUZA, Elizeu Clementino e MEIRELES, Mariana Martins de. **Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea; V 15, n. 39, p. 282-303,2018.

TRUJILLO, Gracia. **Pensar desde outro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogia queer**. Educ. Pesquisa. São Paulo, V. 51, n. especial, p.1527-1540, dez. 2015.

ANEXOS:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Carlos André Araújo Menezes, declaro estar ciente da importância do cumprimento da Resolução CNS 466/12 que trata dos preceitos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, resguardando, dessa forma, a segurança e bem estar dos sujeitos recrutados para a pesquisa. Declaro também que os materiais e dados obtidos serão utilizados exclusivamente para os fins previstos no projeto intitulado “ Rasgando uniformes e descosturando normas de gênero no espaço escolar”, a ser desenvolvido no Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho, na cidade de Umbaúba-SE.

Aracaju, _____ de novembro de 2017.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Rasgando uniformes e descosturando normas de gênero no espaço escolar”, de responsabilidade de Carlos André Araújo Menezes, aluno de mestrado da Universidade Federal de Sergipe, no programa de pós-graduação em educação. O objetivo desta pesquisa é: *Analisar se a expressão corporal de estudantes gays e lésbicas no espaço escolar contribui para ampliação do debate sobre diversidade de gênero e sexual na escola.*

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como: questionários, entrevistas, gravação ou filmagens, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seus consentimentos ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar-lhe qualquer penalidade ou perda de benefícios. Torna-se importante frisar que tais riscos poderão estar presentes durante a entrevista e/ou outro momento da pesquisa:

- Ocorrência de um evento desfavorável (inconveniente ou desconforto) decorrente da sua participação e exposição dos fatos narrados.
- Riscos psicológicos de modificação nas emoções, stress, culpa e/ou outro sentimento ligado ao assunto da pesquisa.
- Os resultados, ao final da pesquisa, poderão não representar o seu ponto de vista sobre o assunto abordado, mesmo tomando-se todas as medidas de imparcialidade.
- Poderá haver necessidade de gravação da entrevista por mais de uma vez, o que poderá acarretar-lhe prejuízo de tempo e/ou deslocamento até o local da entrevista.
- Poderão ser utilizadas imagens e ou fotos suas em atividade escolar e/ou rede social como Instagram e/ou Facebook.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa você pode me contactar através do telefone (079) 98815-5809, ou pelo e-mail: aramen2005@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo estes resultados serem publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa, e o outro com o senhor(a).

Umbaúba, _____ de março de 2017.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do entrevistado

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES E CÓPIAS DE DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA

Carlos André Araújo Menezes, portador do documento de identidade nº 1.175.196 SSP/SE e do CPF nº 663.923.065-87, domiciliado à rua cabo Walbert dias Soares, nº 201, condomínio Recanto das Garças, bloco V ap. 101, na cidade de Aracaju-SE , CEP 49043-060.

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho.
- b) Da obrigatoriedade de por ocasião de divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos, em suas versões originais pertencem ao acervo do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho.
- c) De que as cópias dos documentos objetos desse termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4 e 6 da Lei nº 8.159 de 08.01.1991 (Lei de arquivos); da Lei nº 9610, de 19.02.1998 (Lei dos Direitos Autorais); dos art. 138 a 145 do Código Penal, que prevê os crimes de calúnia, injúria e difamação; bem como a proibição decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1998, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos e das imagens, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir a divulgação das informações contidas nos documentos, bem como do uso de cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, o Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho e seus representantes.

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por Carlos André Araújo Menezes para fins de pesquisa no âmbito do projeto “Rasgando uniformes e descosturando normas de gênero no espaço escolar”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe.

Aracaju, _____ de fevereiro de 2017

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES E CÓPIAS DE DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA

Carlos André Araújo Menezes, portador do documento de identidade nº 1.175.196 SSP/SE e do CPF nº 663.923.065-87, domiciliado à rua cabo Walbert dias Soares, nº 201, condomínio Recanto das Garças, bloco V ap. 101, na cidade de Aracaju-SE , CEP 49043-060.

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho.
- b) Da obrigatoriedade de por ocasião de divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos, em suas versões originais pertencem ao acervo do Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho.
- c) De que as cópias dos documentos objetos desse termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4 e 6 da Lei nº 8.159 de 08.01.1991 (Lei de arquivos); da Lei nº 9610, de 19.02.1998 (Lei dos Direitos Autorais); dos art. 138 a 145 do Código Penal, que prevê os crimes de calúnia, injúria e difamação; bem como a proibição decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1998, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos e das imagens, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir a divulgação das informações contidas nos documentos, bem como do uso de cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, o Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho e seus representantes.

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por Carlos André Araújo Menezes para fins de pesquisa no âmbito do projeto “Rasgando uniformes e descosturando normas de gênero no espaço escolar”, vinculado ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe.

Aracaju, _____ de fevereiro de 2017
