



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PEDRO PAULO SOUZA RIOS

**O ESTRANHO QUE HABITA EM MIM: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES GAYS NO SEMIÁRIDO BAIANO**

**São Cristóvão – SE
2019**

PEDRO PAULO SOUZA RIOS

O ESTRANHO QUE HABITA EM MIM: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES GAYS NO SEMIÁRIDO BAIANO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação – PPGED, da Universidade do Federal de Sergipe – UFS, Linha de Pesquisa Educação e Diversidade, como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias

São Cristóvão - SE
2019

PEDRO PAULO SOUZA RIOS

O ESTRANHO QUE HABITA EM MIM: NARRATIVAS DE VIDA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES GAYS NO SEMIÁRIDO BAIANO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação
Educação – PPGED, da Universidade do Federal de
Sergipe – UFS, Linha de Pesquisa Educação e
Diversidade e aprovada pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias

Aprovada em: de de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Presidente

Prof. Dra. Dinamara Garcia Feldens
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Profa. Dra. Maria Helena Santana Cruz
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Profa. Dra. Elza Ferreira Santos
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS

Profa. Dra. Livia de Rezende Cardoso
Universidade Federal de Sergipe – UFS

Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar
Universidade Tiradentes – UNIT

São Cristóvão - SE
2019

A minha mãe, fonte de inspiração e acolhimento.

A meu pai (*in memória*), pelo incentivo, ainda que no silêncio.

A todxs xs estranhxs, que assim como eu,
Viveram, ainda na infância,
Todas as formas de preconceitos.

A Zé Gatinha (*in memoria*),
Por ter me ensinado, mesmo sem saber,
Que a diferença é que há de mais bonito na humanidade.

AGRADECIMENTOS

Após longo período dedicado a um projeto, nesse caso a pesquisa doutoral, externar os agradecimentos é o sinal de que é chegado o momento de fechar mais um ciclo em minha vida. E, me dou conta que, assim como nos outros momentos anteriores, eu não estive sozinho, ainda que estivesse solitário, uma vez que o ato de isolamento e estar só é praticamente uma exigência da escrita acadêmica. Ficar só para se encontrar com escrita, com o objeto investigado, estar só para saber constatar quem é presença. Agradecer, portanto, é reconhecer aqueles que estiveram comigo nesse momento de isolamento, imprescindível para a escrita desta tese.

Agradeço imensamente a Deus, Força Criadora do universo e de todas as coisas boas que nele existe: o amor, o respeito, a inspiração, a criatividade, as diferenças sexuais, de gênero, étnicas, estéticas e o livre arbítrio.

Agradeço a minha mãe, Dona Nita, mulher simples, da roça, analfabeta que me ensinou a maior de todas as lições: amar. Mãinha, obrigado por todas as noites a mim dedicadas, todo sono mal dormido, todo fome que passou, literalmente, para saciar a minha e a de meus irmãos e irmãs. Essa conquista também é sua. Te amo!

Agradeço a meu pai (*in memória*), homem que traduzia seus afetos em gestos concretos, como cuidar da família. Aprendi muito com seu silêncio. Mesmo não estando mais presente para testemunhar esse momento, obrigado por tudo!

Gratidão a minha família, meus irmãos e minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas pela presença constante em minha vida. Chegar até aqui só foi possível por saber que podia contar com vocês.

Agradeço a André Ricardo, meu companheiro de vida, de sonhos, de projetos. Tua companhia em momentos de dúvidas, para clarear as ideias foram importantíssimos nessa trajetória. Obrigado por ter sonhado esse sonho comigo e por fazer parte da parte mais estranha de mim.

Agradeço aos meus amigos e minhas amigas, por todo carinho a mim dispensado nesse momento solitário. As mensagens e as ligações de preocupação, de carinhos e de cuidado foram essenciais nessa trajetória. Gratidão Alane Mendes, Thaynara Silva, Viviane Brás, Alayde Ferreira, Renata Souza, Virginia, Tereza.

Agradeço aos/às membros do Grupo de Estudos em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão – GENESES-Sertão. Obrigado pelos momentos de crescimento humano e intelectual.

Agradeço ainda aqueles que colaboraram diretamente com a realização dessa pesquisa: Nando Lemos, Denny Santos, Paulinho Vasconcelos, Geraldo Souza, Helder Luiz, Rodrigo Silva. Gratidão a vocês por terem acreditado que nossas histórias devem servir como inspiração para outras pessoas.

Gratidão à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, em especial aos/às colegas do Colegiado de Pedagogia. Obrigado pelos ensinamentos, quando ainda era estudante de Pedagogia, bem como pelas partilhas agora como colegas de trabalho. Esta tese tem muito de vocês. Obrigado por tudo professorxs: Norma Leite, Rita Bras, Glória da Paz, Rita Carneiro, Beatriz Souza, Ozelito Cruz, Pascoal Eron, Suzzana Alice e Gilberto Lima.

No Campus VII, agradeço ainda aos meus alunos e minhas alunas dos Cursos de Pedagogia e Enfermagem. Obrigado por me ensinarem a cada aula como ser um ser humano e um professor melhor. Gratidão pelas partilhas de vida, de teorias, de conhecimentos e construção de novos saberes.

Gratidão à Universidade Federal de Sergipe – UFS, patrimônio cultural e intelectual de Sergipe, do Nordeste e do Brasil. Obrigado pelo acolhimento! Estando na UFS eu me sentia em casa. Universidade que escolhi e que me escolheu para juntos construirmos mais um capítulo da minha história intelectual: “faria tudo outra vez se preciso fosse”.

Agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED – UFS, pelo profissionalismo, pelo cuidado com xs discentes, pelo compromisso com a construção do conhecimento. Agradecimentos ao Prof. Dr. Alfrâncio Dias e Marizete Lucini pelo trabalho na coordenação do Programa e a Guilherme pelo trabalho junto à secretaria.

Agradeço ainda aos/às professorxs do PPGED pelo trabalho sério e ético que desenvolvem no processo rico e doloroso que é a construção do conhecimento. Agradeço especialmente às professoras Maria Helena Cruz Santana, Neide Sobral, Isa Regina Anjos, Verônica Souza e Lívia Cardoso.

Agradeço ao Programa de Mobilidade Internacional – PROMOBI e ao Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE/UFRGS, pelas vivências acadêmicas e trocas de experiências. Obrigado, Fernando Seffener e Dagmar Mayer pela oportunidade.

Aos/Às colegas da turma vai um agradecimento mais que especial. Obrigado pelas partilhas semanais e diárias. Obrigado Gaby, Júlia, Helma, Bartira e Sandra! Preciso fazer um agradecimento mais que especial a uma colega, agora amiga, Leyla Menezes. Obrigado por me acolher em tua casa e em tua vida. Teu acolhimento foi fundamental para que tudo isso se tornasse possível.

Gratidão aos/às teóricxs, que serviram de referência nesse estudo, por socializarem suas pesquisas, tornando possível o vislumbramento de novos conhecimentos, a exemplo dessa tese. Obrigado pelo legado: Michel Foucault (*in memoria*), Judith Butler, Guacira Louro, Clementino Eliseu de Souza e todxs xs outrxs.

Obrigado à banca pelas contribuições feitas ao longo desse processo para que minha escrita fosse ganhando novos contornos. As contribuições, o olhar, as críticas, as proposições de cada uma de vocês foram imprescindíveis para que esse momento fosse possível. Gratidão às professoras Dra. Elza Ferreira Santos, Dra. Dinamara Feldens, Dr^a Lívia Cardoso, Dra. Maria Helena Santana Cruz e ao professor Dr. Gregory Balthazar.

Por último, mas não menos especial, agradeço ao Professor Dr. Alfrâncio Ferreira Dias. O que dizer dessa pessoa? OBRIGADO ALF!!! Assim mesmo, tudo em caixa alta e, mesmo assim, não consigo traduzir o quanto sou imensamente agradecido por tudo que fez por mim durante esse percurso doutoral. Um orientador sincero, ríspido nas palavras, como tinha que ser, mas acima de tudo cuidadoso e carinhoso nas relações humanas. Alegria tê-lo como meu orientador e espero contar contigo sempre. Obrigado.

Cada um/a de vocês se constituíram peças fundamentais na construção desta tese. Enfim, a palavra é gratidão!

De toda cor

*Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou*

*Eu sou amarelo claro
Sou meio errado
Pra lidar com amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou*

*Eu sou ciumento, quente, friorento
Mudo de opinião
Você é a rosa certa
Bonita e esperta
Segura na minha mão*

*Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim em minha 'alma houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim,
madrugada, aurora, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor
O amor*

*A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada meu Senhor
Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator
Água, terra, calmaria e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortido, sortido, mutante, colorido,
surpreendente, medroso e estupefato
Sou ser humano, sou inexato
(Renato Luciano)*

RESUMO

A presente tese tem por objetivo analisar, por meio das narrativas (auto)biográficas, o discurso de professores gays do Seminário Baiano sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir/fazer/negociar gênero e sexualidade ao longo de suas trajetórias escolar/acadêmica. A discussão teórica desta pesquisa é tecida com fundamento na teoria acerca dos estudos de gênero, sexualidade, homossexualidade e estudos *queer*, no que se refere ao conceito de estranho, a partir das trajetórias dos professores gays, por entendermos que as mesmas se constituem peça basilar na construção vivencial e conceitual da estranheza. Neste sentido, o estranho imposto àquele que é gay como uma marca identitária indissolúvel, nos faz perceber que temas como diferença sexual e de gênero, em pleno século XXI, estão imbuídos de inquietações, constituindo-se enquanto conceitos que precisam ser problematizados, suscitando o debate em torno de questões que foram historicamente “naturalizadas” e disseminadas como sendo a única forma de viver as subjetivações de gênero e sexualidade. Este estudo fundamenta-se na base epistemológica da pesquisa qualitativa em que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis. A base investigativa desse estudo ancora-se na abordagem (auto)biográfica, que concebe a narrativa enquanto instrumento de produção de dados, uma vez que evidencia elementos da subjetividade do sujeito, sua trajetória de formação e experiências de vida. Os colaboradores da pesquisa foram seis (06) professores egressos dos cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Biologia, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII em Senhor do Bonfim/BA. A pesquisa evidenciou que a construção do estranho no corpo da criança viada é anterior a descoberta e a vivência da sexualidade e, tem por princípio basilar a diferença constatada no corpo que destoa da norma. É possível inferir, ainda, que corpos estranhos também se constituem enquanto discurso e transgridem a norma, demarcam fronteiras e se autodeclaram alforriados dos grilhões heteronormativos a que eram subjugados. Neste contexto, as narrativas sinalizam que foi necessária a criação de estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas, por considerar que o enfrentamento, comumente, tem se constituído a única maneira de se viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero. Sob esse prisma, se faz necessário pensar a formação docente de tal modo que assegure efetivamente a problematização de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades. Entendemos, portanto, que além de pôr em debate questões relacionadas às práticas pedagógicas, é necessário que o currículo escolar seja reestruturado, no sentido de pensar as diferenças sem camuflar a homofobia, o racismo e toda forma de exclusão que perpassam tais práticas.

Palavras-chave: (Auto)biografias. Gênero. Homossexualidades. Trabalho Docente.

ABSTRACT

The present thesis aims to analyze, through the (autobiographical) narratives, the discourse of gay teachers of the Bahian Seminar on the production of self as a strange body and the strategies of deconstructing/doing/negotiating gender and sexuality along their school/academic trajectories. The theoretical discussion of this research is based on the theory about the studies of gender, sexuality, homosexuality and queer studies, regarding the concept of strange, from the trajectories of gay teachers, because we understand that they constitute a basilar piece in the experiential and conceptual construction of strangeness. In this sense, the stranger imposed on the one who is gay as an indissoluble identity brand, it makes us realize that issues such as sexual and gender difference, in the XXI century, are imbued with restlessness, constituting themselves as concepts that need to be problematized, bringing debate around issues that have historically been "naturalized" and disseminated as the only way to live out their gender and sexuality bias. This study is based on the epistemological basis of the qualitative research in which the subject and the formative reality are conceived as inseparable. The research basis of this study is anchored in the autobiographical approach, which conceives the narrative as an instrument of data production, since it evidences elements of the subjectivity of the subject, his trajectory of formation and life experiences. The collaborators of the research were six (06) teachers from the Mathematics, Pedagogy and Biology Graduation courses of the State University of Bahia - UNEB, Campus VII in Senhor do Bonfim/BA. The research evidenced that the construction of the stranger in the gay kid body is prior to the discovery and the experience of sexuality and, based on principle, the difference found in the body that disagrees with the norm. It is possible to infer, also, that strange bodies also constitute themselves as discourse and transgress the norm, they demarcate frontiers and self-declare themselves freed from the heteronormative fetters to which they were subjugated. In this context, the narratives indicate that it was necessary to create strategies for coping with heterosexist norms, considering that confrontation has usually constituted the only way to live the different subjectivities of sexualities and gender. From this point of view, it is necessary to think of teacher's education in such a way as to effectively ensure the problematization of themes related to gender and sexuality issues. We understand, therefore, that in addition to discussing issues related to pedagogical practices, it is necessary that the school curriculum be restructured, in order to think the differences without camouflaging homophobia, racism and all forms of exclusion that perpass these practices.

Keywords: Autobiographies. Gender. Homosexuality. Teaching Work.

RESUMEN

La presente tesis tiene por objetivo analizar, por medio de las narrativas (auto) biográficas, el discurso de profesores gays del Semiárido Baiano sobre la producción de sí como cuerpo raro y las estrategias de deconstruir / hacer / negociar género y sexualidad a lo largo de sus trayectorias escolar / académico. La discusión teórica de esta investigación es tejida con fundamento en la teoría acerca de los estudios de género, sexualidad, homosexualidad y estudios *queer*, en lo que se refiere al concepto de extrañeza, a partir de las trayectorias de los profesores gays, por entender que las mismas se constituyen pieza basilar en la construcción vivencial y conceptual de la extrañeza. En este sentido, la rareza impuesta a aquel que es gay como una marca identitaria indisoluble, nos hace percibir que temas como diferencia sexual y de género, en pleno siglo XXI, están imbuidos de inquietudes, constituyéndose como conceptos que necesitan ser problematizados, suscitando el debate en torno de cuestiones que fueron históricamente "naturalizadas" y diseminadas como la única forma de vivir las subjetividades de género y sexualidad. Este estudio se fundamenta en la base epistemológica de la investigación cualitativa en que el sujeto y la realidad formativa son concebidos como indisociables. La base investigativa de este estudio se ancla en el abordaje (auto)biográfico, que concibe la narrativa como instrumento de producción de datos, una vez que evidencia elementos de la subjetividad del sujeto, su trayectoria de formación y experiencias de vida. Los colaboradores de la investigación fueron seis (06) profesores egresados de los cursos de Licenciatura en Matemáticas, Pedagogía y Biología, de la Universidad del Estado de Bahía - UNEB, Campus VII en Senhor do Bonfim / BA. La investigación evidenció que la construcción del raro en el cuerpo del niño maricas es anterior al descubrimiento y la vivencia de la sexualidad y, tiene por principio basilar la diferencia constatada en el cuerpo que desentona de la norma. Es posible inferir, aún, que cuerpos raros también se constituyen como discurso y transgreden la norma, demarcan fronteras y se autodeclararon liberados de los grilletes heteronormativos a los que eran subyugados. En este contexto, las narrativas señalan que fue necesaria la creación de estrategias de enfrentamiento a las normas heterosexistas, por considerar que el enfrentamiento, comúnmente, se ha constituido la única manera de vivir las diferentes subjetivaciones de sexualidades y género. Bajo ese prisma, se hace necesario pensar la formación docente de tal manera que asegure efectivamente la problematización de temas relacionados a las cuestiones de género y sexualidades. Por lo tanto, entendemos que, además de poner en debate cuestiones relacionadas con las prácticas pedagógicas, es necesario que el currículo escolar sea reestructurado, como forma de pensar las diferencias sin camuflar la homofobia, el racismo y toda forma de exclusión que atraviesan tales prácticas.

Palabras-clave: (Auto)biografías. Género. Homosexualidades. Trabajo Docente.

LISTA DE FIGURA

Figura 01	Vítimas da LGBTfobia por Faixa Etária, no Brasil em 2018	122
------------------	--	------------

LISTA DE SIGLAS

- ABGLT** – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis
- ATAS** – Grupo Gay Negro da Bahia Quimbanda Dudu
- ATRAS** – Associação de Travestis de Salvador
- CEB's** – Comunidades Eclesiais de Base
- CBAA** – Centro Baiano Anti-Aids
- CEE-BA** – Conselho Estadual de Educação da Bahia
- CNE** – Conselho Nacional e Educação
- CONSEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSU** – Conselho Superior Universitário
- DIREC** – Diretoria Regional de Educação
- DO-BA** – Diário Oficial da Bahia
- DST** – Doença Sexualmente Transmissível
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- GENESES-Sertão** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Sexualidades do Sertão
- GGB** – Grupo Gay da Bahia
- HIV-AIDS** – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
- IFBAIANO** – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano
- IGLHRC** – Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Base
- LGBTQI** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queer, Intersexo
- MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- NRE** – Núcleo Regional de Educação
- ONG** – Organização Não-Governamental
- PCN** – Parâmetro Curricular Nacional
- PJMP** – Pastoral da Juventude do Meio Popular
- PPGED** – Programa de Pós Graduação em Educação
- PPGESA** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
- PPPCP** – Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Aprendizagens, Diversidade e Inclusão
- SDI** – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
- SIP** – Sistema Integrado de Planejamento

TEC's – Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade

TLE – Termo de Livre Esclarecimento

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1	“QUANDO ERA CRIANÇA TINHA ALGO ESTRANHO EM MIM”: TESSITURAS ACERCA DO CAMPO DE ESTUDO.....	14
1.1	IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO: APROXIMAÇÕES E CONTEXTOS.....	26
2	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E ESTUDOS <i>QUEER</i>: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	37
2.1	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENQUANTO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO.....	40
2.2	<i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: PIEMOTE NORTE DO ITAPICURU.....	43
2.3	ENTREVISTA NARRATIVA: A HISTÓRIA DE VIDA RE-VISITADA.....	44
2.4	NARRADORES DE SI, PERSONAGENS DA NARRATIVA.....	47
3	NARRATIVAS SOBRE A PRODUÇÃO DE SI ENQUANTO GAY.....	53
3.1	A CONSTRUÇÃO DO ESTRANHO NO CORPO GAY.....	75
4	“TEM SEMPRE UM DEDO APONTADO PARA QUEM É VIADO”: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES.....	89
4.1	“LEMBRO-ME DE QUERER ANDAR DURINHO, COMO SE DIZ QUE HOMEM DEVE ANDAR”: CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E MASCULINIDADES.....	92
4.2	“AS BRINCADEIRAS DENUNCIAVAM QUE EU ERA UMA CRIANÇA VIADA”: O GÊNERO FABRICADO NAS BRINCADEIRAS.....	102
4.3	“MINHA HISTÓRIA DE VIDA É ESCRITA NELE [CORPO]”: A PRODUÇÃO DO CORPO GAY.....	110
5	“SER VIADO É VIVER EM CONSTANTE ESTADO DE TRINCHEIRA”: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS NORMAS DE GÊNERO.....	120
5.1	“NÃO ADIANTAVA ME ESCONDER PARA NÃO SER APONTADO COMO O VIADO DA ESCOLA [...] ENTÃO FIZ O CONTRÁRIO”: ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA.....	126

5.2	“PARA MUITOS LGBT’S PERMANECER NA UNIVERSIDADE UM ATO DE BRAVURA E RESISTÊNCIA”: FORMAÇÃO DOCENTE E DIFERENÇAS.....	137
5.3	“O CURRÍCULO COMO ESTÁ POSTO NÃO ME REPRESENTA”: AS DISCUSSÕES DAS TEMÁTIVAS NA UNIVERSIDADE.....	144
5.4	“NÃO SE FAZ PROFESSORES COMO ANTIGAMENTE”: DOCÊNCIA E HOMOFOBIA.....	156
6	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO ESTRANHO QUE HABITA EM MIM.....	168
	REFERÊNCIAS.....	177

1 VIVÊNCIAS E TESSITURAS ACERCA DO CAMPO DE ESTUDO: “QUANDO ERA CRIANÇA TINHA ALGO ESTRANHO EM MIM”

*O diferente começa a sofrer cedo,
 desde o colégio,
 onde todos os demais de mãos dadas,
 e até mesmo alguns professores por omissão
 (principalmente os mais grossos),
 se unem para transformar o que é peculiaridade
 e potencial, em aleijão e caricatura.
 O que é percepção aguçada em:
 - puxa, fulano, como você é complicado.
 O que é o embrião de um estilo próprio em
 - Você não está vendo como é que todo mundo faz? [...]*

*O diferente carrega desde cedo apelidos e carimbos
 nos quais acaba se transformando.
 Só os diferentes mais fortes do que o mundo
 à sua volta se transformaram (e se transformam)
 nos seus grandes modificadores.
 [...] Jamais mexam com o sentimento de um diferente.
 Ele é sensível demais para ser conquistado
 sem que haja consequência com o ato de o conquistar.
 (TÁVOLA, 1996, p. 37)*

O fragmento reproduzido acima, extraído do poema *A alma diferente*, expressa um sentimento partilhado por homossexuais em distintos momentos históricos: o estranhamento. Desde as conversas informais, a partir de bate papos entre amigxs¹, perpassando por reuniões de estudo, encontros acadêmicos, dentre outros momentos, tornou-se recorrente narrativas do tipo: “Quando era criança sentia que tinha algo estranho em mim”, “Me sentia tão estranho por não gostar das mesmas coisas que os outros meninos” ou ainda “As pessoas estranhavam meu jeito afeminado de ser”. O sentimento de estranheza era acionado não pela sexualidade, mas pela diversidade de características utilizadas para dar sentido e atribuir identidades ao que se classifica gay.

Refletir sobre a estranheza implica discorrer acerca de uma espécie de não saber, de sua vivência experienciada, se configurando num primeiro momento na gênese do não saber. O estranho apresenta-se, enquanto objeto que é capaz de forjar situações de deslocamentos no pesquisador e que o faz por vezes, o seu objeto. Esse objeto constitui uma categoria que não

¹ Na escrita deste texto, vamos optar pelo uso do "x" por considerar que essa é “uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática, pois as distinções decorrentes do fato de o gênero neutro ter as mesmas

se deixa categorizar, que é estranha às suas classificações sendo, portanto, resistente a qualquer tipo de posse.

As questões relacionadas à sexualidade humana começaram a provocar inquietações em minha vida desde muito cedo. As brincadeiras se constituíram no primeiro espaço de segregação de gênero ainda no ambiente familiar. As brincadeiras de meninos remetiam à ideia de atividade, força, ação e quase sempre eram desenvolvidas em espaços públicos, diferentemente das brincadeiras das meninas, as quais eram direcionadas para atividades de cuidado e afazeres domésticos. Assim, o lugar discursivo, enquanto construção simbólica e material, circunscreve o lugar construído no discurso para que as pessoas possam interagir no laço social e essa demarcação no laço define quais as posições que determinados sujeitos ocuparão dentro do grupo social.

Entendemos por lugar discursivo não um lugar vazio e estático, mas um lugar que é construído e, portanto, formativo social e culturalmente e, por conseguinte, o sujeito, ao falar de um determinado lugar, está necessariamente imbuído por aquilo que ele designa. De acordo com Pêcheux (1995), é pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva com a qual ele se identifica e que o forma enquanto sujeito. Assim, o lugar que se ocupa é determinante do dizer e no fazer social, a partir do qual o sujeito se inscreve em uma formação discursiva, ocupando o lugar de sujeito do discurso.

Foucault (2010, p. 59) afirma que “as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”. Compreendemos, assim, o lugar social como origem para a constituição da prática discursiva. O sujeito sempre fala de um lugar social, pelo qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo de seu discurso.

Antes mesmo do nascimento, as pessoas são submetidas à ação ideológica, pois seus lugares discursivos na sociedade estarão demarcados, muitas vezes, por determinados critérios de gênero, orientação sexual, classe e etnia. Magalhães e Mariani (2010, p. 405) ressaltam que mesmo “antes do nascimento, os seres sociais são submetidos à ação ideológica. Normalmente, nas sociedades modernas capitalistas, essa primeira abordagem é feita através dos membros da família nuclear”. Entendemos que esses lugares determinados acabam cerceando a singularidade e a liberdade dos sujeitos, adequando-os a modos de ser e viver normatizados por discursos hegemônicos e, portanto, heteronormativos. Tais discursos circulam sob efeito de naturalização, tomados como verdade, fazendo com que esses sujeitos

marcas morfológicas que o masculino, no caso da língua portuguesa, gera uma série de discussões e levam até as afirmações como ‘a língua é machista’” (ROLOFF, *et al*, 2015, p. 32).

se comportem sempre de maneira dócil e obediente, sendo tal atitude consequência do lugar que lhe é atribuído como a única possibilidade de ser e existir.

Se em meu ambiente familiar era notória a segregação binária de gênero, que demarcava as atribuições sociais e simbólicas inerentes ao sexo masculino e feminino, anos mais tarde, ao ingressar na escola, conheci a concepção acerca de diferença que marca o corpo daquels que é tomadx como estranho. Na adolescência, a perseguição constante, por meio de xingamentos homofóbicos, piadas e chacotas devido a não adequação a um sistema de regulação das identidades heteronormativas, que ainda desconhecia, construía, o contexto de minhas relações. Portanto, os lugares discursivos sinalizam como os “lugares” vão sendo constituídos dentro das formações discursivas. A família e a escola, portanto, se constituem enquanto lugares que demarcam uma posição frente às relações sociais.

De acordo com Foucault (1988, p. 40-41), a chamada “gentalha diferente” são as “vítimas escandalosas e perigosas presas de um estranho mal que traz também o nome de ‘vício’ e, às vezes de ‘delito’. [...] Incontável família dos perversos que se avizinha aos delinquentes e se aparenta com os loucos, enfim, são os anormais”, formada por aquelxs cuja vida sexual é aflorada de forma extemporânea, homens e mulheres que desvelam ambivalência de gêneros, maníacos ou viciados na prática sexual.

Homossexuais, lésbicas e todxs aquelxs considerados estranhos, passaram a ser tratados de forma distinta, já não cabia a punição pautada no campo jurídico, antes era necessário o exame pormenorizado e contínuo em função de sua incompatibilidade no que diz respeito à norma estabelecida. A sexualidade, enquanto dispositivo determinante para a constituição de sujeitos, passou a ser elemento preponderante na produção de adversidades na vida de indivíduos experimentavam desejos considerados como perversos, agora não mais de ordem meramente moral e religiosa, mas de ordem biológica, devidamente legitimada tanto pela medicina quanto pela psiquiatria.

Nesse contexto, a personificação, das “vítimas escandalosas,” os chamados estranhos, se personificavam em Zé Gatinha, ao qual eram “avizinados” todos os meninos “anormais”. Ser associado a tal personagem tornava as vivências escolares de qualquer menino “estranho”, algo que beirava o insuportável e quase sempre acabava em brigas entre adolescentes e seus familiares.

Na década de 1970, José Maria Cordeiro, Zé Gatinha, como ficou popularmente conhecido, se constituiu numa personagem emblemática no que se refere às questões de

gênero e orientação sexual para o imaginário coletivo da cidade de Capim Grosso² – Bahia. Considerada a primeira travesti da microrregião, ser chamado de “Zé Gatinha” era e, ainda é sinônimo de exposição pública e xingamento a qualquer pessoa do sexo masculino que tivesse comportamentos considerados afeminados, passando a ser, portanto, estigmatizado, ou seja, inabilitados a uma plena aceitação social (GOFFMAN, 2012).

Sabe-se pouco sobre a história de vida de Zé Gatinha. Ela sempre morou sozinha, numa casa afastada, da qual as pessoas evitavam se aproximar. Rezava a lenda que: “o menino que se aproximasse ficava igual e ela”. As crianças da época não conheciam outro termo que designasse a homossexualidade que não fosse Zé Gatinha. Se um menino fizesse qualquer trejeito feminino, conscientemente ou não, já era “xingado” de Zé Gatinha pelos demais.

Dado seu pertencimento à religião de matriz africana e a sua prática como cartomante, as pessoas sempre a procuravam para “serviços” amorosos. Ela faleceu aos 59 anos de idade, no dia 03 de julho de 2015, vítima do HIV. Sua morte foi notificada em todos os blogs e rádios da microrregião. Ainda hoje as expressões do tipo: “Sim, Zé Gatinha!”, “Vai virar Zé Gatinha!”, “Deixe de ser Zé Gatinha, rapaz!”, dentre outras são utilizadas como estigmas para demarcar o estranho no corpo dos meninos.

Ao longo da história, pessoas e grupos passaram a ser estigmatizadas. O estigma suscita nas pessoas reações de discriminação, que vão desde o repúdio até a aversão. De acordo com Goffman (2012), pessoas estigmatizadas são aquelas que são banidas, ridicularizadas, excluídas e marginalizadas.

A ideia de estigma é, portanto, de grande relevância para compreender a maneira como homossexuais se percebem e se concebem socialmente. A exposição ou ocultamento do estigma vai variar de acordo com o grau de aceitação do homossexual nos espaços hostis ou não a este estigma. Assim, o estigma que circunda a homossexualidade atinge tanto a formação como a manifestação da subjetividade homossexual, sendo percebido de maneira distinta nos diferentes ciclos da vida daqueles que são estigmatizados.

Nesse sentido, o corpo estigmatizado se aproxima da ideia de corpo abjeto, por serem conceitos que constituem os enunciados que estabelecem os sentidos produzidos pela matriz heterossexual acerca das travestis. De acordo com Butler (2002), o abjeto caracteriza aquelas zonas inóspitas e inabitáveis da vida social, onde se concentram aqueles que não gozam do

² Na década de 1970, Capim Grosso ainda era um povoado, onde moravam cerca de 3.100 pessoas. Cidade localizada no interior da Bahia foi emancipada em 1985. Atualmente, a população do município é de 30.451 habitantes (IBGE, 2018).

status de sujeito, com a finalidade de habitar sob o signo do inabitável se tornar imprescindível para que a autoridade do sujeito seja circunscrita.

Em um vídeo direcionado a um programa de televisão, Zé Gatinha faz o seguinte pedido: “[...] que ele (o apresentador) me ajude a dar um ajeitamento no meu corpo [...]. É só o que peço a ele: é que não posso levantar minha casa, nem endireitar meu corpo como minha natureza pede”. Por não ter o corpo “endireitado” e de acordo “sua natureza” Zé Gatinha se constituiu enquanto ser estranho, corpo abjeto e estigmatizado ao transgredir as normas de gênero pautadas na heteronormatividade compulsória (BUTLER, 2002), que busca controlar os corpos, adequando-os exclusivamente a um determinado padrão, considerado matriz normativa que pressupõe que todas as pessoas são sempre heterossexuais.

Comumente, por ser considerado estranho, Zé Gatinha era anunciado ao adentrar espaços públicos ou passar por ruas e avenidas, ao tempo em que todos os meninos se escondiam, provavelmente tomados pelo constrangimento de serem comparados com o corpo tomado como estranho que acabara de chegar. Negra, cabelos alisados, sempre maquiada, salto alto, brincos longos e extravagantes, roupas em cores vibrantes e devidamente ajustadas ao corpo, não passando despercebida, vivendo a fronteira entre macho/fêmea/homem/mulher sob os “olhares fixos, agressivos, confusos, penetrantes” interpelando: “Será um homem? Será uma mulher?” (BENTO, 2014, p. 132).

Recordo-me que, na adolescência, a presença de Zé Gatinha suscitava dois sentimentos em mim: medo e admiração. O medo se devia ao fato de que ela estando no mesmo ambiente que eu, a qualquer momento, de alguma maneira minha sexualidade seria denunciada. Seu corpo abjeto anunciava que eu era tão estranho quanto ela. Talvez por isso nunca tivesse tido coragem de encará-la, de levantar os olhos em sua direção enquanto passava. A via sempre de longe ou pelas gretas das portas e janelas. Contudo, recordo que sempre cultivei, silenciosamente, admiração por aquela mulher estranha. Digo “em silêncio” já que externar esse sentimento seria como me colocar na condição de igual. Assim, tal sentimento se deu nesse misto de admirar e ter que negar para não ser tido como estranho. Admirava sua coragem destemida, mesmo correndo o risco de ser estigmatizada.

Zé Gatinha apresenta-se como o estranho que transgride a norma, o estranho inflexível à identidade que dissipa o rompimento entre natureza e cultura, revelando que não existe nada além, podendo ser pensado como uma das espécies monstruosas de difícil classificação, sujeitos “híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem às tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30), causando estranheza na anatomia ordenadora dos corpos. A episteme histórica (FOUCAULT,

2000) que designa os discursos contingentes em torno da travesti, foi definida através da produção discursiva heteronormativa de um sujeito travesti marginal.

Conforme o vídeo mencionado, um dos poucos registros acerca da vida de Zé Gatinha, ela comentou “não ter estudos”, evidenciando, portanto, não ter sido alfabetizada. Além disso, no acervo da Secretaria Municipal de Educação de Capim Grosso não há registros que certifiquem sua matrícula. A partir da ausência de documentos que atestem seu ingresso na escola, é possível inferir que o fato de não ter sido alfabetizada pode ter sido em decorrência do contexto social e econômico de sua família, além do contexto histórico e educacional da época que, por se tratar de meados da década de 1950, a taxa de analfabetismo no Brasil chegou 50% da população (LOURENÇO FILHO, 1965). Porém, o mais provável é que tenha sido, tão somente, por ela ser travesti. Estudos têm sinalizado um crescimento significativo de evasão de alunas travestis e transexuais (REIDEL, 2013). Este dado nos faz pensar que, se ainda hoje às travestis e transexuais é negado o direito à educação, o contexto social e cultural vivido por Zé Gatinha, em sua juventude, no que se refere à sua sexualidade, determinava sua exclusão de espaços coletivos, dentre eles a escola.

Outro elemento importante é que nas décadas seguintes a educação passou a ser considerada um instrumento de mobilidade social, passando a ser considerada um *status* social, representando a possibilidade de ascensão na hierarquia sociocultural, caracterizada pela estrutura piramidal da sociedade. Nesse contexto, Zé Gatinha foi marcado enquanto corpo abjeto, transgressor e, portanto, jogado à margem. Contudo, no caso de Zé Gatinha, mesmo sem nunca ter ido à escola, ela foi parte efetiva dos processos pedagógicos educativos de vigilância e punição dos corpos estranhos. Bastava acionar a figura de Zé Gatinha e os corpos eram contidos e os gestos comedidos.

A escola, enquanto espaço de construção de saberes, marca discursivamente os corpos dos sujeitos. É por meio dos processos pedagógicos que se experimenta o peso de um modo de vida pautado em um ideal heteronormativo, legitimado por professorxs, ao anunciar a heterossexualidade como sendo a única norma de se viver o gênero e a sexualidade. Desse modo, acaba por condenar outras formas de se viver a sexualidade, considerada por esse prisma como “antinaturais, peculiares e anormais” (LOURO, 2007, p. 10).

Se antes o conceito de “diferença” é utilizado para justificar os trejeitos afeminados, compreende-se que tais fenômenos estavam relacionados à orientação sexual. Deixa-se, dessa maneira, a condição de “diferente” passando a ser “anormal”, “estranho”. Dessa maneira, os discursos e as atitudes relacionados à “estranheza” eram fundamentados em convenções socioculturais oriundas de discursos religiosos e científicos quase sempre patologizantes,

segundo a lógica pautada e ancorada numa visão de mundo patriarcal e heteronormativa, a qual se configura enquanto um sistema de poder, dominação e exploração historicamente produzido e reproduzido para as relações sociais de sexo e gênero.

Legitimar tais discursos pressupõe legitimar a produção e reprodução de discursos acerca do gay enquanto sujeito “estranho”. É necessário ter clareza que a sustentação de tal concepção é a sociabilidade patriarcal heteronormativa, e que, portanto, o “estranho” está imbricado como doença contagiosa de forma indissociável, violentando sujeitos que não se enquadram nos padrões heteronormativos/sexistas compulsórios.

Tal visão se configura como sendo a matriz da produção e/ou reprodução de discursos do “estranho”, do “gay como estranho”, do “corpo gay como estranho”. Que discursos são esses que fazem até os próprios gays pensarem que são estranhos? Quais os limites discursivos dessa produção? Onde o estranho é imposto ao corpo gay como um exemplo do não seguir? O corpo gay estranho também passa a colaborar com a constituição da norma. Para os corpos não estranhos surgirem, viverem, reproduzirem, corpos estranhos precisam ser apontados com desviantes. O estranho constitui um território minado, ou melhor, um não território.

O estranho consiste, invariavelmente, em um risco e a análise sobre a produção do estranho entre diferentes campos do conhecimento e pelas narrativas de diferentes colaboradores permite maior aproximação e vislumbre deste fenômeno no contexto pedagógico, lugar em que se entrecruza uma gama de conflitos decorrentes da relação do eu com x outx, de uma suposta impossibilidade de reconhecimento dx outx pelo eu. É a partir desse contexto que se pode ainda repensar práticas formativas pautadas na desconstrução de verdades naturalizadas historicamente.

Compreendendo que os corpos são regulados por um sistema de significados que produzem subjetivações (BUTLER, 2014), já não é possível concebê-lo “em termos estáveis ou permanentes” (BUTLER, 2014, p. 18). Nesse sentido, tanto a heterossexualidade reconhecida quanto a homossexualidade contraventora são produzidas pela lei. Contudo, “operar no interior da matriz de poder não é o mesmo que reproduzir acriticamente as relações de dominação” (BUTLER, 2015, p. 55). Ainda que ninguém esteja fora dos mecanismos de poder, é possível vislumbrar possibilidades de agência, já que as pessoas podem refutar as prescrições da lei por meio de atos rebeldes e indagações.

A “estranheza” percebida durante minha trajetória de formação escolar, aqui compreendida como a fase da Educação Básica, suscitou em mim o interesse acerca da reflexão que convergisse para maior compreensão do não enquadramento social, uma vez que

estando no universo dos meninos não me sentia confortável dentro dos padrões heteronormativos impostos à construção e às vivências de masculinidade.

Nesse sentido, marcam minhas memórias a exposição a constrangimentos constantes, uma vez que era rechaçado por cruzar fronteiras de gênero e sexualidade, ao transitar livremente pelo universo das meninas, provocando deslocamentos, construindo outros significados e sentidos a respeito da masculinidade, do desejo, de gênero e sexualidade. Ou seja, produzindo o deslocamento da ideia de masculinidade hegemônica, através da denúncia da dimensão de fluidez e subjetividade, a partir das quais se pode tomar as relações de gênero como uma tradução do modelo binário arraigado na esfera social, embora o gênero concatenasse a identidade subjetiva (SCOTT, 1995).

Assim, o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o modelo normativo vigente. Xs que desviarem da norma, serão alvo de permanente proibição, sendo penalizados por sanções sociais concernentes. Dessa maneira, é necessário compreender que as identidades sexuais são concebidas pelas relações de poder de uma sociedade, constituídas historicamente, por meio de discursos reguladores sobre o sexo.

Foucault (1988) entende a sexualidade enquanto dispositivo histórico, buscando averiguar que os pontos de vista em torno da mesma são mutáveis e se articulam a partir de um arcabouço de regras que direcionam a sociedade, atuando “de acordo com técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder” (FOUCAULT, 1988, p. 117). Esse poder é constituído por práticas discursivas e não discursivas, que elaboram um parecer do indivíduo como sujeito de uma determinada sexualidade, por meio da qual buscam normatizar, controlar e determinar verdades relativas ao sujeito na sua relação com o corpo e com os prazeres.

Foucault (1988) analisa que dispositivos singulares de saber e poder, tendo por foco as questões inerentes ao sexo, produziram discursos que buscam normatizar a sexualidade das mulheres, das crianças, dos casais, além de delinear o campo das perversões sexuais, entre elas a homossexualidade. Nessa perspectiva, Louro (2008, p. 17) afirma que “gênero e sexualidade guardam a inconstância de tudo o que é histórico e cultural”, ao tempo em que são interpelados pelas relações de poder, uma vez que “uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões”. Quando associada à homossexualidade, tal concepção acaba por colocar os homossexuais no centro de discursos homofóbicos, por considerar que sua sexualidade diverge da heteronormatividade.

Compreendendo as adversidades vivenciadas pelos sujeitos dessa pesquisa, a partir das proposições teóricas sobre sexo e gênero até aqui discutidas, pode-se inferir, a dificuldade de

as pessoas homossexuais se encontrarem nessas rotulações. Mesmo assim, outras vozes estão ressoando no intuito de pensar acerca de tais conceitos, sinalizando-os, como consequência da subversão à matriz heterossexual compulsória, com a finalidade de integrar os indivíduos perante os paradigmas da sociedade contemporânea, a qual, mesmo estabelecendo arquétipos normativos, apropria-se, ainda, da incorporação de identidades estranhas.

Para Caetano (2016, p. 18), “cotidianamente nos espaços sociais, através de práticas educativas de grandes ou insignificantes contornos, se reforça o androcêntrismo”. Assim, compreender o processo de subjetivação sexual pelo qual estava passando se configurou, em demarcar fronteiras biológicas, familiares, políticas, sociais, culturais e econômicas, uma vez que o androcêntrismo aponta para o governo do masculino sobre o feminino, evidenciando o imperativo, regido pela heteronormatividade, de que o masculino deve, inevitavelmente, exercer poder sobre o sexo oposto, sendo esse considerado o mais fraco e, sobre si próprio, como que em um superego a regular o corpo e a subjetividade masculina.

Falar de subjetividade não é falar acerca de uma essência ou uma realidade acabada em si. Subjetividade é o processo de subjetivação, por meio do qual o sujeito se apresenta como resultado da confluência de elementos de subjetivação de caráter coletivo. Portanto, a subjetividade se constitui enquanto processo de tessitura de si, que ganha contornos ao defrontar-se com outras realidades, tais como: as relações familiares, a mídia, a cultura, a arte, a violência social, entre outros.

A subjetividade, nesse sentido, deve ser compreendida enquanto produto histórico-social, decorrente da atividade prática natural e/ou social do mundo, como sendo um vir a ser subjetivo, por meio do qual o sujeito, ao se defrontar com distintos dispositivos de subjetivação ingressa numa dinâmica de entrelaçamento interno-externo (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Quando compreendida de forma diversificada a subjetividade coteja em diferentes âmbitos da própria realidade, nos quais estão inseridos todos os aspectos do fazer humano, onde subjetividade e realidade são inseparáveis.

De acordo com Deleuze e Guattari (2000), a subjetividade é concebida como um sistema aberto e pulsátil que se constitui num movimento contínuo na medida em que se conecta com a multiplicidade de fatores que compõem a realidade. Assim, enquanto modos de ser, sentir, pensar e agir constitutivo do ser humano em determinado momento histórico, a subjetividade é tecida, em contextos institucionais, por redes de micropoderes que ampara o fazer habitual, operando efeitos de reconhecimento dessa ação.

A subjetividade, portanto, não é parte integrante de uma suposta natureza humana, ela é substancialmente fabricada e moldada pelo sistema industrial capitalista. Deleuze e Guattari

(2010) pensam a produção de subjetividades não a partir de estruturas fixas, mas enquanto máquinas de produção, de agenciamentos, que abarcam elementos heterogêneos, que não se encaixariam dentro do conceito de estrutura.

Refletir acerca da homossexualidade enquanto conceito historicamente construído configura-se numa estratégia de resistência às tentativas intransigentes de barreiras entre as práticas sexuais, favorecendo a construção de uma transformação temática considerável. Portanto, se o gênero é uma norma, não podemos esquecer o que há de frágil na sua incorporação pelas subjetividades. Há sempre uma possibilidade de deslocamento que é inerente à repetição do binarismo masculino-feminino, conforme afirma Butler (2014) ao utilizar o conceito subversão de gênero, sugerindo o rompimento deste binarismo naturalizado.

As regulações de gênero não se constituem meramente em mais um arquétipo das formas de regulamentação de um poder mais extenso, mas configuram enquanto modalidade de regulação própria que tem finalidades específicas sobre a subjetividade (BUTLER, 2014). Dessa forma, as regras que governam a identidade inteligível são parcialmente estruturadas a partir de uma matriz que estabelece a um só tempo uma hierarquia entre masculino e feminino e uma heterossexualidade compulsória.

Fazia-se necessário questionar um dispositivo, a partir do qual a sexualidade humana e, especificamente a homossexualidade, será analisada e, conseqüentemente, estabelecida como controle coercitivo que pretende conjecturar acerca do comportamento dxs consideradxs anormais e sua relação com o prazer (FOUCAULT, 2000). Dispositivo, portanto, segundo Foucault (p. 245), diz respeito a

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. [...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam [...] estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles.

A realidade é produzida por meio de correlações de forças e a depender dos acontecimentos sociais serão estabelecidas as urgências históricas, que acabam por desestruturar estas correlações de forças estabelecendo, assim, novos dispositivos. Uma vez que Foucault (2000) se refere a elementos como discursos, organizações arquitetônicas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, de forma explícita, entendemos que as práticas discursivas e não-discursivas subsidiam a elaboração dos dispositivos, sendo possível

salientar que tal conceito permite entrever objetos específicos de análise acerca das instâncias do poder e do saber.

Considerando que tais averiguações em Foucault (2000) não se circunscrevem exclusivamente a partir da analítica do poder, Deleuze (1999) conceitua dispositivo como concepção operatória multilinear, fundamentando em três eixos que dizem respeito às três dimensões que Foucault vislumbra ininterruptamente: saber, poder e subjetivação.

Partindo do pressuposto que um dispositivo se configura enquanto estratégia, se originando com o intuito de fazer prevalecer um sistema que se encadeia em rede, estabelecendo relações entre elementos heterogêneos e visando à solução de problemas específicos, o dispositivo da sexualidade concebe o sexo e a sexualidade, porém os retrata como realidades naturais do corpo. Para Foucault (2007), tal discurso se caracteriza enquanto instrumento de controle e de poder, uma vez amparada a concepção de que é aceitável, para ser feliz, romper o umbral do discurso e proscrever algumas proibições.

Ser gay, bicha, viado, mulherzinha, Zé Gatinha e tantos adjetivos homofóbicos nos chegam como forma de xingamentos, ainda no período escolar. Tais xingamentos adentraram nossos ouvidos de forma áspera, deixando inúmeras marcas, que se constituem dispositivos de controle sobre os corpos estranhos. Algumas dessas marcas serviram enquanto instrumento potencializador no enfretamento de limites de ordem subjetiva, ao tempo em que se reconhece que o que antes soava como xingamento, ganhava novos sentidos e significados.

A “bicha” agora já não recua, ao contrário, amplia o leque possibilidades de atuação e existência. Dessa maneira, o reconhecimento de que somos sujeitos e, que atuamos por meio de rituais da vida cotidiana, nos possibilitam ter clareza de práticas incessantes do reconhecimento ideológico.

Com o intuito de produzir saberes a respeito da sexualidade, foram criados mecanismos para classificar, separar e nomear cada pessoa a partir de certas maneiras de se relacionar. Tendo por base esses mesmos procedimentos, estabeleceram normas e formas social e culturalmente aceitas para a vivência dos prazeres e dos desejos corporais e sexuais. Por esse ângulo, a homossexualidade foge dos parâmetros daquilo que é considerado normal, especialmente nas culturas judaico-cristãs, constituindo-se enquanto desvio, anormalidade, ou ainda, estranho.

Dessa maneira, o dispositivo da sexualidade passa a conceber domínios e formas de controle, dispondo como fundamento “as sensações dos corpos, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam” (FOUCAULT, 2007, p. 117). Compreende-se, portanto, que não diz respeito meramente à reprodução, antes se refere

às possibilidades de difusão e invenção dos corpos, “de maneira cada vez mais detalhada”, com o intuito de “controlar as populações” (FOUCAULT, 2007, p. 118).

Historicamente, a sexualidade foi entendida como um dispositivo, sobre a qual incidem distintas estratégias de poder-saber. Contudo, mesmo na contemporaneidade, é perceptível a utilização de tal dispositivo para a produção e sistematização de pesquisas e saberes que tenham como base a análise do corpo humano, com a finalidade de produzir verdades sobre homens e mulheres. De acordo com Foucault (2007), o poder se constitui a partir de relações, estando presente em todas as organizações sociais. Assim, ao compreendermos que o sexo existe nas relações entre pessoas, ele ocorre, necessariamente, por meio de relações de poder.

Enquanto construção imaginária, simbólica e material, o lugar discursivo demarca o lugar produzido no e pelo discurso para que os sujeitos possam se inter-relacionar no laço social e essa delimitação evidencia quais posições determinados sujeitos exercem no grupo social. Por essa razão, homens e mulheres, mesmo antes de nascerem, são submetidos às relações de poder, uma vez que os lugares discursivos estão demarcados por critérios de gênero, classe e raça.

Dessa maneira, a subjetividade de uma pessoa, seu fazer enquanto sujeito individual em um contexto específico, deve ser diferenciado da sua personalidade ou estrutura de caráter. Partindo desse pressuposto entende-se que a ideologia designa inconscientemente não apenas as maneiras com as quais os sujeitos vivem em sociedade, classificado de imaginário, além de indicar os lugares em que os mesmos devem assumir nas relações sociais.

Portanto, as relações sociais se estabelecem por divergências que classificam os sujeitos de forma distinta. No entanto, é importante atentar para dois elementos: o primeiro se refere ao fato de que as desigualdades são concernentes às inquirições relacionadas aos elementos econômicas de classe social e, segundo, ao fato de que nem sempre as diferenças nas relações sociais são evidenciadas, pelo contrário, têm sido cada vez mais aturdidadas pela ideologia dominante.

Nesse sentido, sinalizamos a seguir os lugares discursivos, demonstrando como estes vão sendo construídos dentro das formações discursivas. Entendemos, portanto, que o lugar se constitui enquanto demarcação de uma configuração evidenciada nas relações sociais. Ao nascermos, somos situados no laço social. Assim sendo, vamos organizando de forma particular nosso pertencimento a um grupo social específico, ao tempo em que esperamos encontrar condições para exercer essa particularidade. A função do discurso é atribuir sentido

ao lugar que o sujeito ocupa dentro de uma cultura específica, portanto, o lugar discursivo é assumido por todas as pessoas que pertencem a um grupo social.

O problema de tese consiste em analisar, por meio das narrativas autobiográficas, como se dá a construção da estranheza no corpo e no discurso de professores gays no Semiárido Baiano, tendo em vista os processos de subjetivação de gênero e sexualidade a partir de suas trajetórias de vida e formação acadêmica.

Com o intuito de responder a este problema traçamos como objetivo geral: Analisar por meio das narrativas autobiográficas o discurso de professores gays do Seminário Baiano sobre a produção de si enquanto corpo estranho e as estratégias de desconstruir/fazer/negociar gênero e sexualidade ao longo da trajetória escolar/acadêmica. Desse objetivo geral, decorrem objetivos específicos, quais sejam:

- Refletir sobre de que forma se deu a produção de si como um corpo estranho;
- Refletir acerca das vivências e experiências escolares dos professores gays enquanto corpos estranhos, quando ainda eram estudantes;
- Compreender as estratégias de enfrentamento às normas de gênero, quando eram estudantes e enquanto professores;
- Verificar as práticas de negociação de gênero no cotidiano profissional.

1.1 IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO: APROXIMAÇÕES E CONTEXTOS

A década de 1980, na América Latina, ficou conhecida como “a década perdida³”, no campo da economia. Contudo, sob o prisma político, essa foi literalmente uma década de grandes ganhos. É nesse período que se formaram inúmeras entidades, movimentos sociais e partidos populares, decorrentes de uma das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira, além da abertura de um novo momento histórico para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Além de se configurar no período de maior efervescência do Movimento Feminista no Brasil e na América Latina.

No Nordeste Brasileiro essa mobilização, no sentido de pensar a sociedade pós-ditadura militar, vai acontecer a partir das Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s⁴. Foi nos

³ Os analistas econômicos da conjuntura brasileira consideram os anos 80 como a "década perdida" em termos de crescimento. A área social sofreu diretamente os reflexos do comportamento negativo da economia nacional; acrescente-se a esse quadro a herança de desigualdades sociais do "milagre econômico brasileiro" (MALLMANN, 2008).

⁴ As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) têm uma importância histórica muito significativa no Brasil. As consequências sociais e políticas destes grupos vinculados à teologia da libertação são muito relevantes. Em boa

espaços de reflexão organizados pelas e nas comunidades de base, onde ocorreram as discussões embrionárias sobre o direito das mulheres, equidade de gênero, sexualidade, igualdade racial e étnica, dentre outras (GEBARA, 2007).

É em meio a toda essa incandescência social, que no início da década de 1990, ainda na adolescência, que farei minhas primeiras experiências com os movimentos sociais, quando começo a participar da Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP⁵, grupo de jovens da Igreja Católica, na cidade de Capim Grosso - Bahia.

A consciência de que aquele grupo se tratava de uma organização social só aconteceu anos depois. No primeiro momento dizia respeito a um grupo de jovens que se encontrava em torno de atividades religiosas. Mal sabia que aquele movimento se tratava de um espaço fértil e propício para fazer nascerem distintos sentimentos de comprometimento, que perpassavam pela esfera subjetiva, ligados diretamente ao campo da afetividade, sexualidade, corporeidade, por se tratar do momento em que comecei a perceber a construção dos estranhamentos relacionados a minha sexualidade; até os da esfera objetiva, assumindo um caráter mais social e político.

A inserção no movimento sócio-eclesial, naquele período, suscitava em mim indagações do tipo: por que apenas minha mãe e minhas irmãs cuidam dos afazeres domésticos, mesmo tendo que trabalhar fora de casa e meu pai e irmãos não participam na divisão das atividades domésticas? Por que só o padre preside a celebração? Por que só existem prefeitos e não prefeitas? Por que as mulheres sendo maioria são minorias nos espaços de decisão?

No espaço familiar, tais indagações se desencadearam no efetivo exercício de atividades consideradas femininas, assumindo efetivamente os afazeres domésticos, junto às minhas irmãs, causando estranhamentos em meus irmãos. Formadxs em um contexto social específico, somos educadxs a considerar como natural aquilo que é entendido como sendo exclusivo do masculino e exclusivo do feminino. Muitas vezes, tais percepções acabam funcionando como evidências incontornáveis por serem consideradas de ordem biológica. Assim, ser homem ou mulher não se restringe necessariamente à condição do ser macho e do ser fêmea, mas ultrapassam esses limiares. Tratam-se, com efeito, de construções sociais e

parte das CEBs, a legitimidade e inspiração teológica eram buscadas na Teologia da Libertação, segundo a qual deve haver uma necessária relação entre a teologia e contextos socioeconômicos (TEIXEIRA, 2002).

⁵ A PJMP é uma organização vinculada à Igreja Católica no Brasil. É composta por jovens com orientação política de esquerda. Ela surgiu no Nordeste do Brasil, tendo por princípios as orientações da Teologia da Libertação (SILVA; ALVES, 2013).

culturais de grande complexidade, modeladas por regras e códigos simbólicos meticulosos (BUTLER, 2002, p.75).

Anos mais tarde, comecei minha militância no movimento pastoral e social, vinculados aos princípios da Teologia da Libertação. Nesses espaços, passei a ter contato com as primeiras discussões que diziam respeito às relações sociais estabelecidas entre homens e mulheres, algo muito próximo ao movimento feminista, sendo muito mais uma reivindicação dos direitos das mulheres do que um aprofundado estudo político e social sobre as causas que geravam e legitimavam essas desigualdades. Anos depois, começo a pensar sobre relações de gênero, onde a discussão vai transcorrer em torno da relação estabelecida historicamente entre homens e mulheres nos processos sociais.

Desde então pautei minha formação subjetiva/pessoal, acadêmica/profissional nos princípios da equidade, considerando que as diferenças biológica, social, cultural, econômica, religiosa e de gênero enquanto práticas cotidianas que “[...] são resultantes de relações sociais” (CAETANO, 2016, p. 19). Desse modo, ao indagar a respeito de tais construções, vejo evidenciada uma norma pautada exclusivamente na heteronormatividade, ocorrendo, assim, um borramento de gênero.

Com o intuito de compreender melhor essa dinâmica, entre 2010 e 2014, período em que retorno à universidade para cursar Licenciatura em Pedagogia, após ter concluído Licenciatura em Filosofia em 2004, optei por fazer um recorte epistemológico a partir das relações de gênero, estabelecidas no Semiárido Brasileiro, considerando a quase total invisibilidade da temática nas produções acadêmicas, sendo, portanto, de grande relevância social na concepção e constituição de relações sociais fundamentadas na equidade de gênero. Esse distanciamento e, conseqüente, retorno à vida acadêmica possibilitou o amadurecimento de algumas inquietações inerentes à sexualidade humana, sendo esse um elemento que desde muito cedo suscitou muitas indagações em torno da constituição da minha identidade sexual.

Ao concluir a graduação em Pedagogia, a possibilidade de continuar a pesquisa a partir dos estudos de gênero me instigava. Ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, possibilitou elaborar um projeto, que refletisse sobre as questões de gênero no Semiárido⁶, iniciando, portanto, a pesquisa acerca dessa temática e suas intersecções com a escola (RIOS, 2015).

⁶ O Semiárido Brasileiro ocupa uma área de 969.589 km e inclui os Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, a maior parte da Paraíba e Pernambuco, Sudeste do Piauí, Oeste de Alagoas e Sergipe, região central da Bahia e uma faixa que se estende em Minas Gerais, seguindo o Rio São Francisco, juntamente com um enclave no vale seco da região média do rio Jequitinhonha (BRASIL, 2005). Assim, entendemos por contexto Semiárido um

Em 2016, quando ingressei na UNEB – Campus VII, na condição de professor substituto, em parceria com outrxs professorxs, criamos e registramos no Sistema Integrado de Planejamento – SIP, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidades Sertanejas – GENESES-Sertaneja, com o intuito de fomentar o estudo e a pesquisa em torno da temática das relações de gênero, sexualidade e educação no Semiárido.

Em relação à fundação do grupo, considero importante discorrer sobre alguns elementos que nortearam/norteiam minha prática docente a partir das questões de gênero: o primeiro elemento diz respeito ao reconhecimento da minha homossexualidade e o desejo de querer viver essa sexualidade em todas as suas nuances no exercício profissional. Ser professor homossexual, reconhecer-se homossexual, faz emergir os sentimentos e sonhos de outras tantas pessoas. Para Mott (2003), a importância de estudar sobre a homossexualidade na realidade brasileira é ter a possibilidade de desvendar as raízes do preconceito em nossa sociedade, contribuindo para erradicar a intolerância e a crueldade contra os homossexuais; o segundo elemento se refere ao fato de repensar o papel da escola e dx docente sobre as questões de gênero, sexualidade, homossexualidade, por considerar que conteúdos que abordam essas temáticas são desafios que devem ser enfrentados pelas instituições de ensino visando a contribuir com a formação equitativa pautada no respeito às diferenças.

O GENESES-Sertaneja promove mensalmente encontros com discentes, egressxs, funcionarixs do departamento e a comunidade externa com o objetivo de aprofundar o referencial teórico, pesquisar, revisar e problematizar temas emergentes na sociedade contemporânea relacionados às questões de gênero, tais como: equidade de gênero, feminismo, sexualidade, orientação sexual, ingresso e permanência de estudantes gays e trans na universidade, reflexão e problematização em torno da equidade de gênero, corporeidade, sexualidade, orientação sexual dentre outros assuntos, a partir da base curricular dos cursos existentes no departamento. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que desde que foi fundado o grupo tem fomentado investigações conjuntas com os colegiados de Pedagogia, Enfermagem, Biologia, Matemática e Teatro.

O Grupo tem garantido a participação com apresentação trabalhos em congressos regionais, nacionais e internacionais, a partir de pesquisas suscitadas nos encontros mensais, além de organização e participação em conferências, seminários, mesas redondas, cafés pedagógicos e oficinas no departamento e em escolas municipais, estaduais e privadas do

Território Piemonte Norte do Itapicuru⁷, com o intuito de ampliar a reflexão e produção do conhecimento epistemológico voltado para as questões de gênero e sexualidade, caracterizando-se, assim, num espaço de vivências de sexualidades dissidentes.

O GENESES-Sertaneja tem estabelecido parcerias com organizações não-governamentais. Deve-se ressaltar a formação multidisciplinar dxs integrantes do grupo, com ênfase em educação e saúde, possibilitando a intersecção em distintas áreas do conhecimento na produção científica e na ampliação do debate acadêmico, bem como na intervenção junto a diversos segmentos da sociedade.

A universidade, enquanto espaço de formação, é perpassada por conflitos, contradições e confrontos. O espaço acadêmico se constitui enquanto lugar potencializador tanto no sentido de perpetuar preconceitos, quanto no sentido de desconstruí-los. Entendemos que esse espaço produz e reproduz violações de direitos e violência contra as pessoas consideradas estranhas, como também se constitui espaço privilegiado de reflexão, troca de conhecimentos e experiências de vida e de novas aprendizagens.

Destarte, as iniciativas desenvolvidas pelo grupo têm buscado assegurar atividades de cunho artístico e cultural com performances poéticas, teatrais, transformes e de danças com estudantes trans e gays, oriundxs da Educação Básica e Superior. Ressaltamos que não é a apresentação meramente pelo viés artístico, que por si só já teria um caráter reflexivo, mas é a expressão artística elucidada por um saber epistemológico.

Compreendemos que essas ações contribuem significativamente no sentido de elucidar elementos relacionados aos corpos que adentram, permanecem ou são expulsos do espaço acadêmico, fomentando outros discursos sobre os corpos abjetos. E, nesse contexto, entendemos que a teoria *queer*, inicialmente uma forma de oposição e contestação à normalização (LOURO, 2001), ligada à corrente do movimento e dos estudos feministas, gays e lésbicos, tem se aproximado dos estudos curriculares. No que se refere ao GENESES-

⁷ A configuração dos Territórios de Identidade teve como principal indutor o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, que, em 2003, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT, introduziu o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais – Pronat com o objetivo de promover o planejamento e a autogestão do processo de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e o fortalecimento e dinamização de sua economia. Ao assumir o Governo da Bahia, em 2007, o Governador Jaques Wagner reconheceu a legitimidade da divisão territorial que foi conformada e a adotou como unidade de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia. Visam promover o planejamento das ações de desenvolvimento dos municípios que compõem o território, de acordo com as demandas características da população, representadas por um colegiado territorial, composto por órgãos da sociedade civil organizada e poder público, levando-se em consideração aspectos sociais, econômicos e culturais. Atualmente, a Bahia tem 27 Territórios de Identidades. Os municípios que compõem o Território de Identidade Norte do Itapicuru são: Caldeirão Grande, Ponto Novo, Pindobaçu, Filadélfia, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Senhor do Bonfim e Jaguarari (BAHIA, 2015).

Sertaneja, a *teoria queer*, propõe novos olhares, contribuindo de maneira significativa na sistematização e construção do conhecimento.

Se em sua origem o *queer* é uma expressão que designa insultos e xingamentos homofóbicos, a teoria *queer* se propõe a articular todas as formas de des-identificação descritas como estranhas, esquisitas, não normativas. *Queer*, nessa perspectiva vislumbra percorrer por situações que ultrapassando o limite do que é considerado a norma, nasce como potencialmente questionadora desta, uma vez que a existência da norma implica em estabelecer fronteiras a partir do que é conforme, bom e aceitável, produzindo, conseqüentemente, o estranho, ruim e inaceitável. *Queer*, aqui é compreendido enquanto um jeito de ser e viver que se coloca em oposição às normas socialmente construídas e aceitas.

Ampliar os espaços de reflexão é importante para os estudos de gênero. O GENESES-Sertaneja, enquanto espaço de reflexão, sistematização, construção de conhecimento, torna-se uma referência para o reconhecimento, respeito, acolhimento, diálogo e convívio com a diversidade, provocando xs agentes do fazer pedagógico a pensarem sobre a construção das estranhezas a partir de seus corpos. De acordo com Butler (2013, p. 154), o sexo como norma regulatória proporciona sua materialização no corpo, produzindo “[...] a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. Nesse sentido, consideramos que a participação de professorxs nesses espaços de reflexão e problematização dificulta a reiteração dessas normas dentro do departamento. A norma heterossexual compulsória, se sente ameaçada pelos abjetos que ela mesma cria e o processo de homogeneização se vê atravessado e desestabilizado pela diferença desses docentes.

Desde que foi fundado o Grupo tem procurado suscitar a reflexão acerca da sexualidade binária, enquanto “[...] efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero” (BUTLER, 2002, p. 25), entendido, no senso comum, como algo que antecede ao discurso de gênero e se apresenta, nesse contexto, desconstruído do que se concebeu como masculino e feminino, compreendido enquanto aparato para a manutenção binária do gênero.

Compreendemos que as vivências que não se adequam nas normativas sociais estão presentes na sociedade contemporânea coexistindo e sendo perpassadas por discursos de exclusão. Esses discursos aprisionam sujeitos que seguem uma lógica de diferenciação entre masculino e feminino, hierarquizando os sexos e determinando a supremacia do masculino sobre o feminino (BUTLER, 2014; FOUCAULT, 2014). Desconstruir essa lógica binária que exerce, através da exclusão, controle e poder sobre a sociedade, seria uma possibilidade de transformar uma realidade que gera opressão e violência. Assim, problematizar acerca da veracidade de tal lógica binária tem se constituído uma ação do GENESES-Sertaneja.

A partir do grupo de estudos é evidente que, para que haja resistência a um modelo heteronormativo, é importante que aconteça discussão e momentos de reflexão. Ao elaborar uma agenda que contemple a reflexão das questões de gênero, docentes e estudantes, estarão mais aptxs a avançar em referenciais teóricos e propostas metodológicas. Ademais, acreditamos que o advento e aceitação do GENESES-Sertaneja, além dos elementos supracitados, se deve principalmente ao fato de Senhor do Bonfim ser considerada uma cidade socialmente aberta às questões relacionadas à homossexualidade, sendo conhecida por moradores e visitantes como uma cidade gay, conforme Costa (2007, p. 106),

[...] certa “aceitação” da homossexualidade no contexto do município de Senhor do Bonfim, que historicamente vem sendo associado a essas práticas. Mesmo sendo, de certa forma, “nítido” o número consideravelmente grande de indivíduos que se identificam como homossexuais, ou que se envolvem em relações sexuais com outros homens – o fato pode ser comprovado através de um simples passeio por ruas da cidade, certamente iríamos nos deparar com alguns sujeitos facilmente identificados como homossexuais; ou mesmo por aquilo que poderíamos chamar de “memória popular” -, o que seria um paradoxo, partindo do suposto de que os contextos interioranos seriam ambientes mais tradicionais, conservadores, avessos “a modernidades” quanto aos “hábitos e costumes”, a verdade é que a lógica social do Brasil Popular que explica a sexualidade homoerótica masculina expõe homossexuais – bichas, viados, baitolas – à vivências do preconceito e estigmatização.

A cidade de Senhor do Bonfim tem uma população de aproximadamente 80 mil habitantes (IBGE, 2018), localizada no Semiárido baiano, juntamente com outros oito municípios formam o Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Conhecer aspectos socioculturais se configura numa atividade imprescindível para compreender sua relação de “aceitação” da homossexualidade.

A presença de homossexuais e travestis na vida social e cultural de Senhor de Bonfim tem como marco a década de 1980. É nesse período que movimentos que tinham por objetivo a luta pelo reconhecimento de direitos humanos, sociais e culturais, tais como raça, gênero, sexo, dentre outros, vão nascer (GOHN, 2005).

Conhecida pela comemoração centenária dos festejos juninos, Senhor do Bonfim é considerada a Capital Baiana do Forró, e é nessa época das festas juninas quando acontece a maior expressividade cultural da cidade, tais como bandas de pífanos, trios de sanfoneiros, blocos de rua, grupos folclóricos, guerra de espada e quadrilhas juninas, momentos que se constituem num espaço marcado pela presença de homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais. Contudo, um fator importante no que se refere a aceitação de homossexuais na vida social de Senhor do Bonfim foi o Grupo de Teatro Mutart, composto apenas por gays e travestis.

Fundado no final da década de 1980, o Mutart Gay, como ficou conhecido posteriormente, tinha por objetivo dar visibilidade aos gays e as travestis da cidade por meio da arte. *O Casamento Trocado* foi um espetáculo financiado pela prefeitura e apresentado nas principais escolas públicas e privadas da época, além de cidades circunvizinhas (SANTOS, 2017). O texto foi uma releitura do tradicional casamento matuto numa perspectiva gay, sendo reapresentado até meados da década seguinte.

O Mutart constituiu-se enquanto movimento artístico que buscou dar visibilidade aos corpos de gays e travestis, classificados como corpos estranhos, não quistos e, portanto, indesejados, peça importante no enfrentamento de gênero. Consideradxs estranhxs, os gays e as travestis que compunham o Mutart esquivam-se das concepções que validavam a existência do corpo dentro de parâmetros do que é ser homem ou mulher, questionando, por exemplo, os binarismos entre pênis e vagina, azul e rosa, acessórios masculinos e femininos.

Com a extinção do Mutart, final da década de 1990, xs participantes do grupo passaram a fazer performances individuais em festas privadas e eventos da região, quase sempre como transformes ou *drag queens*. Em meados dos anos 2000, foi organizado na cidade o Núcleo Aroeira de Arte, organização formada por diversos grupos de teatro de Senhor do Bonfim. Participantes do extinto Mutart foram convidadxs a fazer parte dessa nova articulação artístico-cultural. É pertinente ressaltar que, assim como o Mutart, o Núcleo Aroeira de Arte, tinha uma presença significativa de gays e pessoas trans (JESUS, 2018).

Compreendemos, assim, que ao reinventar os modos de ser e viver do corpo gay e travesti, para além das normas estabelecidas, a partir dos entrelaçamentos entre arte, corpo, medos, desejos, cultura, sexualidade, sexo, prazer dentre outros, constroem-se corpos estranhos e abjetos. De acordo com Butler (2002), a matriz de relações de gêneros estabelece fronteiras rígidas construídas em performances normativas fixadas por serem repetidas infinitas vezes, divulgadas e demonstradas. Os corpos estranhos, por não se adequarem a essas normas, são tratados como abjetos.

Os elementos descritos acima servem para ilustrar o motivo pelo qual Senhor do Bonfim é popularmente denominada, por moradorxs e visitantes, como cidade gay. No entanto, entendemos que tais elementos não são suficientes para tal denominação, uma vez que também é notória a ausência de políticas públicas municipais voltadas para esse público e a incipiência da discussão desses temas em escolas e universidades.

Morar numa cidade onde é nítida a presença de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e pessoas *queer*, formando assim um público LGBTQ, que frequentam os mesmos ambientes – bares e restaurantes, classificados como *point gay*, além de esses sujeitos

historicamente ocuparem espaços profissionais considerados como lugar de destaque – secretarias municipais, coordenações de órgãos estaduais e federais com sede no município, direção de escola, professorxs da Educação Básica e do Ensino Superior – são elementos que despertaram minha curiosidade, no sentido de desejar compreender como essas pessoas negociam sua participação nos distintos espaços sociais.

Pensando nisso, desde 2017, através do GENESES-Sertaneja, tenho escutado e gravado trajetórias de formação de gays, onde comumente a homossexualidade é classificada como motivo de punição, vergonha, segregação e violência contra todxs aquelxs que atravessassem a fronteira da heteronormatividade, sendo classificadxs como estranhxs. Assim, essa pesquisa nasce da convivência com gays, buscando evidenciar os elementos presentes nas trajetórias formativas dos professores homossexuais.

Com isso, ao propor o projeto de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da Universidade Federal de Sergipe – UFS, levando em consideração minhas trajetórias de formação, enquanto professor e gay, foi possível constatar que o presente estudo contribui com a pesquisa na área da educação ao apresentar um trabalho investigativo que se configura enquanto ato político, considerando sua relevância social, nos estudos de gênero, além de propor uma aproximação entre a academia, por meio da produção e sistematização do conhecimento, com a escola, considerando as nuances nos processos pedagógicos de construção-desconstrução-reconstrução de diferentes aprendizagens.

No que concerne aos fundamentos metodológicos, esta pesquisa possui caráter qualitativo, por dialogar com as metodologias de pesquisa pós-críticas e com os estudos *queer*, atendendo assim aos requisitos exigidos por tais referenciais na construção e no desenvolvimento do processo epistemológico e metodológico. A metodologia utilizada para a geração de dados será a pesquisa (auto)biográfica, no campo educacional, por entendermos que há uma relevância, ainda que não aparente, na relação entre teoria *queer* e educação, uma vez que apresentam temas relacionados ao cotidiano de professorxs na difícil tarefa de educar a partir da complexidade das subjetivações identitárias.

Nessa perspectiva, entendemos ser necessário buscar diferentes caminhos epistemológicos e metodológicos já constituídos na intenção de adequar e ressignificar o processo metodológico da pesquisa, constituindo novos enfoques, elementos possíveis, compatíveis e pertinentes aos pressupostos da investigação, tendo em vista a necessidade de adquirir confiança dos colaboradores no intuito de transitar com liberdade no campo empírico da pesquisa (PARAÍSO, 2014), a fim de que tais concepções possibilitem a “flexibilidade” entre os colaboradores da pesquisa e os processos de formação e trajetória de vida aos

conhecimentos científicos. Neste sentido, “a pesquisa tem que ser a continuidade da vida do pesquisador” (FRANCO, 2003, p. 206). A partir das compreensões da metodologia de pesquisa pós-críticas e estudos *queer*, com o conceito de estranhamento, possibilitando novas descobertas, constituindo ferramentas possíveis e pertinentes para produção de dados da pesquisa, ressignificando-os.

No primeiro capítulo intitulado: **Narrativas (auto)biográficas e estudos *queer*: trajetórias metodológicas da pesquisa**, iniciamos o capítulo fazendo uma breve apresentação, justificando as escolhas feitas no percurso metodológico utilizado no decorrer do processo investigativo, a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, por entender que estes são os que melhor correspondem aos objetivos traçados para esse estudo. Tal capítulo apresenta-se dividido em quatro tópicos, nos quais apresentamos as narrativas (auto)biográficas enquanto instrumentos de investigação, seguindo com a descrição do *locus* da pesquisa; posteriormente discorremos acerca das entrevistas narrativas enquanto instrumento de investigação e, por fim, procedemos à apresentação dos personagens colaboradores deste estudo, aqui denominados de Professor Logun Edé, Professor Oxóssi, Professor Obá, Professor Ossayn, Professor Oxumaré e Professor Iansã.

No segundo capítulo, intitulado **Narrativa sobre a produção de si enquanto gay**, mesclamos a teoria acerca dos estudos de gênero, sexualidade, homossexualidade e estudos *queer* com a narrativas dos nossos personagens, no que se refere ao conceito de estranho, a partir das trajetórias dos professores gays. Por meio das narrativas foi possível perceber que o sentimento de estranheza é comum aos seis professores. Contudo, é pertinente ressaltar que tal sentimento, mesmo perpassando todas as narrativas, apresenta-se de modos distintos em cada um dos professores, a partir de seus contextos vivenciais. O único tópico desse capítulo visa compreender como se dá a construção do estranho no corpo gay.

No terceiro capítulo, **“Tem sempre um dedo apontado para quem é viado”:** **Vivências e experiências escolares**, analisamos as narrativas que versam sobre as experiências escolares, considerando as trajetórias escolares dos nossos personagens, por entendermos que as mesmas se constituem peça basilar na construção vivencial e conceitual da estranheza. Para maior compreensão das narrativas aqui analisadas, o capítulo foi dividido em três tópicos nos quais procuramos compreender a construção de gênero e da masculinidade no corpo dos nossos personagens. Ainda nesse capítulo, buscamos interpretar como acontece a fabricação das relações de gênero a partir dos brinquedos e brincadeiras e, por último, analisar como acontece a produção do corpo gay, considerando os processos biográficos de cada um dos nossos personagens.

O quarto capítulo tem como título **“Ser viado é viver em constante estado de trincheira”**: **Estratégias de enfrentamento às normas de gênero**. Neste capítulo, apresentamos as estratégias criadas pelos professores ao longo de suas trajetórias como forma de resistência às ações homofóbicas e excludentes, para que seus corpos, tomados como estranhos, fossem respeitados. O capítulo está dividido em quatro tópicos que apresentam como estratégias a formação docente a partir das diferenças, considerando que a permanência dxs estranhxs nas instituições de ensino ainda se configura enquanto ato de bravura; os currículos pautados meramente na perspectiva heteronormativa e que não conseguem problematizar as diferenças no espaço escolar, além de refletir acerca das estratégias criadas por esses professores no local de trabalho.

Por fim, nas **Considerações acerca da construção do estranho que habita em mim** suscitamos pontos importantes percebidos ao longo desse estudo, ao ponto em que propomos algumas ações, no sentido de problematizar as temáticas de gênero e sexualidades tanto nas escolas, quanto nas instituições de ensino responsáveis pela formação docente.

2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E ESTUDOS *QUEER*: TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Como encontrar caminhos para percorrer durante a investigação? Qual deve ser a abordagem metodológica? Essas são algumas das indagações recorrentes quando nos debruçamos sobre o objeto de estudo, na tentativa de aprofundar a pesquisa, problematizá-la, vivenciá-la cotidianamente para, posteriormente, organizá-la.

Compreendemos que a pesquisa de abordagem qualitativa é a que melhor atende aos objetivos propostos nesse estudo. A pesquisa transitará entre os processos de estranhamentos e subjetivações de gênero e sexualidade, a partir das narrativas autobiográficas das trajetórias de formação de professores gays, desenvolvendo-se em movimentos entrelaçados na perspectiva das teorias pós-críticas, os estudos *queer* e o método (auto)biográfico.

As teorias pós-críticas são as correntes identificadas com o pós-modernismo e pós-estruturalismo e que primam por uma construção epistemológica distinta das perspectivas críticas, se consolidando a partir da superação da concepção curricular crítica (SILVA, 2011; PARAÍSO, 2015). As teorias pós-críticas enfatizam elementos vinculados às questões da cultura, das relações de gênero, da etnia, da diferença e da linguagem. Trata-se, portanto, de uma diversidade de pressupostos conceituais com o denominador comum da valorização da subjetividade, das relações sociais e da negação das metanarrativas. Meyer e Paraíso (2014, p. 17) salientam que,

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do ziguezaguear. Movimentamos ziguezagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Ziguezagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamos em zigue-zague no espaço entre a lutas particulares que travamos com aquele/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar “de fora” da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas.

As teorias pós-críticas têm realizado rupturas e mudanças de ênfases, no campo educacional, em relação às pesquisas críticas. De acordo com Paraíso (2015) a produção acadêmica científica, no campo das teorias pós-críticas, têm possibilitado pensar práticas

educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença.

Dessa maneira, entendemos que a aproximação com os pressupostos teóricos pós-críticos, possibilitou refletir acerca das homossexualidades por diferentes óticas, atribuindo novos sentidos à constituição das relações de gênero.

No âmbito da educação, os estudos *queer* têm sido associados às teorias pós-críticas, uma vez que essas afirmam que o papel da educação e do currículo como estruturas de poder, tem sido o de excluir aqueles que se comportam de maneira diferente do padrão estabelecido. Entretanto, o poder deve ser entendido não como algo centrado, mas sim "espalhado por toda a rede social" (SILVA, 2011, p. 57). O autor ainda ressalta que, "nas teorias pós-críticas o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder".

Os campos de estudo da teoria *queer* e da educação experimentaram um significativo crescimento a partir da década de 1990 (LOURO, 2008). As pesquisas realizadas nessas áreas sinalizam alternativas, fornecem elementos teóricos e fundamento para uma reflexão sobre a necessidade de formulação de políticas identitárias que ampliem outras concepções de masculinidade, enfrentando os constrangimentos que categorias convencionais como masculino e feminino impõem ao cotidiano e suas normas.

De acordo com Butler (2015), o termo *queer* é um importante conceito que possibilita romper a continuidade, o fluxo enunciativo da construção de sujeitos retos/endireitados. Ele é empregado em um sentido de "degradação" do sujeito ao qual se refere. Entretanto, possibilita a construção de novas linhas de constituição a partir de referentes até então não inteligíveis. O *queer* adquire seu poder através da enunciação do patológico, do insulto, do abjeto.

Para Silva (2011), através da "estranheza", a teoria *queer* propõe perturbar a tranquilidade da noção de (hetero)normalidade. A definição do "meu" processo identitário é intimamente dependente da marcação identitária do "outro" (LOURO, 2008; SILVA, 2002). Dessa maneira, a proposta é dar um novo significado ao termo, passando a entender o *queer* como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas. "*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário" (LOURO 1998, p. 38).

É pertinente ressaltar que o conceito é essencialmente estético, não tendo ainda suas inferências políticas trabalhadas o suficiente. Assim, o estranho é pensado enquanto categoria analítica a fim de vislumbrar o político, além das figuras atuais do humano e de suas possibilidades de reconhecimento, uma vez que "é o estranho, o incoerente, o que está 'fora'

da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo construído, e que certamente poderia ser construído diferentemente” (BUTLER 2015, p. 56).

A ideia é, portanto, atribuir sentido positivo à conhecida forma pejorativa de afrontar os gays. Segundo Butler (2002), o termo tem operado uma prática linguística com o propósito de desclassificar os sujeitos aos quais se referem. “*Queer* adquire todo o seu poder necessariamente por meio da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002, p. 58).

Nesse contexto, a teoria *queer* pode ser compreendida enquanto abordagem teórico pós-crítica que possibilita problematizar sistemas de normalização social que objetivam enquadrar os sujeitos em categorias identitárias. Seus pressupostos permitem atentar para os mecanismos sociais que constroem e legitimam as diferenças como representações contrárias a “natureza” humana (LOURO, 2008; SILVA, 2002).

Para Pereira (2008, p. 34), a teoria *queer* apresenta um campo de sentido perpassado de provocações, composto por vocábulos tais como: "reconversão, deslocamento, desnaturalização, subversão, performance, paródia". Tais expressões indicam movimento e transformação. Dessa forma, a própria opção pelo *queer* tem um caráter político e anunciador de processos que tendem a subverter e transformar o instituído, naturalizado, como o correto e o normal, já que os processos que criam sujeitos normais e adaptadxs por meio da construção de sujeitos ilegítimos, rotulados como anormais e alocados na margem do social.

A teoria *queer*, na perspectiva foucaultiana, questiona a demonização, a normalização e o tratamento. A chave do ativismo *queer* reside em puxar ao avesso as práticas de normalização. Nesse sentido, para além de um pensamento teórico ou acadêmico, o *queer* diz respeito ao processo de militância enquanto artifício para o conflito, não estabelecendo vínculo direto com qualquer pretensão identitária. Para Butler (2015), ser homem ou ser mulher é uma construção cultural, resultado de normas que estruturam as práticas sociais e operam sobre nossos corpos de maneira incisiva e potente.

Dessa forma, a teoria *queer* alinhada à educação não é apenas um olhar diferenciado às questões de sexualidade, mas sim, outro olhar ao nosso cotidiano de maneira geral. Como diz Louro (2008, 49): “*Queer* entraria no currículo para estranhá-lo, quer dizer, para provocar mudanças mais radicais no modo de conceber o conhecimento. ”

Neste estudo, a teoria *queer* se articula com a educação e as narrativas (auto)biográficas para estudar a trajetória de vida e profissional de professores gays, atribuindo forma e sentido a questões que são particulares e comuns a eles, ao mesmo tempo

em que convergem em outras vozes. Ao reconstituir aspectos da trajetória desses professores, ou “ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo à sua volta” (TILIO, 2003, p. 91).

As narrativas construídas através das trajetórias de vida estão presentes em todas as experiências humanas. Nas últimas décadas, teóricxs de diferentes áreas do conhecimento têm se debruçado sobre memórias, experiências, narrativas e fatos para construir sentidos da vida, tanto na esfera individual quanto coletiva de um determinado período e que, de alguma forma, confrontam e aproximam situações que são comuns em diferentes sociedades, contribuindo para que possamos aprender a lidar com essas narrativas. A possibilidade de narrar o vivido, ou passar ao outrx sua experiência de vida, possibilita a vivência do que é finito tornar-se infinito. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo.

2.1 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS ENQUANTO FERRAMENTA DE INVESTIGAÇÃO

A ciência moderna sempre esteve imbuída na racionalidade historicamente pautada em métodos oriundos das chamadas ciências naturais, definindo-se a partir dos pressupostos da objetividade, neutralidade científica, análise de dados quantificáveis e a crença de que somente aquilo que pudesse ser comprovado cientificamente era verdadeiro. A construção do saber científico moderno foi profundamente marcada pelo positivismo e seus dispositivos de pesquisa, caracterizado pelo distanciamento entre o objeto de pesquisa e x pesquisadxr, bem como pelo teste e verificação de hipóteses, entre outras características, tendo grande influência nas pesquisas na área das ciências humanas.

Contudo, os pressupostos positivistas se apresentaram inadequados em pesquisas com fenômenos sociais suscitando um movimento de rupturas e de mudanças de paradigmas no campo das ciências sociais durante o século XX, colocando em xeque os princípios da chamada ciência clássica. As investigações científicas no campo das ciências sociais e humanas classificam a ciência enquanto prática social que ocorre em condições históricas marcadas por teorias e métodos que dependem das escolhas teóricas e metodológicas dx pesquisadorx. Dessa forma, “a ciência, como fenômeno social e político, carrega as marcas de um tempo histórico e incorpora em seu fazer as representações e valores do momento” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.53).

Considerando o exposto acima, autorxs como Chizzotti (2006), Fazenda (2002) e André (2010) apontam que, mediante a complexidade da pesquisa dos fenômenos educativos, vão sendo exigidas novas formas de pesquisa e posturas metodológicas incorporadas ao fazer científico, tanto na concepção epistemológica como no método utilizado. Dentro dessa proposta, a abordagem (auto)biográfica enquanto método e técnica de pesquisa surge na Alemanha no final do século XIX.

As narrativas (auto)biográficas se apresentam enquanto importantes ferramentas de investigação sobre a formação de professorxs, uma vez que evidenciam elementos da subjetividade do sujeito, sua trajetória de formação e experiências de vida. Compreendemos que a utilização desse método visa a não apenas colaborar com a ciência da educação trazendo novas dimensões e conhecimentos, como também colocar o sujeito na posição de protagonista de sua formação e do processo de investigação (SANTOS; GARMS, 2014).

No campo educacional, as narrativas (auto)biográficas têm tido um papel significativo nos estudos dos diferentes aspectos que compreendem a área da educação. De acordo com Josso (2010, p.27), a partir da década de 1980, o estudo das histórias de vida tem assumido um papel relevante nas “ciências do humano”. Tanto na formação inicial quanto na formação continuada, as narrativas (auto)biográficas têm sido utilizadas como metodologia de investigação-formação.

Ao reconstituir aspectos da trajetória desses professores, ou ao contar uma história, o narrador está se construindo e construindo o mundo à sua volta (SOUZA, 2006a). Dessa maneira, ao analisar as narrativas de formação desses professores, ocorre um processo de autorreflexão sobre minha própria formação e história de vida. Ademais, é salutar ressaltar que o relato de uma história de vida não é neutro. Quem conta seleciona certos episódios e ignora outros, e o que foi escolhido é retratado sob uma luz peculiar e espontaneamente tendenciosa. Algumas explicações podem ganhar contornos que, provavelmente, no momento vivido não foram percebidos da mesma maneira, podendo ocorrer o auto enaltecimento.

Contudo, suas revelações e seus sigilos se constituem em material rico para a percepção dos conflitos a que esteve submetido aquelx que narra enquanto viveu e se formou ao longo da vida (JOSSO, 2010). Por meio das narrativas (auto)biográficas podemos dizer que aquelx que narra produz a si mesmox, uma vez que o ato de narrar favorece a reflexão sobre os momentos vivenciados e sobre suas próprias trajetórias, criando um ambiente de mudança através de sua própria reflexão.

No campo das narrativas (auto)biográficas pesquisadorxs como Nóvoa (1993, 2000), Josso (2006), Souza (2006b), dentre outrxs, têm apresentado trabalhos significativos nessa

área, que versam desde a constituição do educador reflexivo até a formação inicial e continuada dxs profissionais da educação. Conforme Souza (2006b, p. 23):

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, sejam na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores.

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos, trajetórias de vida e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas.

A expressão aprender pela experiência, de acordo com Josso (2010), pressupõe um processo por meio do qual aquele que narra desconhece os pressupostos teóricos e epistemológicos basilares na formulação de soluções para um determinado problema, no entanto, em um processo de formação essa aprendizagem deve ser amparada por simbolização e formulações que demandam um arcabouço teórico. Sob esse prisma Josso (2010, p.36) ressalta que:

Experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: o saber-fazer e os conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros

Dessa maneira, entendemos que as narrativas (auto)biográficas se constituem importantes instrumentos de investigação acerca dos processos de formação de professorxs, uma vez que avultam-se questões relacionadas às subjetividades dos sujeitos, suas trajetórias de formação e experiências de vida, elementos que têm suscitado, cada vez mais, a averiguação e a anuência de pesquisadorxs a estes métodos.

Entendemos, portanto, que a utilização desse método pretende alocar o sujeito na condição de protagonista de sua formação e do processo de investigação, por compreender que, enquanto o sujeito narra sua trajetória de formação, acontece quase que simultaneamente um processo de autorreflexão. De acordo com Souza (2006a, p. 95), o método (auto)biográfico contribui como parte das “experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”.

Em um universo narrativo, por meio do qual são relatadas e organizadas as experiências humanas através do ato de narrar, em um constante reforço da construção das subjetivações identitárias, tais como nós os vemos atualmente no campo educacional, é imprescindível romper com os puritanismos biológicos do natural e da dialética da reprodução como finalidade dos corpos.

2.2 *LÓCUS* DA PESQUISA: PIEMOTE NORTE DO ITAPICURU

Quanto ao campo de pesquisa, Arroyo (2011) sinaliza que na contemporaneidade, os territórios identitários se configuram em espaços de ressignificação e construção/reconstrução das subjetividades de gênero, sexual, classe, raça, etnia, campo, cidade, periferia.

Nesse sentido, compreendemos que o território de identidade Piemonte Norte do Itapicuru, por meio da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII, se caracteriza enquanto espaço territorial de formação acadêmica e, portanto, um território constituído no que se refere a construção de saberes, identidades, gênero, experiências de vida.

O Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru conta com a presença de três instituições públicas de ensino superior: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII; Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, além de outras instituições de ensino superior.

Desde que foi implantada, no final da década de 1980, a UNEB se constitui na instituição superior que mais forma professorxs do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, atingindo ainda municípios do Território do Sisal – Cansanção e Itiúba. Inicialmente, foram implantados os cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia. Anos mais tarde foi implantado o curso de licenciatura em Biologia e bacharelado em Ciências Contábeis e Enfermagem, com um contingente de aproximadamente 1052 estudantes (UNEB, 2018).

Desde que foi fundando em 1985, pelo Decreto 31.574/1985, o Campus VII da UNEB, têm se constituído num polo inter-territorial de formação acadêmica, com maior atenção na formação de professorxs, ao tempo em que se consolidado enquanto espaço cultural e de vivências de experiências subjetivas e de descobertas identitárias (UNEB, 2018).

Contudo, é perceptível a ausência de reflexão e ações voltadas para as questões de sexualidade e gênero, havendo total ausência de discussão sobre tais temáticas na matriz curricular da licenciatura em Matemática. Considerando os projetos dos cursos de Pedagogia e Biologia, tais enfoques temáticos aparecem como componentes optativos e até então não

foram ofertadas pelos colegiados. Souza (2015) compreende que no enfrentamento ao preconceito, no tocante à homossexualidade, é necessário desenvolver políticas de formação centradas nas dimensões pessoal e profissional.

A partir do exposto acima, entendemos que os princípios epistemológicos e a discussão relativa às questões de gênero, sexualidade e corporeidade e suas intersecções no Campus VII ainda é incipiente. Contudo, considerando que a UNEB/Campus VII, enquanto instituição de ensino superior tem priorizado sua missão precípua junto ao Território de Identidade Pimonte Norte do Itapicuru, a partir da formação docente, torna-se imprescindível que a reflexão, elaboração, sistematização e a difusão do conhecimento científico, revejam suas práticas e desenvolvam ações pedagógicas que respaldem as múltiplas dimensões do gênero e da sexualidade humana e a reconheçam enquanto elemento constitutivo dos sujeitos.

2.3 ENTREVISTA NARRATIVA: A HISTÓRIA DE VIDA RE-CNTADA

Quanto aos instrumentos metodológicos para a coleta de dados, optamos pela entrevista narrativa, que se configura enquanto atividade formadora como processo de formação e de conhecimento (SOUZA, 2006a). Nesse sentido, a técnica de narrativas não só nos permite conhecer histórias individuais, mas nos possibilita conhecer a história de grupos e comunidades, uma vez que estrutura e ação se fazem presentes no momento em que a trajetória individual é reconstruída através da narração.

As entrevistas narrativas se caracterizaram enquanto ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergiram histórias de vida, tanto dxs entrevistadx como as entrecruzadas no contexto situacional. A escrita, relativa às atividades desenvolvidas a partir das trajetórias docente, tem se constituído um valioso instrumento de pesquisa na investigação das vivências e práticas pedagógicas.

Compreendemos, dessa maneira, que as narrativas (auto)biográficas concebem um método de elaboração e sistematização do conhecimento que respaldo o pensamento pedagógico, atribuindo novos sentidos à prática docente. De acordo com Connelly e Clandinin (2015, p. 85), somos narradorxs e personagens de nossas histórias e das histórias dxs outrxs, à medida que nos predispomos a contar, ouvir ou recontar as vivências de outrem. Ressaltam eles que: “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]”. Sob esse prisma, as experiências narradas àquelx que pesquisa, quando engendradas enquanto material de análise,

são fundamentais para reconhecer que a escrita (auto)biográfica se configura num tempo singular de autorreflexão.

A entrevista narrativa objetivou conduzir xs entrevistadxs a narrar sobre suas trajetórias de vida e profissional, levando em consideração o fato de serem gays. Durante as entrevistas, que tiveram como propósito reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos entrevistados, houve pouca inferência de nossa parte, por entendermos que a singularidade do método consiste no fato de que as narrativas (auto)biográficas suscitam experiências vivenciados pelxs docentes que revelam elementos específicos de seu modo de ver o mundo, sua cultura e sua formação. De acordo com Souza (2006a), na entrevista narrativa x entrevistador deve interferir apenas quando perceber que x entrevistadx se mostrar confusx na elaboração de sua narrativa.

A narrativa se configura, enquanto instrumento de pesquisa, num tipo singular de discurso, uma vez que pode ser contada e re-contada, interpretada e re-interpretada (BENJAMIN, 1983). Esse instrumento permite organizar os fatos de forma sistemática a partir de uma sequência temporal, contendo início, meio e fim. No entanto, é pertinente ressaltar que esse encadeamento não é intransigente, podendo ser metamorfoseado pela vontade dx autorx em sua relação com aquelx que colabora com a pesquisa.

Tal flexibilidade pode ocorrer por considerarmos que na narrativa, ainda que x pesquisadorx proponha uma sequência em seu roteiro de pesquisa, x colaboradorx é livre em seu pensamento e organização das ideias, possibilitando-x, portanto, retornar ou retomar algum assunto para esclarecimentos sempre que necessário, sem que seja preciso seguir uma cronologia. Nesse percurso metodológico, é preciso entender que só captar as experiências individuais e coletivas não é o suficiente, é preciso captar as nuances e os distintos contextos por meio dos quais são produzidas as experiências narradas. De acordo com Souza (2006a), cada narrativa revela singularidades e projeta novos olhares sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistadx.

Jovchelovich e Bauer (2002) chamam a atenção para a importância de x pesquisadorx utilizar apenas a linguagem que x entrevistadx utiliza sem exigir qualquer outra forma, uma vez que o método pressupõe que a perspectiva dx narradorx se apresenta melhor ao usar sua linguagem espontânea. Essas asserções se assentam na compreensão de que a linguagem empregada constitui uma cosmovisão particular e, portanto, é reveladora do que se quer investigar: o “aqui” e o “agora” da situação em curso. Desse modo, há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre pesquisador e entrevistadxs (CRESWELL, 2014).

A narrativa não se constituiu meramente num sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde x entrevistadx tomou forma, onde elx elaborou e experimentou a história de sua vida (SOUZA, 2014).

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos a partir das quais emergem histórias de vida, tanto dx entrevistadx como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular a pessoa entrevistada a narrar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social no qual está inserido (JOVCHELOVICH, 2002), considerando que a ideia basilar é reconstruir acontecimentos sociais a partir do ponto de vista daquele que narra. A influência dx entrevistadxr nas narrativas deve ser mínima, considerando que no processo narrativo x narradxr encontra-se implicado na série de eventos e acontecimento evocados, ao passo que na descrição elx, na condição de sujeito, se encontra apartado do relato que adquire uma dimensão objetiva, descritiva e observacional (BENJAMIN, 2007).

As entrevistas foram gravadas entre os dias 05 de agosto de 2018 e 11 de janeiro de 2019, em horários e lugares predefinidos, sempre respeitando a disponibilidade de tempo dos entrevistados. Antes do início da gravação, era feita uma breve explicação em torno do problema de tese, sanando possíveis dúvidas dos entrevistados, deixando-os inteirados dos assuntos a serem tratados durante a entrevista. Em seguida, recebiam explicações sobre o Termo de Livre Esclarecimento - TLE, solicitando a leitura e assinatura do mesmo. Posteriormente, era elucidada a dinâmica sobre da entrevista narrativa. Após esses esclarecimentos, a entrevista era iniciada.

Foram gravadas seis entrevistas, com diferentes colaboradores, com duração entre trinta e cinco minutos e uma hora, cada uma delas. A gravação das narrativas era quase sempre envolta por distintos sentimentos. Cada história que se desvelava no exato momento em que era pronunciada: “estamos gravando”, chegava a mim e minuciosamente captada pelo gravador, eram únicas e estavam imbuídas de vivências marcadas por estranhamentos, superação, alegrias, tristezas, aprendizados, ensinamentos e ao tempo em que eram contadas iam sendo re-visitadas e, por conseguinte, re-inventadas.

Considerando a importância das expressões gestuais durante a gravação das entrevistas, fundamental no momento da transcrição e imprescindíveis para uma maior compreensão no conjunto das narrativas, foi relevante fazer um caderno de anotações denominado de *Narrativas Gestuais*, no qual procurei marcar o tempo exato em que gestos

que compunham a narrativa e eram expressados intencionalmente ou não. Tais anotações foram cuidadosamente consultadas no momento de transcrição das narrativas.

2.4 NARRADORES DE SI, PERSONAGENS DA NARRATIVA

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser analisada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos, enquanto tessituras coletivas e/ou individuais que fazem um recorte num dado momento histórico. É comum ouvir através de narrativas diversas que homens e mulheres são, por natureza, contadorxs, narradorxs de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outrxs.

Narrar, não é o fio da memória, mas as experiências vivenciadas por aquelx que narra. Narrar é a própria vida que vai sendo desvelada e re-tecida no tear cotidiano, é a experiência vivenciada sofrendo metamorfoses, sem que com isso perca sua essência. De acordo com Benjamim (2009, p. 21), a narrativa é um ato de comprometimento individual e social daquelx que narra suas experiências e, assim sendo, ela mesma está suscetível a ondulações, uma vez que ao narrar tais experiências a pessoa recorra “a máscara do adulto”, objetivando uma narrativa seletiva, de acordo com aquelx que escuta.

Por isso, faz-se necessário estar atento para que a narrativa corresponda à palavra e a palavra à experiência, uma vez que, ao narrar o que foi vivenciado a outrem, deixa de ser algo de cunho individual e, portanto, da memória subjetiva, passando a ser de cunho social, compondo uma narrativa coletiva.

Entendemos, assim, que o processo de (auto)biografia, por meio das narrativas, nos possibilita sairmos da condição de anônimxs, passando à condição de personagem. É pertinente ressaltar que *persona* é a máscara, e a palavra personagem será formada com a adição do sufixo *agem*, que, segundo o Dicionário Michaelis (1998), entre diversos sentidos, traz aquele de ato, ação, evidenciando, portanto que ‘personagem’ conota ação, atividade, fluxo, indeterminação.

Percebemos, assim, que a sobreposição entre o papel (*máscara/persona*) e x narradorx é um processo histórico longo e que culmina com x narradorx sendo identificadx e reconhecidx pela narrativa que o personagem narra, elucidada a partir de critérios epistêmicos, deixando de ser meramente um *me conte sua vida*. Nessa perspectiva x narrador deixa de se constituir num mero informante, assumindo o papel de pesquisador de sua própria ação.

No que se referem aos personagens desse estudo, é pertinente ressaltar que prezamos por diferentes experiências no tocante ao campo de atuação profissional, dessa maneira temos professores que trabalham na Educação Básica e/ou Ensino Superior.

O contato com os personagens desse estudo foi estabelecido inicialmente nas reuniões do Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidades Sertanejas – GENESES-Sertaneja, mas durante o processo da pesquisa sentimos a necessidade de buscar outros personagens, considerando o fato de que a maioria dos participantes do GENESES-Sertaneja, no momento de definição dos personagens e escuta, não estava em sala de aula, inviabilizando sua participação no estudo em curso.

Buscar personagens fora do GENESES-Sertão não foi tarefa difícil, se considerarmos o fato de que estamos falando de professores gays egressos de cursos de licenciaturas de um departamento que tem menos de trinta anos. Ainda nos primeiros contatos foi possível estabelecer uma rede de contatos e à medida que íamos conhecendo conversando com os professores, esses já indicavam outros nomes.

Num primeiro momento, foi possível elencar uma lista com seis possíveis personagens, chegando a mais de trinta possíveis narradores. Passamos então a entrar em contato, após termos definido os seguintes critérios: estar exercendo a docência e ter interesse em colaborar com estudo em questão, uma vez que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 201), sendo, portanto, essas experiências, a base de toda narrativa. Assim, as experiências vivenciadas pelos professores, personagens desta investigação, vão se entrelaçar com diferentes momentos da vida pessoal e da formação profissional.

No que se refere a individualidade dos personagens, consideramos pertinente preservá-la no anonimato, optando pela escolha de codinomes relacionados à mitologia africana, por entendermos que, historicamente, assim como gays, as divindades africanas têm sido classificadas como estranhas. Os codinomes foram escolhidos durante o processo de digitação das narrativas, procurando elementos similares entre suas trajetórias e a divindade africana. Assim, a presente narrativa foi construída por meio das tessituras de Logun Edé, Obá, Oxumaré, Oxóssi, Iansã e Ossayn. Consideramos pertinente ressaltar que todas essas entidades, no Candomblé, estão associadas às experiências da sexualidade por serem vistas enquanto homossexuais, transexuais ou bissexuais.

Logun Edé é artista e professor, como gosta de ser conhecido. Atua na Educação Básica em um município há 171 km de Senhor do Bonfim, onde reside e trabalha como professor substituto no ensino superior. Tem 30 anos, é licenciado em Pedagogia e está

cursando mestrado profissional em Extensão Rural, “[...] além dessas informações burocráticas, me considero uma pessoa com os pés no mundo, com os pés no chão desse mundo, que busca a partir da arte ressignificar muitas coisas” (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018). É gay e não recorda ter tido outras experiências afetivas/sexuais que não fossem com homens, conforme sinalizou: “[...] não lembro ter sido outra coisa se não gay no que se refere a sexualidade, sempre me reconheci gay”. Nesse sentido, sua identidade de gênero está intimamente imbricada nas suas experiências profissionais, não se sabendo ao certo onde começa uma e termina a outra, conforme descreveu:

[...] o que me define, me anuncia e me denuncia de alguma forma é o fato de ser gay. Quando falam sobre mim e as pessoas ficam tentando dizer quem eu sou, normalmente elas dizem: aquele ator que é gay. Então penso que ser gay de alguma maneira demarca minha história. Diz quem eu sou. Ou seja: eu sou um gay, artista e professor (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

É interessante perceber que essa “demarcação” de gênero se deu de maneira continuada, ao afirmar que “desde muito cedo, ainda na infância o universo feminino roubava minha atenção, me seduzia, me encantava, mesmo as pessoas dizendo que não podia, que era errado, proibido” (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018). Em sua narrativa ele nos contou ainda que é filho de santo.

Conheci Logun Edé, no curso de licenciatura em Pedagogia, onde fomos contemporâneos, mas pouco conhecia da sua trajetória de vida e de formação. Sua disponibilidade para a gravação das narrativas, logo no primeiro contato, em meio a tanta correria, suscitou em mim a sensação de que seria uma escuta pautada no cuidado de quem adentra um universo des/conhecido.

Ossayn tem 36 anos, é professor de Biologia da rede pública estadual e está fazendo mestrado em Botânica. É gay, feliz e “[...] realizado profissionalmente, muito realizado profissionalmente” (PROFESSOR OSSAYN, 2018). Diz ele: “não tenho como não me apresentar dizendo que sou *gay*, realizado e feliz. [...]”. Então eu diria que é isso: um cara feliz, bom profissional e gay”.

Ossayn mora há 45 km de Senhor do Bonfim e estuda na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Nunca havia tido contato com ele, mesmo tendo vários amigos comuns. O contato inicial foi por celular e, na ocasião, conversamos acerca da minha proposta de tese, quando manifestei o interesse para que o mesmo participasse da construção do meu processo investigativo. A resposta positiva foi imediata e gravamos a narrativa na sua

primeira vinda à sua cidade de origem, após as aulas do mestrado, passando por Senhor do Bonfim.

Oxumaré, 45 anos, é licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática e desde muito cedo sabia que seria professor, o que o motivou a investir na formação docente. Outra característica de Oxumaré é sua a experiência na gestão, sempre associado a docência. Ele nos narrou: “durante muito tempo fui diretor de escola, fui diretor da DIREC 28⁸ e do NRE 28 durante dez anos e tudo isso atrelado à minha experiência com a docência, pois mesmo estando na gestão nunca deixei de dar aulas [...]” (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019). Ele atua na Educação Básica e no Ensino Superior, como docente do curso de Licenciatura em Matemática.

Antes de concluir sua apresentação, Oxumaré nos contou que “[...] todo mundo na cidade sabe [...] que o professor Oxumaré é gay, até mesmo porque não tem como não associar meu nome à minha profissão e à minha sexualidade” (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

Conheço Oxumaré há dezenove anos, quando passei a morar em Senhor do Bonfim. Ele é, sem dúvida, uma das pessoas mais conhecidas da cidade, tanto pelo seu lado profissional e pelos cargos que vem assumindo, quanto pelo seu posicionamento político, sempre militando nas causas LGBTQI. Além disso, tive a oportunidade de tê-lo como professor, ocasião em que passei a conhecer um pouco mais dos seus posicionamentos políticos e da sua proposta pedagógica, consonante com sua narrativa.

Oxóssi tem 39 anos, licenciado em Ciências com Habilitação em Matemática, fez especialização e mestrado em Matemática. Professor há mais de vinte anos, atualmente trabalha com Educação Básica e Ensino Superior do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO. Anteriormente, foi docente na rede pública municipal e estadual de ensino, na UNEB, além de ter sido professor da Educação Básica privada. Conforme nos narrou, seu nome é muito forte, sendo motivo de brincadeira entre xs amigxs ao afirmarem, segundo ele: “[...] Oxóssi é nome de homem. Por isso quando falam meu que meu nome é Oxóssi todos pensam que é homem másculo e quando olham é um gay. [...]. Bom, então já aproveitei para dizer que sou gay, casado há mais de quinze anos” (PROFESSOR OXÓSSI, 2018).

Mesmo tendo amigxs comuns próximxs, nunca mantivemos uma relação estreita. Só agora pude constatar que Oxóssi é um desses personagens que tem uma história de vida que

⁸ As Diretorias Regionais de Educação – DIREC’s, eram coordenações regionais de ensino localizadas em polos regionais do Estado da Bahia, sendo substituídas em 2015 pelos Núcleos Regionais de Educação – NRE.

todos deveriam ouvir. Salvaguardando seu lado carrasco, como é carinhosamente conhecido pelos alunos, foi possível constatar que sua trajetória é de superação pessoal, familiar e profissional, por conta da sua sexualidade.

Iansã tem 28 anos, é licenciado em Pedagogia. Está na docência há oito anos, onde atua como professor do Ensino Fundamental II em escolas públicas em Senhor do Bonfim. Antes de assumir a sala de aula, atuava como promotor cultural. Iansã nos contou: “antes eu passeava pela ideia de ser uma pessoa andrógena. Tinha época em que me vestia mais afeminada, já em outras épocas me recatava mais e me vestia mais masculino” (PROFESSOR IANSÃ, 2019). Acerca de sua identidade ele continua dizendo: “também considero importante dizer que sou uma pessoa gay, agora trans e negra. Penso que ser negra e trans são duas coisas que marcam bastante. Como diz o povo: ‘não bastou ser negro, tinha que ser viado’”.

É pertinente ressaltar que o Professor Iansã mesmo se apresentando como: “pessoa gay, agora trans e negra”, quando aceitou fazer parte da pesquisa se reconhecia apenas como gay. Conforme ele nos contou durante a gravação da entrevista: “isso sobre ser gay ou trans ainda não é claro para mim, estou me permitindo, digamos assim” (PROFESSOR IANSÃ, 2019). Mesmo tendo em vista o critério de que as entrevistas seriam com professores gays, entendemos que a narrativa do Professor Iansã (2019) tem muito a contribuir com esse estudo. Ademais, ponderamos o fato de que ele ainda se autodenominava gay quando da entrevista, conforme constatamos na narrativa.

Meu contato com Iansã foi durante as aulas de Pedagogia, onde sou professor. Sempre participativo e ativo em sala de aula, o que contraditoriamente não justificava suas frequentes ausências. Só depois de me aproximar e conhecer um pouco de sua história de vida é que passei a compreender melhor seus dilemas em relação a sexualidade. Iansã tem uma trajetória de superação diária com ele mesmo, com a família e com a sociedade por ser negro, pobre e viado. Considero importante ressaltar que Iansã é membro do GENESES-Sertaneja, onde tem contribuído com discussões acerca dos corpos transexuais dentro da universidade.

Obá, 39 anos, graduado em Pedagogia, especialista em psicanálise e está na docência há mais de dez anos. Atualmente trabalha com Educação Infantil. Obá também é ator e frequenta religião de matiz africana. Em relação à sua sexualidade, ele nos contou que tentando negar sua homossexualidade buscou viver como heterossexual, depois se reconheceu bissexual e agora se reconhece como gay. Para Obá (2018):

Não foi escolher qual seria a minha orientação sexual ou identidade de gênero, não foi isso, mas escolher viver o que eu sou. Isso tudo para dizer que eu sou gay, ou como costumam dizer: viadinho, mulherzinha, macho e fêmea. Venho de uma família pobre grande, como é comum a toda família do Nordeste na década de 1970/1980. Somos oito filhos, sendo quatro mulheres e quatro homens. Pais e irmãos machistas.

Obá nos contou ainda que está casado e que hoje a família já aceita seu companheiro de maneira tranquila. Pontuou ele: “E nós somos um casal de viados, felizes e não penso um momento sequer em voltar para o casulo. Então eu sinto que agora eu consigo ser eu em plenitude”.

Foi frequentando o Centro Cultural, além de outros espaços culturais de Senhor do Bonfim, que conheci Obá. Sempre atuante nos eventos de cunho cultural e artístico, ele tem se constituído enquanto militante em defesa da cultura popular. Nossa aproximação nos últimos tem sido em função das discussões de gênero e das causas LGBTQI.

Nosso intuito com essa apresentação não é fazer uma reflexão acerca daquilo que foi dito pelos personagens, mas antes fazer com que à medida em que formos entrecruzando as trajetórias de vida e formação dos mesmos com as análises teóricas, eles já sejam, em alguma medida conhecidos. Isso porque nosso objetivo é apresentá-los sob prisma das suas experiências de estranheza enquanto professores gays, uma vez que a (auto)biografia exprime o “escrito da própria vida” (JOSSO, 1991, p. 343). Diferentemente do depoimento, na narrativa (auto)biográfica quem decide o que deve ou não ser contado é o autor, a partir da sua própria trajetória de vida, não necessariamente obedecendo a uma cronologia dos acontecimentos vivenciados pelo sujeito. Ainda que eu tenha direcionado a conversa, foi cada um dos personagens que determinou o “dizível” da sua história, da sua subjetividade e dos percursos vivenciados ao da sua vida.

3 NARRATIVAS SOBRE A PRODUÇÃO DE SI ENQUANTO GAY

“[...] estamos vivemos um fenômeno, que é a globalização, o mundo agora é outro. Na atual conjuntura em que vivemos, é preciso entender que tudo muda o tempo todo, isso é algo inerente à contemporaneidade!” (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

As narrativas acerca da homossexualidade estão presentes desde o início da escrita de diferentes grupos humanos. Distintas culturas, mitos, lendas, folclores e textos sagrados vinculados a diferentes religiões têm assimilado temas homoeróticos, de sexualidade e de gênero (GAMSON, 2007). Dessa maneira, é possível dizer que desde os tempos mais remotos mitos narravam histórias envolvendo homossexualidade, bissexualidade ou transexualidade como símbolo de experiências míticas e/ou sagradas.

Na epígrafe descrita acima, Professor Oxumaré (2019) nos convida a refletir sobre a necessidade de compreendermos os contextos e os tempos históricos nos quais estamos inseridxs. Dessa maneira, as narrativas enquanto escritas de si não se constituem em algo simplório ou atemporal, antes o ato de escrever-se emerge necessariamente a partir de uma submersão intelectual, intrinsecamente entrecruzada pelas experiências subjetivas em contextos, tempos e espaços específicos.

A contemporaneidade enquanto período histórico, mesmo considerando o fato de que o mesmo esteja em curso, se configura enquanto íterim de transição e reorganização mundial, marcado por formas de ascensão no que se refere às relações de poder, sociais, políticas, culturais, econômicas. Nada pode se evadir ao olhar globalizante, uma vez que ele não se circunscreve meramente ao campo econômico, abarcando todas as atividades humanas, tudo é passível de ser globalizado (SANTOS, 2002). Refere-se, portanto, a um modelo mundial de economia que visa atingir toda sociedade, em todas suas esferas.

As premissas decorrentes do capitalismo também favoreceram o crescimento econômico e geográfico das comunidades gays no século XX. Ao passo que as populações urbanas cresciam, um contingente significativo de pessoas despovoava a zona rural para viver nos espaços urbanos. Para Trevisan (2000), este fenômeno favoreceu que homossexuais se encontrassem com outros sujeitos que, assim como eles, estavam sistematizando suas identidades a partir de sua sexualidade.

Nesse contexto, podemos dizer que as mudanças provocadas pelo capitalismo no século XX produziram as condições sociais, políticas e econômicas para que as subjetividades gay emergissem.

Desde muito cedo eu percebi que era gay. Assim... Lembro que ainda criança eu observava mais os meninos. Algo neles me atraía mais, despertando inclusive o interesse sexual em mim. Foi nesse momento, ainda muito cedo como disse, que percebi que eu era estranho em relação aos outros meninos, já que o despertar da minha sexualidade foi desse jeito, gostando de meninos. [...]. A gente está falando aí da década de 1980 e 1970 do século passado e, é lógico que, por mais que nesse período as questões da sexualidade tenham tido um *boom* em diversas partes do mundo, no interior da Bahia, em Senhor do Bonfim, esse *boom* ainda não tinha chegado. Então, de certa maneira a gente tinha que se conter, era viado, mas tinha que ser discreto e de preferencia escondido, era como se a gente tivesse cometendo um crime. Então, tudo era muito sigiloso, chegando ao absurdo de denominado como pecaminoso, então os gays dessa época, no interior, eram todos camuflados. Todos dentro do armário, loucos para sair e um dia a gente sai e vai ser feliz (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

As narrativas, analisadas nesse estudo, sinalizam que a descoberta da sexualidade, aqui entendida como um todo vital e inerente à condição humana (PUERTO, 2009), para gays, acontece na mesma fase que as demais pessoas, ou seja, ainda na infância. Sobre isso, o Professor Oxumaré (2019) narrou: “Lembro que ainda criança eu observava mais os meninos. Algo neles me atraía mais, despertando inclusive o interesse sexual em mim”. Contudo, se descoberta é igual para todxs, as vivências serão demarcadas por barreiras morais, culturais e sociais a serem superadas, por aquelxs que desde cedo passaram a ser reconhecidos como estranhos, conforme podemos verificar na fala do Professor Oxumaré (2019): “Foi nesse momento, ainda muito cedo (...), que percebi que eu era estranho em relação aos outros meninos, já que o despertar da minha sexualidade foi desse jeito, gostando de meninos”.

Ao constatar o menor sinal de estranhamento, é estabelecido todo um sistema de vigilância para que os corpos que ousarem amar alguém do mesmo sexo sejam punidxs, por romper as regras heteronormativas às quais são submetidxs. Nesse contexto, de acordo com a narrativa acima, era necessário “se conter”, até podia ser gay, “mas tinha que ser discreto e de preferencia escondido”. Ser gay discreto, ser masculinizado, aproximando-se o máximo possível do construto social do ideal de masculinidade. A partir dessa narrativa, é possível inferir que, se no momento de descobertas da sexualidade, o Professor Oxumaré (2019) precisou “camuflar” e ficar “dentro do armário”, constataremos posteriormente, conforme sua narrativa, o momento da saída, descrito como o momento de “ser feliz”.

Acerca da descoberta da sexualidade o Professor Ossayn (2018) nos contou:

[...] eu era criança afeminada, eu era uma criança *viada*. Eu era aquela criança estereotipada, que você olhava e que todo mundo comentava que eu seria *gay*... que eu seria *gay* né? Eu fui essa criança *viada* desde sempre. Meu jeito de ser de alguma maneira me denunciava, ou me anunciava, sei lá! Meu corpo chegava antes de mim nos lugares. Por mais que eu quisesse ser aquele menino “machinho” eu não conseguia. [...]. Lembro que na escola e em casa estavam sempre pedindo para me comportar com um homem: ‘se comporte como um menino!’, era algo que ouvia sempre. [...]. Lembro que na infância no ciclo de amizades tinha muitos meninos na rua, na escola, mas na escola eu estudei em salas que eram majoritariamente meninas, então sempre tive muito contato com o universo feminino e de alguma maneira me identificava muito com esse universo. Era confortável para mim, me sentia mais acolhido, protegido, me identificava na verdade (PROFESSOR OSSAYN, 2018).

Os termos “criança afeminada” e “criança viada”, presentes na narrativa do Professor Ossayn (2018), podem ser tomados como sinônimos de desviante, anormal e abjeto. Sob a ótica sexista e heteronormativa, a “criança viada” se configura enquanto problema, requerendo instruções para que esta seja ajustada de acordo com a norma. Conforme descrito na narrativa do Professor Ossayn (2018): “Por mais que eu quisesse ser aquele menino “machinho” eu não conseguia. [...]. Lembro que na escola e em casa estavam sempre pedindo para me comportar com um homem: ‘se comporte como um menino!’, era algo que ouvia sempre”. Nessa perspectiva, ser uma criança viada pressupõe a produção constante de performances de gênero condizentes com o esperado social e culturalmente pela masculinidade hegemônica.

Para Cornejo (2012), os meninos afeminados estão condicionados aos processos de normatização escolar, além de estarem sob a tutela da família como normalizadora e, portanto, são afetados pela concepção de normalidade. Entendemos que, ao se constituir enquanto “criança viada”, o Professor Ossayn (2018) transgride a norma social e culturalmente imposta, ao não conseguir ser “aquele menino machinho”, o que questiona a escola enquanto instituição reguladora.

Conforme veremos nos excertos descritos a seguir, os professores Logun Edé (2018), Oxóssi (2018) e Obá (2018) narram como perceberam a produção da subjetividade de gênero e sexualidade em seus corpos.

Não me de recordo ter tido outra sexualidade que não seja a homo. Sempre me percebi e me reconheci enquanto *gay*. Mas aceitar-se *gay* é um processo dolorido, não é fácil, nem da noite para o dia. É realmente uma construção da sua identidade enquanto pessoa. Porém, assumir-se *gay* não é fácil, porque você entrar numa ótica marginal, porque é isso que acontece. Literalmente você entra numa ótica marginal. As pessoas te olham diferente. Então, assumir-se *gay*, dizer sou mesmo e aceitar-se numa ótica marginalizada e depois entender que não é algo marginal, penso que os estranhamentos partem daí, dos desejos, do corpo, são fatores biológicos e sociais que vão formando nossa identidade (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

Em relação a minha sexualidade precisei ser uma pessoa sábia. Procurei não desafiar minha família nesse período de infância e adolescência. Na verdade, eu me políciei, mesmo sabendo que era gay e, mesmo sentindo atração por meninos, porque eu já sabia que era, tinha todos os trejeitos e acredito que eles [pais] desconfiavam, mas era algo que eu sabia, ficava na minha e eles fingiam não ver, mas eu já sabia que era gay (PROFESSOR OXÓSSI, 2018).

E só aos vinte e seis anos foi que me dei conta de que tudo aquilo estava acumulado dentro de mim e que eu precisava me libertar. Já não suportava mais tanta dor e, não eram dores físicas, mas eram dores existenciais mesmo. Eu precisava assumir quem eu era de fato ou acabaria me matando aos poucos. Então depois de um casamento de nove anos com uma mulher precisava deixar que essas coisas viessem à tona. Então entender a pessoa que eu sou, aceitar viver minha orientação sexual foi um processo muito difícil.

Sempre me percebi gay, sabe como é? Inclusive era muito mais feminino do que sou agora, continuo sendo afeminado, mas quando era criança era muito mais, eu era mais afetado, como costumamos dizer, era viadinho mesmo, gostava das brincadeiras das meninas, de ficar com elas, essas coisas que todo viado gosta (PROFESSOR OBÁ, 2018).

As narrativas dos professores Oxumaré (2019), Obá (2018), Ossayn (2018), Logun Edé (2018) e Oxóssi (2018) nos fazem compreender que o processo de construção da subjetividade de gênero e da sexualidade diz respeito a algo dinâmico e permanente, que supõe necessariamente entender a existência de outras pessoas. As narrativas, acerca da permanência do processo identitário na trajetória dos professores, sinalizaram que o mesmo tem seu marco inicial quando ainda eram crianças. “Não me recordo ter tido outra sexualidade que não seja a homo. Sempre me percebi e me reconheci enquanto gay”, pontuou o Professor Logun Edé (2018).

É importante ressaltar que, mesmo tendo se percebido gay ainda na infância, alguns não consigam, por inúmeros fatores de ordem social, cultural, econômica, dentre outros, vivenciar ainda na infância a sexualidade gay. Para o Professor Obá (2018), assumir-se gay só foi possível mais tarde, conforme ele conta: “aos vinte e seis anos foi que me dei conta de que tudo aquilo estava acumulado dentro de mim e que eu precisava me libertar”, mesmo se percebendo “afeminado” desde muito criança.

Já o Professor Ossayn (2018) nos contou que era criança afeminada: “todo mundo comentava que eu seria *gay*”. Nesse sentido, as narrativas ainda nos possibilitaram perceber que o contato com outras pessoas se constitui peça basilar no processo identitário, para que o indivíduo mantendo contato com grupos distintos ao seu possa se identificar pertencente, ou não, a esses novos grupos, conforme sinalizou o Professor Ossayn (2018): “sempre tive muito contato com o universo feminino e de alguma maneira me identificava muito com esse

universo”, ou o Professor Oxóssi (2018) ao afirmar: “procurei não desafiar minha família nesse período de infância e adolescência. (...) eu me políciei, mesmo sabendo que era gay e, mesmo sentindo atração por meninos, porque eu já sabia que era, tinha todos os trejeitos e acredito que eles [pais]”.

Landowski (2002) ressalta que a construção identitária dos indivíduos se dá a partir da concepção da diferença, embora a configuração da subjetividade não se restrinja meramente à maneira como a pessoa se define, mas também à imagem que x outrx lhe transmite acerca de si mesmxx, como sinalizou o Professor Ossayn (2018): “[...] todo mundo comentava que eu seria gay”.

Nessa perspectiva, compreendemos que a existência de indivíduos homossexuais deriva única e exclusivamente da existência de indivíduos heterossexuais. De acordo com Obá, foram xs colegas que primeiro sinalizaram que ele era diferente, sendo evidenciado ao narrar: “Nem sentia que eu era diferente, e não sabia que essa diferença era ser gay [...]. Lembro que meus colegas sempre gritavam: ‘viadinho’ ‘macho e fêmea’. E a gente vai sentindo, vai percebendo que é diferente”.

“Viadinho”, “mulherzinha”, “bichinha” “maricona” são algumas das inúmeras expressões que fazem parte de uma lista de termos pejorativos que marcam e demarcam a vida e o corpo de meninos gays ainda na infância. De acordo com Louro (2008, p. 57), “desprezar o sujeito homossexual era e, ainda é, em nossa sociedade, algo ‘comum’, ‘compreensível’, ‘corriqueiro’”. Xingamentos homofóbicos proferidos em alto e bom som que de(a)nunciam seus modos de ser e de viver, se constituindo arcabouço de sobrevivência no conjunto de “artes da existência” (FOUCAULT, 2012).

Nas últimas décadas, a partir das teorias pós-críticas e os estudos *queer*, as subjetividades têm sido de grande relevância, uma vez que a sexualidade se tornou imprescindível na constituição da formação da identitária, e, portanto, campo fértil para gênese de outras vivências da sexualidade. Nessa perspectiva, o Professor Logun Edé (2018) nos contou como aconteceu a construção da sua sexualidade:

Lembro que os meninos ficavam conversando que desejavam as meninas e que se excitavam quando viam o peito e eu olhava e não sentia nada. Falavam das revistas de mulheres peladas e eu olhava e não sentia nada. Já quando eu olhava para um menino aí sim, eu sentia algo diferente, tinha significado pra mim. Então eu me perguntava: poxa por quê? Como isso? Eu não estou entendendo. Ninguém é assim, só eu sou assim? Já que todo mundo se excita com outras coisas, porque eu vou me excitar dessa forma?

Então eu percebia que essas identificações eram estranhas, porque a sociedade em que estava inserido também dizia isso para mim, que era pecado sentir desejos sexuais por meninos, porque eu era menino. Todos os valores sociais eram voltados

para e heteronormatividade e eu não me encaixava naquele modelo, então eu acabava me sentindo estranho, ao tempo em que era estranhado. Olhares punidores, punições verbais, até violência física para gente ficar igual a um “hominho”. Quantas vezes eu ouvi: ‘seja homem’, ‘se comporte como homem’. Então até a gente ter consciência e maturidade identitária para se reconhecer enquanto gay a gente passa por um processo de autoestranhamento e de ser estranhado, diferente, leva tempo (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

Ao falarmos sobre sexualidades gays é importante salientar que a mesma não é universal e nem prescreva todos os sentidos da vida do sujeito gay, condensando-o apenas na dimensão sexual de sua existência. Precisamos considerar, ainda, que o contexto no qual se está inserido descreve-se, igualmente, por ser simbólico e linguístico, mobilizando diferentes e complexas forças na constituição das dimensões individual e coletiva.

Nessa perspectiva, os lugares sociais que os gays ocupam, conforme narrativa do Professor Oxumaré (2019), são preponderantes no processo de construção identitária de gênero: “[...] penso que ser gay e estar assumindo cargos importantes na cidade, eu diria até cargos de destaque mesmo, é importante, impõem respeito às pessoas. Você é gay e ninguém pode dizer nada!”. Ao contrário, quando se exerce um papel estigmatizado, o indivíduo entra em contato com determinados aspectos da realidade e terá a sua sexualidade marcada por esse prisma, conforme nos sinalizou o Professor Iansã (2019), ao afirmar “[...] quando adolescente eu trabalhei de ajudante, fazia o que aparecia só para ter meu dinheiro, mas era muito humilhante, qualquer erro que cometia já escutava: ‘só podia ser viado’ e eu era uma criança”. Em outro momento o Professor Iansã (2019) nos relata que sua mãe temia que não fosse “alguém na vida”. Ele nos disse: “só porque eu sou gay e na cabeça dela quem é gay nunca consegue nada, vai viver se humilhando”.

Os excertos acima sinalizam, de certa forma, dois universos concretos e simbólicos acerca das vivências da sexualidade gay. Ao narrar que assumir cargos de destaque social é importante, uma vez que coloca aquele que é gay em um lugar que impõe respeito, nos leva a refletir que tal narrativa se constitui com o objetivo de criar uma imagem positiva de si e, conseqüentemente de “todo” gay, uma vez que em sua fala ele se apropria do fato “ser gay e está assumindo cargos importantes” e afirmar ser isso importante para aquele que é gay.

A nosso ver, essas generalizações rotulam as pessoas, nesse caso, os gays, não nos permitindo perceber as individualidades, conforme nos relatou o professor Iansã acerca das humilhações sofridas no trabalho, quando ainda era adolescente, por ser gay. Ignorar os diferentes contextos sociais, culturais e econômicos experienciados por diferentes gays é negar-lhes direitos morais e legais. Nesse sentido, as generalizações sobre os diferentes modos de ser e viver a sexualidade gay também deve ser vista como forma de controle social.

O lugar social ocupado, ou a ser ocupado, foi elemento recorrente nas narrativas dos professores Oxumaré (2019) e Oxóssi (2018). Acredito que essa demarcação do espaço social seja em função do lugar social que suas famílias deles ocupavam. Nesse sentido, Professor Oxóssi (2018) relata: “[...] minha família é muito tradicional e muito conhecida em Bonfim. Meu tio era delegado, advogado formado na UFBA, vindo de uma família pobre então tinha uma condição social reconhecida, por conta da formação [...]” e continua dizendo que: “[...] todos esses elementos influenciaram no meu processo de descoberta e construção da sexualidade, mesmo já sabendo que era gay”. A narrativa do Professor Oxóssi (2018) sinaliza que mesmo o gay assumido precisar lida o tempo todo com interlocutorxs que ele não sabe se sabem ou não. É igualmente difícil adivinhar, no caso de cada interlocutxr, caso saibam, se considerariam a informação relevante.

Viver no país que mais mata pessoas LGTBQI (GGB, 2018), compreender o processo de se assumir gay e suas implicações no fazer cotidiano, nos leva a pensar como as diretrizes normativas em torno da sexualidade são produzidas social e culturalmente, sendo veementemente motivadas por questões como: gênero, geração, escolaridade, dentre outras. Sob esse prisma, Rodrigues (2010, p. 83) ressalta que os sexos possuem “[...] um *status* social cujos limites, direitos e obrigações estão devidamente convencionados e em relação aos quais a comunidade mostra determinadas expectativas”.

Assim, se assumir gay não diz respeito apenas ao ato de anunciar publicamente a orientação sexual, antes reverbera em um processo formativo, social, econômico e político, por meio do qual o sujeito gay passa a ser parte efetiva de um *status* culturalmente construído.

Ao longo da vida, além dos dilemas comuns no tocante aos aspectos éticos, morais, familiares e profissionais, inerentes a todas as pessoas, a pessoa gay enfrenta um dilema existencial: *assumir-se ou não se assumir*, em uma sociedade que, sutilmente, adverte-o sobre as perdas e prejuízos que terá a depender da sua decisão, nos levando a acreditar, em muitos casos, que a melhor decisão é permanecer no armário. A esse respeito, Professor Oxóssi (2019) nos contou:

Diferente do meu pai, minha mãe queria que eu estudasse para ser alguém, já meu pai queria que eu seguisse os passos dele que era trabalhar com funilaria de carro e como não segui os passos dele, nem era o filho que ele sonhou, ele não investiu em mim nesse sentido. E junto a tudo isso tinha a perspectiva de sair de casa e tocar minha vida, que era algo que eu queria muito e eu só ia conseguir com estudos. Isso era algo muito claro na minha cabeça: estudar para ter um emprego bom e poder me manter. Esse desejo despertou em mim ainda muito cedo. Penso que o fato de ser gay de alguma forma vai sinalizando essas coisas para a gente. Conseguir estar num espaço melhor, passar em um concurso, coisas desse tipo que eu já tinha traçado para minha vida. Se eu pagasse minhas contas ninguém podia jogar em minha cara

que sou gay. Porque a resposta seria certa: Sou gay sim, mas não dependo de ninguém!'. Essa consciência parece que faz parte da nossa identidade, algo que quem é gay aprende muito precocemente (PROFESSOR OXÓSSI, 2019).

A narrativa do Professor Oxóssi (2018) faz emergir alguns elementos recorrentes não só na sua trajetória de vida, mas na trajetória de outros gays, ainda que lembremos que os contextos sociais podem ser preponderantes para maior ou menor aproximação. Um primeiro elemento suscitado por ele é a sua relação com sua mãe ao afirmar: “[...] minha mãe queria que eu estudasse para ser alguém [...]” (PROFESSOR OXÓSSI, 2018), diferente do seu pai, que queria que o filho “seguisse os passos dele”. Não seguir o pai de alguma forma acaba por evidenciar sua homossexualidade, uma vez que o professor Oxóssi rompe com um modelo familiar patriarcal, deixando de ser “o filho que ele sonhou” e, não sendo o filho sonhado e, por sonhado leia-se: hétero, não há porque investir nesse filho. Tal atitude nos faz pensar que fora do modelo familiar heteronormativo não há salvação e, uma vez que a sexualidade gay não faz parte dos sonhos do patriarcado, é necessário criar estratégias de ascensão social, econômica e em alguns casos de sobrevivência.

Assim, entendemos que a formação escolar/acadêmica se reverbera em ação concreta dessa ascensão gay, conforme nos contou o Professor Oxóssi (2018): “[...] estudar para ter um emprego bom e poder me manter [...]”, acrescido de “o fato de ser gay de alguma forma vai sinalizando essas coisas para a gente”, já que não correspondemos ao modelo estabelecido, é necessário recriar outros modelos para gay, ou como disse a mãe do Professor Oxóssi (2018): “ser alguém”. A formação escolar/acadêmica, no processo de construção identitária e vivência da sexualidade gay, enquanto estratégia de sobrevivência, tem se configurado num instrumento importante de ascensão de gay e de grupos minoritários em geral, assegurando que cada pessoa possa ser e assumir aquilo que se é: “sou gay sim, mas não dependo de ninguém!” (PROFESSOR OBÁ, 2018). Compreendemos, portanto, que tal afirmativa se refere a um processo que possibilita mudanças estruturais na maneira como o gay se percebe e é percebido.

É importante ressaltar que além do Professor Oxóssi (2018), as narrativas dos professores Ossayn (2018), Obá (2018), Logun Edé (2018) e Iansã (2019) também emergiram a figura materna, sendo a mãe ou avó, esse lugar de acolhimento no momento de rompimento com o modelo familiar vigente. Professor Ossayn (2018) recorda que a sua mãe, de alguma maneira, aceitava o fato de ele ser gay. Ele nos conta: “mesmo não compreendendo o que é ser gay, ela me aceitou como filho”. Nesse sentido, já o professor Obá (2018) relata que:

[...] toda essa “proteção” da minha mãe era uma forma de estar mais perto dela e, portanto, ser afastado o risco de assumir que era gay. E acredito que eu também me utilizava dessa proteção enquanto estratégia, no sentido de não ser ou estar exposto, ainda que estivesse, aja visto o fato de ser apontado na escola, na rua.

O fragmento narrativo retratado acima nos faz constatar o quanto o processo de aceitação e respeito às homossexualidades está imbuído em dificuldades e preconceitos e que, ao menor sinal, são acionados dispositivos de proteção para que a normatividade prevaleça, conforme nos contou o Professor Obá (2018): “[...] toda essa ‘proteção’ da minha mãe era uma forma de estar mais perto dela e, portanto, ser afastado o risco de assumir que era gay”.

As narrativas sinalizam que historicamente a heterossexualidade e o binarismo de gênero são tomados com certos e naturais, além do fato de que estes se tornam o ponto crucial em torno do qual é conduzida toda educação dxs filhxs. Brincadeiras, vestimentas, comportamentos são pensados apenas pela ótica binária. O órgão sexual é um fator decisivo na vida da criança, de tal forma que “esse ‘dado’ sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista” (LOURO, 2004, p. 15). Sobre isso, o Professor Logun Edé (2018) relata:

Ser gay é de certa maneira você romper com um sistema que ao longo dos anos nos é ensinado como algo certo e fora disso, tudo é errado e quando isso acontece são poucas as pessoas que te acolhem, depois algumas até se acostumam. As mães, digo mãe porque minha avó foi minha mãe, essas nunca nos abandonam. E as regras estão aí para isso, né mesmo? Para serem rompidas.

No processo de vivência da sexualidade fora da ordem prevista, nesse caso a sexualidade gay, é possível evidenciar, a partir das narrativas, que quase sempre existem os processos de rompimentos, ou seja, quase nunca se constituindo num processo contínuo, constituindo-se enquanto processos fragmentados num permanente romper para depois concertar. Sobre isso, Louro (2004, p. 16) pontua que “mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso”. Sobre esse processo o Professor Iansã (2018) relatou: “sempre tive um conflito muito forte com minha família, principalmente com minha mãe por conta da minha orientação e, isso é algo que eu preciso administrar, porque quando a coisa aperta de verdade é ela quem está lá para me ouvir, do jeito dela ela me entende”.

As narrativas evidenciam que, ao assumirem a sexualidade fora da previsibilidade heteronormativa, os gays acabam por chocar pais e mães que, ao se depararem com a homossexualidade do filho, veem desmoronar um projeto pautado meramente na

masculinidade compulsória. Nesse contexto, o filho passa a ser uma decepção, a frustração se apodera dos pais e das mães, uma vez que desaparecem todas as expectativas alimentadas antes mesmo de esses filhos serem concebidos. Com os planos desfeitos, as relações são rompidas, sendo posteriormente reconstruídas, geralmente, a partir da figura materna.

As narrativas sinalizam que esse rompimento familiar, ocasionado no momento em que se constata um filho cuja sexualidade está fora do previsto, se deve, particularmente, a uma concepção social e cultural da heterossexualidade compulsória, tomada como regra. Uma vez não havendo nos núcleos familiares a reflexão sobre outras possibilidades de vivências das sexualidades que não sejam a heterossexual, quando a uma transgressão desse tipo acontece, o rompimento, mesmo que temporário, das relações familiares torna-se inevitável.

As narrativas dos professores evidenciaram, ainda, que tal rompimento no seio familiar os provocou a criar estratégias que assegurassem a estes o direito de serem quem são, mesmo não vivendo de acordo com o que foi previsto pelas famílias. O excerto do Professor Oxumaré (2019), a seguir, evidência bem o que estamos chamando estratégias de ascensão social.

E como já me percebia gay, de alguma maneira já sabia das dificuldades que teria, pois quando as pessoas falavam sobre o assunto era sempre para condenar, fazer piadinhas ou coisas do tipo. Na escola me ensinaram a ser hetero, a ser homem hetero, eu tinha que ser hetero na escola o tempo todo, por mais que isso fosse torturador para mim, mas eu sabia que não era hetero, então precisei estar negociando o tempo todo. Negociar os trejeitos do seu corpo, controlar as mãos que parecem ter vida e querer falar. O tempo inteiro eu precisava fingir ser alguém que não era para ser aceito. Foi então que percebi que precisava trabalhar, não só por uma questão de necessidade, mas principalmente para ocupar espaços. Garantir legitimidade de alguma maneira. Eu tinha claro em minha cabeça que no dia em que começasse a trabalhar eu poderia assumir minha homossexualidade, ou seja, não precisava mais fingir ser quem não era, poderia fazer o que quisesse, acho que isso é comum a todo gay: o desejo de querer trabalhar para não depender de ninguém e viver a sexualidade de forma livre, então eu queria viver a minha vida, minha sexualidade. Naquela época eu fiz magistério. Eu lembro que tinham a concepção de que o homem que fazia magistério era gay ou tinha uma predisposição para ser. Você ser professor era meio que sinônimo de ser gay. Historicamente os grandes professores de Bonfim ou eram supermachos ou gays, enrustidos, mas eram gays. Então quando você ia para essa profissão as pessoas já lhe olhavam assim: quer ser professor? Então é gay! Quando era professor de educação física, menos mal, porque está associado aos esportes, que é tido como coisas de homens, mas ser professor em si, está em sala de aula (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

No início da narrativa, o Professor Oxumaré (2019) relata que se “percebia gay” e, portanto, “sabia das dificuldades que teria”, já que o ensinaram apenas a “ser homem” e, uma vez que ele transgredia a regra da heteronormatividade, teria de enfrentar piadinhas homofóbicas, aprendendo, assim, que ser gay o aproximava do lugar daquele que precisa

emancipar-se, ou seja, o lugar de quem não conseguiu até então se colocar em posição de valorização social e cultural. Ressalta ele: “foi então que percebi que precisava trabalhar, não só por uma questão de necessidade, mas principalmente para ocupar espaços. Garantir legitimidade de alguma maneira” (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019). A narrativa do Professor Oxumaré (2019) nos remete à ideia de uma sociedade circunscrita por padrões universais heteronormativos, onde o destaque social e financeiro se apresentam como garantias de sobrevivência aquelxs que se colocam do lado contrário à norma.

Podemos ainda suscitar elementos intimamente vinculados à concepção das relações de poder, construído a em torno das masculinidades. Connell (1995) ressalta que a masculinidade é uma configuração de prática, ou seja, não se refere a categorias abstratas, mas àquilo que de fato se faz, e, portanto, pode ser atribuída a sujeitos socialmente não considerados “homens”, a saber, os gays. Nesse sentido, consideramos que “ocupar espaços” se constitui enquanto via de legitimidade da homossexualidade.

Corroborando com o Professor Oxumaré (2019), o Professor Ossayn (2018) afirma: “[...] você pode até ser gay, mas se tem emancipação financeira ninguém vai poder te dizer nada, sabe como é? A dependência financeira aprisiona as pessoas e, nós gays nos tornamos mais livres a partir do momento em que conquistamos nossa dependência financeira”. A partir da narrativa do Professor Ossayn (2018), é possível inferir que a homossexualidade tem atribuído àquelxs que assumem uma orientação sexual “desviante da norma” um percurso árduo na luta por seus direitos. Neste contexto, a “emancipação financeira” é sinônimo de “liberdade”, assegurando desde o direito de ir e vir até a luta pelo direito de amar aquele que lhe é igual.

Diante dessa concepção de vida, dos seus desejos e sonhos, Professor Oxumaré (2019) pontua que a homossexualidade, a sua aceitação e reconhecimento, está vinculada à condição financeira e social, funcionando, portanto, como elemento motivador na tomada de decisões, influenciando em suas escolhas, em suas crenças pessoais, inclusive exercendo influência direta na hora de se assumir publicamente. Conforme relata: “tinha claro em minha cabeça que no dia em que começasse a trabalhar eu poderia assumir minha homossexualidade”, de acordo com ele: “isso é comum a todo gay: o desejo de querer trabalhar para não depender de ninguém e viver a sexualidade de forma livre”. A emancipação é, portanto, tarefa histórica e está situada num contexto social e objetivo concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais.

Concordamos com Foucault (1999, p. 59), ao afirmar que o sujeito se produz nas relações de poder como um efeito do discurso. O sujeito não tem autonomia sobre seu

discurso, visto que este é materializado pelas posições de sujeito que estabelece os discursos “pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”. Por conseguinte, o sujeito não faz o que quer, mas o que lhe é possível, acostumado às posições que ocupa em determinado tempo espaço, subordinado a uma ordem disciplinar determinada, o que torna praticamente impossível evitar que os discursos deturpados relacionados aos gays tenham proporções inadmissíveis a nível social. Dessa forma, compreendemos, portanto, que é mediante às práticas discursivas engendradas nas práticas sociais que nos tornamos em sujeitos do discurso, avocando posições discursivas entranhadas das marcas do histórico e do social, sem conjecturar alternativas de entender uma dada realidade, exceto a que já acostumou.

Dessa maneira, não podemos reduzir o indivíduo gay meramente à sua homossexualidade: “esse será um adjetivo a mais num conjunto inevitável de qualificativos, que definirá alguém como homossexual além de brasileiro ou inglês, nordestino ou gaúcho, jovem ou velho, alto ou baixo, etc.” (TREVISAN, 2000, p. 40). Compreendemos, portanto, que ao falarmos em sexualidade gay é necessário evidenciar que a homossexualidade diz respeito somente a um, dos múltiplos, aspectos que constituem o sujeito gay.

As formas de expressar as múltiplas maneiras de se viver as diferentes sexualidades fizeram e ainda fazem parte de discussões que envolvem distintos setores da sociedade. A década de 1990 marca o momento em que as expressões sexuais conquistaram um espaço através da luta dos movimentos homossexuais. É pertinente ressaltar que o movimento gay já vinha se organizando e garantindo esses espaços de lutas desde o final da década de 1970, sendo fortalecido nas décadas seguintes. É nesse período que as discussões sobre o conceito de gênero tornam-se presentes, principalmente, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos grupos feministas na década de 1970, questionando as representações tradicionais que definem o que é ser mulher ou ser homem. Meyer (2003, p. 16) ressalta que,

o conceito gênero representa todas as formas de construção social, culturais e linguísticas implicadas com os processos que diferenciam homens de mulheres, incluindo aqueles processos que produzem os corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

De acordo com Louro (1998), não é propriamente o sexo ou, não são exatamente as características sexuais que nos permitem dizer o que ou quem é masculino ou feminino, mas sim tudo aquilo que associamos aos sexos, a forma como representamos determinadas características, comportamentos, valores e habilidades. Nesse sentido, o Professor Logun Edé (2018) afirma:

Se perceber gay ainda na infância, ou melhor, se reconhecer enquanto gay ainda na infância é dolorido. Dependendo da maneira como a gente se expressa reclamam que não somos meninas, mas é contraditório porque o tempo inteiro estão nos comparando com as meninas. Por mais que eu tentasse me comportar como um homenzinho sempre tinha um dedo apontado para mim o tempo inteiro, tinha sempre alguém dizendo que eu era pareceria muito com uma menina, minha sexualidade estava intimamente associada à sexualidade das mulheres. Diziam para mim: ‘endurece essa munheca’, ou então: ‘fale igual a homem’ quando na verdade você já percebe que não é igual aos demais meninos, aquilo que falava sobre ser estranho, porém na escola esse peso é ainda maior. [...]. Sempre fui uma pessoa com jeito próprio. Jeito de se vestir, andar, me comportar e isso me colocava num lugar que não era o lugar do homem e me aproximava do lugar das mulheres. [...]. Nessa época eu não pensava em sexo ou essas coisas, apenas me comportava diferente, mas eu achava que era normal porque era a maneira como me sentia bem e feliz, era diferente se a gente pensar na perspectiva heteronormativa. [...]. Além disso, se eu me comportasse mais afeminado me reprimiam e se eu me comportava como os outros meninos, mais agressivos diziam que esse não era meu jeito. Então a gente vai criando, se é que é possível um outro jeito de ser, um jeito diferente, já que não nos enquadrados no jeito heteronormativo.

A partir da narrativa do Professor Logun Edé (2018), podemos inferir que ser gay é não se fixar numa única forma de expressar a sexualidade, uma vez que se pode cambiar utilizando-se de elementos social e culturalmente associados como sendo do campo simbólico do feminino, como também pode-se utilizar de elementos do campo simbólico do masculino. Não precisamos ser apenas isso ou aquilo, sendo necessário pensar outras possibilidades, então só nos resta criar outros jeitos de ser, estar e se manifestar, conforme nos sinalizou Professor Logun Edé (2018): “um jeito diferente, já que não somos enquadrados no jeito heteronormativo”.

Nesse sentido, Louro (2008, p. 19) pontua que “*queer* é uma teoria que permite pensar a ambiguidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”. Nessa perspectiva, Silva (2010) ressalta que a teoria *queer* é a diferença que pode fazer a diferença no currículo, uma vez que esse também se apresenta como possibilidade de estranhamento das práticas.

Para Britzman (1996), a teoria *queer* procura desestabilizar as representações e a pedagogia procura entender situações de normalidade na sala de aula e se preocupa com a produção social do aprendizado em si. A teoria *queer* reconhece, portanto, a exorbitante normalidade vigente e de que maneiras tal normalidade ignora os prazeres, práticas e corpos *queer*. De acordo com Professor Iansã (2019), a escola se constitui enquanto espaço possível de vivência da sexualidade, ainda que esse mesmo espaço acabe por impor regras que ignorem tais diferenças.

Começo a perceber exatamente nesse período a minha homossexualidade, quando ainda era criança. Desde muito pequeno eu já sabia que era gay, mas é justamente na escola que percebo isso com mais ênfase, digamos assim. Vale dizer que tudo isso foi descoberto de maneira muito minha, sem orientação dos professores, não tínhamos conversas sobre essas questões em sala de aula, muitas vezes eles até fugiam da conversa, até mesmo porque grande parte dos professores eram evangélicos e, por isso sempre fugiam. Inclusive algumas até me aconselhou a ir para igreja, dizendo que era uma fase e que Deus ia colocar uma pessoa em minha vida e que ia ser feliz com uma mulher, de alguma maneira os professores tentaram me doutrinar, só que eu sabia do que se tratava, que eu era gay mesmo, o problema era que eu me denunciava o tempo inteiro. Todo que me via dizia que não tinha jeito, mas que eu era viado, e isso eu já sabia (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Nessa mesma perspectiva o Professor Ossayn (2018) relatou que

Naquela época eu me sentia reprimido, socialmente ou internamente, porque você aprende que é errado aquilo que você sente, que Deus não gosta, a família não gosta, você não é igual a seus coleguinhas e isso era um conflito em minha cabeça, eu ficava louquinho. Você pira né? Você fica receoso de muita coisa. Receoso na forma de falar, para não ser muito afeminado, do que e como brincar, do que vestir, como andar – eu lembro de querer andar durinho, como se diz que homem anda e de querer pertencer a esse grupo dos normais. Mas eu gostava mesmo era de vestir roupas femininas, usava muitas roupas das minhas irmãs, mas tudo isso era escondido, até porque eu já estava na adolescência (PROFESSOR OSSAYN, 2018).

As narrativas acima sinalizam que a infância se configura num momento de grande relevância no que se refere as descobertas e vivências no campo da sexualidade, conforme Pontua o Professor Iansã “começo a perceber exatamente nesse período a minha homossexualidade, quando ainda era criança”. Contudo, se a descoberta da sexualidade se apresenta como um momento de grandes conflitos para qualquer pessoa, para aqueles que se percebe gay esses conflitos são ainda mais acentuados. Sobre isso o professor Iansã nos contou que se sentia reprimido, uma vez que: “(...) você aprende que é errado aquilo que você sente, que Deus não gosta, a família não gosta, você não é igual a seus coleguinhas e isso era um conflito em minha cabeça, eu ficava louquinho”.

Nesse contexto, é perceptível que diferentes instituições, família, escola, igreja dentre outras, vão criando mecanismos de controle e poder sobre aqueles que são categorizados enquanto diferentes, tendo por base, o adestramento, a vigilância e sentimento de culpa, convocando à reflexão novos campos de conhecimento.

Para Foucault (1988), esse mecanismo de poder criado a partir do século XIX tem sido o responsável por enquadrar as sexualidades que divergiam do modelo cristão e do modelo heterossexual, assim como as perversões e novas especificações dos indivíduos. O professor Oxumaré relatou que:

Nesse período de descobertas eu estudei em uma escola que não era ligada a nenhuma religião, nessa época você tinha aqui em Bonfim uma escola religiosa, que é as Sacramentinas e, tinha também a Casinha Feliz, que não era ligada a nenhuma religião, mas era muito mais religiosa que a escola das freiras, porque a gente rezava o terço todos os dias. Então isso foi muito difícil porque era construído na gente uma ideia de macho e tudo isso era muito complicado, você tinha que se moldar a algo que você não era. Além disso, essa questão da sexualidade na escola era muito travada para mim, até mesmo porque quando era tratado esse assunto era apenas na perspectiva da reprodução ou da religião e tudo que estava fora disso era anormal. Eu conhecia esse universo fora da escola. Foi fora da escola que comecei a conhecer sobre sexualidade.

Mesmo sinalizando que ele estudava em uma escola que não era vinculada a nenhuma denominação religiosa e, portanto, laica, o professor Oxumaré enfatiza que a instituição “era muito mais religiosa que a escola das freiras” por que além de rezar o terço todos os dias, a proposta pedagógica tinha um cunho normativo, associando a homossexualidade à anormalidade e a doença. Nessa perspectiva, o homossexual se configura a partir de:

[...] um passado, uma história, uma infância, um caráter, uma forma de vida; também é morfologia, com uma anatomia indiscreta e, talvez uma fisiologia misteriosa. Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas; inscrita sem pudor na sua face e no seu corpo já que é um segredo que se trai sempre. É-lhe consubstancial, não tanto como pecado habitual, porém como natureza singular (KATZ, 1996, p. 20).

Conforme sinalizamos anteriormente, a história recente da homossexualidade é compreendida entre os séculos XX e XXI, principalmente a partir dos anos 1970, quando os movimentos de afirmação homossexual, sobretudo nos Estados Unidos, começam a dar voz aos homossexuais (KATZ, 1996). Até então, ele era falado, ocupava uma posição que lhe permitia apenas ser dito, e não dizer. Assim era também na imprensa, até o advento da AIDS (SOARES, 2006).

Contudo, a reflexão em torno desse tema não se desenrolou historicamente sempre da mesma maneira, apesar disso, “a definição da homossexualidade está diretamente ligada ao desejo e, mais especificamente, ao objeto do desejo” (FERRARI; CAETANO, 2012). Em História da Sexualidade (2011), de Michel Foucault, é possível perceber que até o início do século XVII havia certa liberdade de práticas e códigos no que se refere aos assuntos do sexo. Porém, a partir de então, e durante a época vitoriana, o sexo foi colocado numa cápsula de pudores da vida privada burguesa,

A sexualidade é [...] cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de

reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde o corpo, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções (FOUCAULT, 2011, p. 7-8).

Porém, a história das homossexualidades não se faz sem os discursos que a constituem e que igualmente seguem movimentos complexos. Em todos eles há disputas pelo que se diz, sentidos que vão em diferentes direções, podendo ser: antagônicas, contraditórias, em aliança, embora não sejam quaisquer direções, é importante demarcar. As disputas pelo dizer provocam certo encantamento à medida que articulam história e sentido, discurso e sujeito, conforme afirma Orlandi (2010, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”. Consideremos que todos esses discursos produzidos sobre a homossexualidade são projetados por sujeitos em momentos históricos específicos, dizendo o que podem e devem dizer, implicando dizer, portanto, que sentidos e sujeitos se concebem mutuamente.

Estudos no campo da homossexualidade, por exemplo, têm seu marco inicial no século XX. Até então a homossexualidade era considerada doença e, portanto, deveria ser tratada enquanto patologia (GAMSON, 2007; FERRARI; CAETANO, 2012). Ao longo dos tempos, em diferentes contextos sociais e culturais, a homossexualidade foi motivo de punição, vergonha, segregação e violência contra todos aqueles que atravessassem a fronteira da heteronormatividade. De acordo com a narrativa do Professor Iansã (2019), podemos constatar que essa realidade atravessou o século passado e adentrou o século XXI. Ele nos contou que:

[...] no início, eu me escondia muito por medo de que as pessoas percebessem meus trejeitos afeminados, eu era muito menininha, sabe como é? Rebolava muito, rebolo até hoje, mas quando era criança todo mundo pensava que era coisas da idade e que depois passava. Meus vizinhos sempre comentavam que eu tinha um jeito diferente, que não era igual aos outros meninos, mas ninguém dizia que era porque eu tinha jeito de viado, ninguém tinha coragem, mas no fundo eu já sabia que quando eles diziam que eu era diferente estavam querendo insinuar que eu era estranho quando comparado aos demais meninos. Não só meus vizinhos como também meus parentes percebiam que eu era diferente e alguns deles diziam que tinha algo estranho em mim e quando mãinha estava comigo ela me reprimia ainda mais quando chegava em casa: ‘já não te disse para parar com esse jeito de viadinho?’, ‘Se comporte como hominho, você já está crescendo, pare de rebolar que isso é coisa de menina que não presta’ e por aí ia. E eu ficava semanas sem brincar na rua, porque se eu fosse brincar com as meninas, que era com quem eu gostava de brincar, ficava pensando que estava me chamando de viadinho e com os meninos eu não queria brincar, até mesmo porque quando brincava com eles era rechaçado, eles diziam que eu não sabia brincar com coisas de meninos e sempre me excluía das brincadeiras, já com as meninas eu nunca era excluído e quase sempre era a mãe das brincadeiras, já na

escola eu tinha essa liberdade de brincar com as meninas (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Esconder-se, privar-se, é comportamento psicossocial vinculado às pessoas que ética, moral ou judicialmente infligiram alguma norma de convivência. Contudo, tal comportamento é vinculado às pessoas gays que vislumbram com tal ação fazer com que as demais não percebam os “trejeitos afeminados” ou o jeito “muito menininha” presente no corpo de um menino gay.

Nesses casos, muitos gays, conforme sinalizou o Professor Oxumaré, se trancam no armário, encontrando aí uma maneira de se viver a sexualidade, como se fosse uma autopunição. Embora a princípio a questão possa parecer simples, “sair do armário” ainda é algo permeado por inúmeras especificidades e implicações sociais. Antes de tudo, é um processo que envolve uma série de negociações de ordem simbólica e prática, podendo ocorrer em diversas etapas, e talvez nunca completamente. Para o Professor Logun Edé (2018):

Ser viado é viver em constante estado de trincheira. A gente nunca sabe se vai ser compreendido ou condenado, alvejado por críticas e xingamentos ou fingirem que não nos veem, ou somos vistos e censurados ou somos invisibilizados ou, na melhor das hipóteses “aceitos”. [...] então a única escolha que nos resta é se adequar a esse modelo de sociedade que nos oprime ou chutar o pau da barraca e seguir em frente sendo apontado nas ruas, na escola, em todo e qualquer lugar. Quando eu passo, já não passo despercebido. Meu jeito de caminhar, de falar, se expressar roubam a cena.

O termo trincheira nos remete à ideia de um buraco escavado na terra, comum em situações de guerra, como sendo um espaço construído nos limites de uma zona de risco para se proteger dos ataques inimigos. Estágio de trincheira na narrativa do professor Logun Edé, ou armário mencionado pelo Professor Oxumaré (2019), pode ser compreendido como a permanente dúvida entre sair desse buraco escavado historicamente com o intuito de exercer controle e poder sobre os corpos e as sexualidades ditas desviantes, o que supõe necessariamente “chutar o pau da barraca e seguir em frente” com todos os riscos inerentes ao estágio de trincheira, que dentre outros é “ser apontado nas ruas, na escola, em todo e qualquer lugar”. Ou permanecer nele e “se adequar a esse modelo de sociedade que nos oprime”.

O Professor Obá (2018) relata: “viver minha sexualidade enquanto gay foi uma trajetória muito tensa”. O estágio de trincheira em muitos casos reivindica o próprio sangue, como ele nos relatou:

Lembro que um dia apanhei na escola, inclusive de sangrar o nariz e a professora ainda me culpavam, disse que eu apanhei por que merecia, por ter a voz mansa, ter jeito de menina e que eu mesmo havia incentivado os meninos a me baterem. Ela gritava no pátio que eu incentivava os meninos a me baterem: ‘quem manda ser desse jeito?’, ‘aprenda a ser homem!’. [...] Lembro que fiquei de cabeça baixa assistindo o meu sangue pingando... pingando... enquanto o sangue pingava do meu nariz eu me perguntava: ‘meu Deus, por que tudo isso?’

Entendemos, portanto, que o pano de fundo da afirmação da homossexualidade como um direito, no âmbito da cidadania, está no fato de que a questão parece se colocar como uma trincheira, ou seja, exacerba certo tipo de poder e contraria outros, com dimensões mais sutis e morais. Nesse sentido, Mott (2003) destaca a importância de estudos acerca da homossexualidade na realidade brasileira. Para ele, tais estudos significam a possibilidade de desvendar as raízes do preconceito em nossa sociedade, contribuindo para erradicar a intolerância e a crueldade contra os homossexuais.

As variadas formas de expressões e manifestação da multiplicidade da sexualidade humana ainda são um problema presente e constante na chamada contemporaneidade, caracterizada pela diversidade, principalmente em se tratando das identidades de gênero e orientação sexual LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Ressalta Mott (2003, p. 23) que:

Adentrar-se na intimidade do sexo de um ser humano, sobretudo em se tratando de um homossexual, sempre é importante, pois como durante os últimos quatro milênios nossa civilização tachou o amor entre pessoas do mesmo sexo de abominação, pecado mortal e crime, havendo um orquestrado complô do silêncio que até nossos dias impede a divulgação desta variável amorosa.

Estudos em torno das questões da homossexualidade e, conseqüentemente, a desconstrução dos papéis sexuais do feminino e masculino, têm buscado repensar a representação e os discursos de identidade, que circulam no arcabouço do saber/poder presente nas reações sociais, de tal modo que possamos repensar, refletir e reconstruir o discurso da própria sexualidade, pautada meramente na concepção binária das relações.

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida. Nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro lado, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada (BRITZMAN, 1996, p.74).

Os mitos contemporâneos, criados em torno das homossexualidades, acabam por estabelecer noções normativas que atribuem à heterossexualidade o *status* de sexualidade

estável e natural, portanto, “normal”, classificando como anormal toda e qualquer manifestação sexual ou de gênero fora dos padrões estabelecidos pela heteronormatividade. O professor Oxumaré narrou que precisou “negociar os trejeitos do seu corpo, controlar as mãos que parecem ter vida e quer falar”. Ele afirma ainda que: “o tempo inteiro eu precisava fingir ser alguém que não era para ser aceito”. Criam-se artifícios que inviabilizam ao homossexual a vivência, em plenitude, da sua sexualidade e de seus direitos como cidadão.

De acordo com Foucault (2011), a sexualidade não se constitui em uma “dimensão humana” proveniente da biologia e dos processos de maturação do organismo. Foucault (2011) argumenta que a sexualidade é uma construção que se dá a partir de discursos culturais que, ao produzirem certo conhecimento sobre os corpos e os prazeres, administram nossas vidas e nos conformam às normas sociais. O dispositivo da sexualidade é acionado a partir de representações resultantes de diversas tramas discursivas. Conhecimentos científicos, pensamentos filosóficos, doutrinas religiosas, exposições midiáticas, filiações políticas, valores morais, gestos e comportamentos tipificados, todos esses artefatos socioculturais constituem as numerosas redes relacionais que permitem o funcionamento desse dispositivo.

Nesse sentido, a escola se configura como uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, sendo ela uma das múltiplas instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero (LOURO, 2007), havendo um investimento continuado e produtivo de poder nesses sujeitos, na determinação de suas formas de ser ou formas de viver sua sexualidade e seu gênero.

Nesse contexto, configura-se pertinente uma reinvenção cotidiana nos mais distintos espaços, merecendo especial atenção os espaços educativos, ao acionarem o currículo e as técnicas pedagógicas de normalização em relação às diferentes formas de vivenciar a sexualidade, uma vez que neste espaço se “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui” (FOUCAULT, 2008, p. 153), em termos de gênero e sexualidade. Compreendemos ainda que, a permanente divisão entre “o normal e o anormal” acaba por colocar em evidência um delineamento binário, assumindo, portanto, a função de “medir, controlar e corrigir os anormais” (p. 165).

A construção da sexualidade e do gênero decorre por meio dos processos sociais e culturais mantidos com pessoas do sexo oposto ou do mesmo sexo, e que, segundo a norma moral e sexual vigente desde o século XVIII, serão concebidos como hetero ou homossexuais. Assim, como não reclamamos uma identidade de gênero fixa, também não concebemos a identidade sexual como fechada em si mesma. Segundo Louro (2007, p. 27):

Não é possível fixar um momento – seja este o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado com aquele em que a identidade sexual e/ou identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis, e, portanto, passíveis de transformação.

Ao estarmos convencidos de que existe um movimento contínuo no que tange às identidades sexuais, também temos de ressaltar que não há uma maneira de se viver a sexualidade mais ou menos normal, como também não podemos pensar, por mais que a cultura sempre o reafirme, uma primazia da heterossexualidade como normal e constitutivos do homem e da mulher. Por conseguinte, não devemos pensar o processo identitário enquanto algo fechado, pautado numa heterossexualidade normal ou um homo ou bissexualidade anormal.

Nesse contexto, entendemos que um olhar *queer* acerca dos processos e das práticas pedagógicas favorece observar as múltiplas contingências das vivências da sexualidade, sem que, para tanto, seja necessária a imposição de rótulos ou identidades estáticas. Percebemos que o reconhecimento de diferentes formas de expressão de gênero e sexualidade possibilitaria um olhar do indivíduo sem que ele precisasse legitimar necessariamente uma dessas identidades supostamente fixadas, mas que pudesse reconhecê-las ou até reconhecer-se nelas, de modo contingente e permanentemente em trânsito.

Dessa maneira, a sexualidade se constitui enquanto dispositivo fundamental, uma vez que os discursos produzidos acerca dessa temática suscitam ingerências tanto na vida das pessoas como na vida da espécie, passando a sexualidade, tal qual a conhecemos, a ser considerada um discurso construído em contextos históricos e sociais, por meio de práticas discursivas (FOUCAULT, 1988).

Assim, o que era tão somente práticas sexuais passa a fazer parte do dispositivo da sexualidade, onde “[...] o sexo se torna uma questão política” (p. 26). A população passa então a ser governada, dentre outros aspectos, pela vida sexual. Legitima-se “um discurso onde a conduta sexual da população é tomada, ao mesmo tempo, como objeto de análise e alvo de intervenção [...]. Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observação sobre o sexo” (FOUCAULT, 1988, p. 29).

A preocupação de classificar o que é “anormal” vai marcar o século XIX. É no contexto da história da sexualidade, descrita por Foucault a partir da anormalidade, da aberração sexual, da degenerência, por meio da psiquiatrização, jurisdição e escolarização que emerge a figura do homossexual (FOUCAULT, 1988). A sexualidade vai estar presente no campo da anomalia desde a sua origem. Assim, ao compreendermos que a homossexualidade

também foi construída nesse contexto, parece difícil entendê-la sem levar em consideração a constituição desse domínio da anomalia.

Desde então, a homossexualidade, enquanto objeto de pesquisa em educação, implica diferentes formas de compreensão e abordagem, como qualquer questão que envolva um tema tabu entre seres humanos. Tais diferenças levam à concretização de diversas práticas quanto ao enfrentamento das contradições apresentadas nas relações sociais. De acordo com Ferrari e Caetano (2012, p. 1), é perceptível a ampliação e crescimento da produção de conhecimento sobre homossexualidades advindos principalmente das ciências sociais e humanas, principalmente a partir da segunda metade do século XX, “contemporâneo do feminismo e do movimento gay, que foram influentes no desenvolvimento dos estudos gays e lésbicos”. Ferrari e Caetano (2012, p. 2), salientam ainda que:

Recuperar a construção das homossexualidades é retomar a história para entender como o homossexual se torna “homossexual”, ou seja, até que ponto o que está sendo organizado hoje depende desse passado, e ainda, em que medida aqueles que não têm essas mesmas experiências tornam-se similares.

Dessa forma, nosso intuito é refletir sobre as diferentes formas de viver a sexualidade gay vinculadas à docência, compreendendo-as como construções culturais, sociais e históricas, que inscrevem múltiplas possibilidades de expressar os desejos e prazeres corporais (LOURO, 2010).

Toda vez que assuntos relativos às homossexualidades se fazem presentes no ambiente escolar, os envolvidos tendem a revelar suas crenças, desenvolver ideias e colocar em prática as atitudes que consideram mais adequadas a abordagem da questão. Pode-se afirmar que tal dinâmica resulta das muitas possibilidades de relacionamento com o outro e com as suas necessidades. Além disso, a abordagem de assuntos que permeiam a fluidez, tão presente na contemporaneidade (BAUMAM, 2003), tendem, a causar certo incômodo nxs docentes, que optam por abordar elementos curriculares imbuídos com certa sensação de segurança.

Sobre isso, Louro (2007) alerta que não podemos negar que a transitoriedade e a instabilidade são características dos dias atuais. Historicamente, a escola tem se configurado numa das instituições nas quais se instalam mecanismos da pedagogia da sexualidade (LOURO, 2007), havendo um investimento continuado e produtivo desses sujeitos na determinação de suas formas de ser ou formas de viver sua sexualidade e seu gênero.

Souza (2015, p. 20) sinaliza que a escola, mesmo sendo um espaço privilegiado de reflexão acerca da homossexualidade, muitas vezes se coloca “como reprodutora de

preconceitos e discriminações, demonstrados quando na dificuldade de gestores e professores no enfrentamento das questões relativas à diversidade afetivo-sexual no âmbito escolar”. Assim, compreendemos que, por fazer parte de um arcabouço epistemológico complexo e, em construção, temáticas relacionadas à diversidade e orientação sexual, gênero e suas intersecções – raça, classe, geração, territorialidades, dentre outras, precisam ser suscitadas no currículo da escola.

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças. Na contemporaneidade, a escola é marcada por diferenças, contudo o currículo escolar legitima as identidades hegemônicas ocidentais e contribuem para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes. Pode-se inferir que essa falta de preocupação em questionar quais identidades o currículo produz está ligada ao fato de a escola e, conseqüentemente, o currículo, terem surgido “[...] inicialmente para acolher alguns – mas não todo”, de modo que “ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição” (LOURO, 2007, p.57).

Assim, pensar gênero e sexualidade no currículo de formação para professorxs é vivenciar um currículo em transformação. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos e suas contestações ao estabelecido. Por isso, a vocação normalizadora da educação vê-se ameaçada com a homossexualidade e suas diferentes formas de representação no cotidiano social e escolar (SOUZA, 2014, p. 39).

A partir do exposto, infere-se que as questões pertinentes ao gênero, homossexualidade e homofobia estão sob a regência e no âmbito da discussão dos Direitos Humanos na Educação. Desse modo, concordamos com Souza (2015, p. 201) ao afirmar que tais discussões devem ser compreendidas pelo viés sócio histórico e cultural “objetivando a incorporação – por parte do corpo docente –, da transversalidade deste tema quando na construção do projeto político-pedagógico da Unidade Escolar”. Nesses espaços discursivos, as questões relacionadas à sexualidade devem ser entendidas enquanto construção que envolve um processo contínuo de aprendizagem, reflexão, revisão metodológica e conceitual, a partir das diferentes áreas do conhecimento.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO ESTRANHO NO CORPO GAY

Compreender o estranho a partir das narrativas de professores gays, se constituiu objeto deste estudo, o que não se configurou numa tarefa fácil, dado a pouca produção acadêmica científica acerca de tal conceito. Dessa maneira, recorri à literatura, por considerá-la um dos instrumentos de construção teórico-metodológico de compreensão das distintas realidades, desde as mais perceptíveis às mais opacas. Velloso (1988) salienta que o texto literário possibilita maior compreensão a respeito da constituição de elementos da vida pessoal, social e intelectual em determinados momentos históricos (VELLOSO, 1988).

Bom Crioulo, romance naturalista de Adolfo Caminha, publicado em 1895, não compôs a lista das obras literárias brasileiras indicadas para leitura no período em que estudei a Educação Básica. Além disso, em buscas feitas em plataformas digitais e sites – Mundo Vestibular e Mandê Bem no ENEM, especializados em preparação para vestibulares e para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, no período de 2010 a 2018, não encontramos nenhum indicativo da referida obra para leitura.

Não se constitui enquanto objetivo nosso fazer uma análise literária da obra, no entanto, entendemos que esta pode contribuir significativamente com nosso estudo, uma vez que a referida narrativa se aproxima das narrativas analisadas por nós nesse estudo. Nesse sentido, uma primeira inferência que podemos fazer é considerar que é possível que sua ausência das listas de obras indicadas para leitura seja decorrente do fato de que ela é considerada a primeira grande obra literária sobre homossexualidade a ser publicada no Brasil, em 1895.

Ademais, a obra citada foi ainda uma das primeiras a ter um negro como herói. À época, *Bom-Crioulo* foi classificado como imoral por ser “o tema já de si abjeto” e “tratado de modo que o torna extremamente chocante” (MIGUEL-PEREIRA, 1960, p. 9). Contrapondo-se a essa perspectiva, Trevisan (2009, p. 9) sinaliza que “Bom Crioulo tornou-se o grande mito da literatura brasileira relacionada ao homoerotismo, pois nele aparece, pela primeira vez entre nós, um protagonista homossexual, dentro de uma relação homossexual também protagonística”. Dessa maneira, entendemos que o romance em questão registra o fato e, ao fazê-lo, evidencia as ligações entre ficção e realidade, entre literatura e sociedade, relações permeadas pelas sexualidades.

O personagem de Amaro, o bom crioulo da narrativa literária, é marcado pelas intersecções de raça, gênero e classe, e quando apresentado na literatura brasileira era meramente para compor o proscênio sobre diversidade, uma vez que competiam a homens e

mulheres brancxs, heterossexuais, de classe média ocupar a cena central. Não por acaso, o romance, desde a sua publicação, continua sendo motivo de grandes discussões.

É perceptível, ainda no início da narrativa, que em meio à convivência interpessoal, marcadamente pelo sexo masculino, aquelxs consideradxs estranhxs em suas homosociabilidades interpessoais, são rotineiramente estereotipadxs com atribuições de nomes depreciativos, além de serem excluídxs com xingamentos ou difamações específicas, produzidas pela masculinidade compulsória dos operários da marinha, em *Bom Criolo*. Tal prática atravessou os séculos, conforme sinalizou o professor Iansã: “[...] ouvir difamações e xingamentos com o intuito de nos tornar inferiores já virou rotina. Às vezes elas vêm sutil, mas sempre vem”.

A narrativa de Caminha (2010) sinaliza que a estranheza se dava por conta da homossexualidade do personagem, pois o fato de Amaro ser negro não era preponderante, uma vez que o narrador conta: “ali não se olhava a cor ou a raça do marinheiro: todos eram iguais, tinham as mesmas regalias – o mesmo serviço, a mesma folga” (p. 40). É relevante ressaltar que Amaro era escravo fugido e trabalhava como marinheiro, e que, portanto, a premissa de que “todos eram iguais” diz respeito a uma idealização.

Em relação à orientação sexual do personagem, o autor relata suas tentativas fracassadas de manter relações com mulheres:

Sua memória registrava dois fatos apenas contra a pureza quase virginal de seus costumes, isso mesmo por uma eventualidade milagrosa: aos vinte anos, e sem pensar, fora obrigado a dormir com uma rapariga em Angra dos Reis, perto das cachoeiras, por sinal dera péssima cópia de si como homem; e, mais tarde, completamente embriagado, batera em casa de uma francesa no largo do Rocio, donde saíra envergonhadíssimo, jurando nunca mais se importar com “essas coisas” (CAMINHA, 2010, p. 34).

O professore Obá também narrou suas experiências com mulheres:

Então para entrar e ser aceito no universo masculino procurei uma namorada, isso na adolescência [...]. E só aos vinte e seis anos foi que me dei conta de que tudo aquilo estava acumulado dentro de mim e que eu precisava me libertar, já não suportava mais tanta dor, não eram dores físicas, mas eram dores existenciais mesmo, eu precisava assumir quem eu era de fato ou acabaria me matando aos poucos. [...] Depois de um casamento de nove anos com uma mulher precisava deixar que essas coisas viessem à tona. Então entender a pessoa que eu sou, aceitar viver minha orientação sexual foi um processo muito difícil.

As experiências de Amaro com mulheres, em o *Bom Criolo*, são descritas pelo olhar do narrador que acaba por torná-lo inferior aos demais, afirmando que “por sinal dera péssima

cópia de si como homem”, possivelmente por não consumir o ato sexual com mulheres, tornando-o uma cópia ilegível, estranha da masculinidade esperada. Fato parecido vai acontecer com o professor Obá que, ao narrar, ele mesmo, suas experiências com mulheres, contou que “para entrar e ser aceito no universo masculino” procurou “uma namorada”. Mais à frente, ele relata que de “nada adiantava namorar com mulheres, pois todo mundo já suspeitava da sua orientação sexual”, o que acabava por torná-lo ininteligível no tocante a sua homossexualidade, se construindo, portanto, uma “péssima cópia” para as normas vigentes de gênero, a partir da masculinidade compulsória.

Na obra literária, após mais uma tentativa malsucedida com mulheres, das quais Amaro sai “envergonhadíssimo”, ele jura “nunca mais se importar com essas coisas” (CAMINHA, 2010, p. 34). Experiência similar vai ocorrer com professor Obá, ao narrar que “chegou um momento em que não podia, não conseguia, não queria mais se enganar, nem enganar mais ninguém”. Em suas palavras: “a melhor coisa a fazer, ainda que doesse era assumir que é gay”.

Em outro momento da narrativa, o professor Oba contou que se apaixonou por um homem e resolveu enfrentar “tudo e todos, inclusive a família” para viver esse relacionamento: “[...] da noite para o dia eu resolvo assumir que sou viado, então isso para minha família foi um choque. Então me assumir, abertamente, enquanto gay aos 26 anos foi bafônico como dizem, mas eu precisava fazer isso, entende?”

Em *Bom Criolo*, Amaro também se apaixonou por Aleixo, um jovem muito bonito, loiro, de olhos claros, assim que ele embarca no mesmo navio para trabalhar, garantindo-o proteção, como preconiza o Bom Criolo: “Quando alguém o provocar, lhe fizer qualquer coisa, estou aqui, eu, para o defender, ouviu?” (CAMINHA, 2010, p. 30). É na embarcação que será consumada a primeira relação sexual entre os personagens, assim retratado pelo narrador: “e consumou-se o delito contra a natureza” (CAMINHA, 2010, p. 43). Fica evidenciando, portanto, sua estranheza perante uma cena homossexual classificada como “contra a natureza” e, portanto, fora da norma.

A concepção binária, constituída social e culturalmente, é arbitrária e hierarquizante, privilegiando o homem com características masculinas compulsórias evidentes em detrimento da subordinação da mulher e de tudo o que é classificado como feminino, além de estereotipar como estranhxs todxs aquelxs que rompem as barreiras de gênero e sexualidade. A invisibilidade conferida à homossexualidade pode ser percebida, portanto, a partir dos discursos moralizantes, predominantes no meio social, os quais designam aos gays e às lésbicas uma conduta imoral e subversiva.

Sobre esse prisma o estranhamento é atribuído ao fato de não se enquadrar na lógica heteronormativa. Não obstante, encontrar-se ou reconhecer-se estranhx, em determinadas situações, pressupõe se autoquestionar acerca da estranheza. Em *Bom Criolo*, Amaro questiona a respeito de sua orientação, atribuindo-lhe uma espécie de sentença, como se fosse algo pecaminoso:

Ao pensar nisso Bom-Crioulo sentia uma febre extraordinária de erotismo, um delírio invencível de gozo pederasta... Agora compreendia que só no homem, no próprio homem, ele podia encontrar aquilo que debalde procurara nas mulheres. Nunca se apercebera de semelhante anomalia, nunca em sua vida tivera a lembrança de perscrutar suas tendências em matéria de sexualidade. [...] E o mais interessante é que aquilo ameaçava ir longe, para mal de seus pecados... Não havia jeito, senão ter paciência, uma vez que a natureza impunha-lhe esse castigo [...] (CAMINHA, 2010, p. 66).

Nas narrativas dos professores, objeto de análise desse estudo, foi possível evidenciar fragmentos que remetem a tais questionamentos, com forte presença de sentimento de culpa, pelo menos num dado mundo das suas trajetórias. Ressalta o professor Logun Edé que:

Teve momentos em que eu me perguntava: Meu Deus porque eu? O fato de não se sentir parte da coisa, ou seja, da norma levantava esses questionamentos em mim. Lembro que pedia a Deus para gostar de mulher.

Nessa mesma perspectiva o professor Obá lembra que:

[...] em certos momentos da minha adolescência eu ficava me perguntando se essas coisas que eu sentia não era uma doença, porque é isso que pregam em casa, na escola e em todo lugar. Ser gay era algo associado a loucura ou doença.

Nos excertos apresentados acima, tanto na narrativa literária acerca do *Bom Criolo*, quanto na narrativa (auto)biográfica dos professores Logun Edé (2018) e Obá (2018), é perceptível a concepção sociocultural a respeito da heterossexualidade compulsória, que acaba por impor o binarismo sexual como sendo única possibilidade no tocante à orientação sexual. O que destoia de tal norma será classificado como estranhx, atribuída à ideia de patologia e/ou transtorno psiquiátrico. Sobre isso o Professor Iansã (2019) pontua que:

Poderia ficar aqui um dia todo contigo e mesmo assim não seria o suficiente para narrar o quanto gays, lésbicas, travestis e pessoas trans sofrem diariamente, se bem que tu sabe [...]. O fato de ser viado nos leva a sermos comparados com aquelas categorias mais excluídas socialmente, como: loucos, usuários de drogas, bandidos e por aí vai. [...] sem falar nas agressões que sofremos a todo o momento, as verbais

são as mais comuns, mas não estamos livres das agressões físicas não [...] (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

No fragmento apresentado pelo Professor Iansã (2019) é possível perceber que a injúria atribuída àquelxs que rompem a heteronormatividade naturaliza a homofobia e faz com que gays, lésbicas, travestis e trans, vivenciem a experiência dos insultos, dos xingamentos e da agressão física, atribuídos como penalidade àquelxs classificadxs como desviantes. A discriminação verbal é uma forma de apontar o estranho, uma vez que o corpo se constitui o *locus* de manifestação da estranheza, ao tempo em que é interpelado enquanto objeto passível de injúria e castigos físicos.

[...] mas o importante é que estamos aí. Nos xingam? Xingam sim! Mas nós continuaremos existindo. Nos matam? Matam sim! Mas nós continuaremos presentes. Estamos nas ruas e de alguma maneira mexemos nessa estrutura sexista e homofóbica. A forma como me visto, como projeto meu corpo, sim esse corpo considerado estranho, é também um ato de resistência (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Inferimos, portanto, que como estratégia de sobrevivência em sistemas compulsórios, o gênero é uma performance com consequências punitivas. Os gêneros estanhos são parte do que “humaniza” os indivíduos na cultura contemporânea, uma vez que habitualmente são punidxs xs que não desempenham corretamente o gênero que lhes foi atribuído, performances de gênero que não citam as normas regulatórias da relação de contiguidade do sistema sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2015).

Quando aquilo que faz parte de nossa vida cotidiana se torna problemático e confuso, quando ansiamos usar determinadas coisas e não sabemos como lidar com elas, quando a aceção costumeira das ações, dos valores ou das pessoas, não faz mais sentido, em suma, quando o que nos ensinaram sobre nós e sobre xs outrxs já não nos satisfaz e queremos saber mais e melhor, esse desejo de deslocamento se choca o fato de que, como reflete o Professor Ossayn “[...] você aprende que é errado aquilo que você sente, que Deus não gosta, a família não gosta. Você não é igual a seus coleguinhas e isso era um conflito em minha cabeça, eu ficava louquinho” (PROFESSOR OSSAYN). Nisso habita o estranho.

Acerca desse efeito de estranheza, narra o Professor Logun Edé (2018): “ser considerado estranho ou ser estranhado nos é tão familiar. Qual é o viado que nunca se sentiu estranho? [...] nos classificam como estranhos quando ainda somos crianças”. Ainda segundo ele: “[...] pode acontecer tudo de ruim com você, apenas por você ter um jeito estranho, mas estranho para quem?”. Assim, o estranho, mesmo quando habitual, continua a ser estranho, e a

sua verdade é também estranha. Dessa maneira, o procedimento natural se rompe quando somos capazes de uma postura questionadora perante às coisas e aos fatos que nos pareciam familiares. Ainda sobre estranheza o Professor Logun Edé (2018) nos contou:

No meu caso foi na passagem entre a infância e a adolescência. Na infância era bonito a gente dançar “É o *tchan!*”⁹, requebrar, ir até o chão, tá ali brincando de tudo e os adultos justificam que a gente pode brincar porque é coisa de criança, então tudo é “normal”. Então vem a adolescência e todos os seus coleguinhos começam a sentir desejos e vai se interessando pelo sexo oposto. E eu olhava e não me dizia nada, não me afetava em nada. E quando menos se espera, lá estava eu estava envolvido num universo carregado de preconceitos, na verdade eu estava num campo minado. Onde poderia ser apedrejado, receber lâmpadas na cabeça. [...]. Na infância, quando a gente começa a se descobrir, mesmo inocente acaba sendo culpado por toda sociedade, nas diferentes dimensões, pura e simplesmente por ser gay, mesmo não sabendo o que é ser gay. Interessante isso, eu não sabia o que era ser gay e já diziam que eu era viado. Agora eu percebo que esse estranhamento na infância se deu meramente no campo da sexualidade. Na infância tinha momentos em que eu me sentia estranho e momentos em que eu era tido como estranho. A masturbação, por exemplo, eu ouvia falar e tudo, mas eu não sabia como era, porque na minha casa esses assuntos de sexualidade eram tabus, na escola era tratado com panos quentes e apenas na perspectiva da reprodução que a gente aprende em ciências, e os meninos diziam que pensava nas meninas e ejaculava e para mim não dizia nada.

Na narrativa do Professor Logun Edé (2018), podemos evidenciar que o estranhamento é construído no corpo dx “outrx” a partir de um discurso pautado na perspectiva heteronormativa, prevalecendo o imperativo do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã, o qual passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada.

No caso do Professor Logun Edé (2018), o estranhamento relacionado à sua orientação sexual só será enfatizado na adolescência, quando algumas brincadeiras e atividades começam a serem demarcadas de forma mais incisiva como sendo de menino ou de menina, uma vez que, conforme relata: “na infância era bonito a gente dançar “É o *tchan*”, requebrar, ir até o chão, tá ali brincando”. Tais atos são justificados por ser a brincadeira uma atividade inerente ao universo infantil, portanto, considerada pelos adultos que conviveram com o Professor Logun Edé em sua infância, uma prática que não possuía maiores conotações em termos de transgressão de normas de corporais, de gênero e de sexualidade.

O estranhamento começa a emergir quando a interpretação de situações como as narradas se afastam de um mero modo de brincar, se vinculando agora um modo de ser

⁹ É o Tchan, inicialmente denominado de Gera Samba, grupo brasileiro de pagode/axé, surgido na cidade de Salvador e que se tornou um fenômeno comercial nacional e internacional na segunda metade da década de 1990. Com diversas canções de teor erótico e duplo sentido, o grupo se popularizou com a ajuda de um trio de dançarinxs. O grupo musical vendeu ao todo, de 1994 a 2007, mais de 6 milhões de álbuns no Brasil (LEME, 2003).

vinculado à uma sexualidade presumida. Relata ele que: “todos os seus coleguinhas começam a sentir desejos e vão se interessando pelo sexo oposto. E eu olhava e não me dizia nada”, continua: “e quando menos se espera, lá estava eu estava envolvido num universo carregado de preconceitos, na verdade eu estava num campo minado. Onde poderia ser apedrejado, receber lâmpadas na cabeça”, atitudes designadas às chamadas pessoas estranhas.

No caso do Professor Logun Edé (2018), o estranhamento acontece mesmo sem ele ter consciência de que era o que estavam lhe atribuindo, uma vez que ele conta: “não sabia o que era ser gay e já diziam que eu era viado”, sendo a sua suposta sexualidade o elemento chave, se não o único atribuído ao seu estranhamento.

Num modelo de sociedade heteronormativo xs "outrxs" sujeitos sociais que se tornarão "marcadxs", que se definirão e serão denominadxs a partir desse imperativo. Por esse prisma, os gays são descritos como desviantes da norma, uma vez que suas atitudes e aparência não condizem com seu sexo, afinal de contas são corpos masculinos que se apresentam com traços femininos, tal como o corpo de Aleixo, parceiro sexual de Amaro, em o *Bom Criolo*. Aleixo é descrito como um prestador de serviços tipicamente feminino, por ter atributos frágeis e afeminados. Ademais, Amaro trata Aleixo como se trata uma mulher. As características que descreve e admira nele são atributos femininos: “faltavam-lhe os seios para que Aleixo fosse uma verdadeira mulher!... Que beleza de pescoço, que delícia de ombros, que desespero!” (CAMINHA, 2010, p. 56).

Ao se deparar com esses corpos estranhos, a norma pergunta: como é possível que homens sejam identificados com o feminino, indo contra sua natureza e renunciando à posição historicamente privilegiada do homem heterossexual?

Para o Professor Oxumaré (2019), o estranhamento é uma marca inerente a todo gay, pois:

Ser estranho é uma marca de todo gay. O tempo inteiro somos apontados como estranhos. No meu caso o estranhamento se deu principalmente quando eu percebi, e isso foi muito cedo, que eu tinha interesse sexual por meninos e não por meninas. E isso foi muito difícil, porque gostar de meninos era para meninas e eu não era menina, então você passa a viver numa linha muito tênue, onde não é um menino, considerando os padrões estabelecidos, mas também não é uma menina, então não sendo isso, nem sendo aquilo, visto que na nossa sociedade só se é isso ou aquilo, você passa a ser classificado como estranho, ainda na infância, como se eu tivesse culpa de gostar de meninos e não de meninas. Não é nem diferente, o diferente é o que sendo daquele grupo tem diferenças, nesse caso o estranho chega a ser algo que te coloca num lugar que nem classificado pode ser. E isso é muito complicado para uma criança ou adolescente quando começa a descobrir a sexualidade. Gostar de meninos, onde todos os seus colegas eram meninos, então imagine conviver com pessoas, que você não “deveria”, mas tem desejo sexual e eu tive que camuflar isso o tempo inteiro, o que só me tornava ainda mais estranho. Não gostar de meninas ou de coisas teoricamente associados ao universo masculino me colocava no lugar de estranho para os outros, mas ter que camuflar isso o tempo inteiro me colocava num

ligar de estranhamento para mim mesmo. Como não expressar algo que era tão bonito em mim, que era o desejo de ficar com alguém que eu estava gostando? Isso era muito estranho. Então me classificavam como estranho considerando normas sociais e eu me via como estranho tendo que seguir essas normas, sabe como é? (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

Aquelxs que não se percebem dentro dos padrões e estereótipos de gênero sofrem com inúmeras retaliações, em nome de uma suposta normatividade, desde a mais tenra idade, “o tempo inteiro somos apontados como estranhos” em casa, na escola, na rua. Para o Professor Oxumaré (2019), ser estranho é viver numa linha tênue, pois a estranheza tira o menino desse lugar social e culturalmente construído, deixando-o deslocado, conforme ele relata: “não sendo isso, nem sendo aquilo, visto que na nossa sociedade só se é isso ou aquilo, você passa a ser classificado como estranho, ainda na infância”. Aqui, ser estranho não é apenas ser diferente, é mais que isso. De acordo com o Professor Oxumaré (2019) é ser colocado “num lugar que nem classificado pode ser”.

O “estranho”, portanto, passa a ser aquelx que não se prende e que desestabiliza modelos estáticos com sua capacidade de metamorfose que pode cambiar entre o masculino e feminino. Por outro lado, ao ser concebido como estranho, o gay lido como feminino, “afeminado”, coloca a masculinidade em questão, suscitando questionamentos acerca das normas e evidenciando que, frente a determinadas contestações de gênero, esta não se sustenta em seu alegado estado de pureza e estabilidade. Assim, abrem-se as brechas para os ditos estranhos e, desse modo, se constituem num espaço de contradição para a normalidade.

Em linhas gerais, as narrativas têm sinalizado que o final da infância e o decorrer da adolescência tem se constituído enquanto momento crucial na vida dos professorxs entrevistadxs, pois além de terem que lidar com as descobertas inerentes a essa fase, para os gays existem ainda uma série de inquietações e questionamentos envolvendo a própria sexualidade, conforme nos relatou o Professor Ossayn (2018):

Foi na adolescência é que eu percebi, entre 12, 13 anos essa coisa de ser estranho, do ser diferente em relação aos meninos. Porque eles começavam a falar em namoro, em namorar com meninas e eu me sentia alheio a tudo aqui, me sentia diferente, mas não sei se por pressões, mas eu também acabava entrando na onda e namorava com meninas, ficava com meninas, o que também era estranho. Era uma forma de aceitação, já que eu queria ser aceito pelo grupo, então eu tive que passar por isso aí. Mas desde quando era criança eu já sentia que eu era diferente, que eu fugia da regra, não me enquadrava no universo considerado como sendo dos meninos em relação a sexualidade, a atração com relação as meninas, eu já me sentia diferente. Interessante como só depois é que a gente vai se dar conta que a gente era diferente. Os trejeitos que eu tenho me acompanham desde a infância e ter trejeitos é sinônimo de ser diferente. [...]. Você fica receoso de muita coisa. Receoso na forma de falar, para não ser muito afeminado, do que e como brincar, do que vestir, como andar – eu lembro de querer andar durinho, como se diz que homem anda e de querer pertencer a esse grupo dos normais. Mas eu gostava mesmo era de vestir roupas

femininas, usava muitas roupas das minhas irmãs, mas tudo isso era escondido, até porque eu já estava na adolescência. Foi justamente na adolescência que comecei a perceber mais esse estranhamento, mas eu já me entendia, eu já sabia que eu era gay desde criança eu já sabia que era gay, mas ter coragem para se relacionar e para dizer que é na adolescência, eu achava muito difícil você dar a cara a tapa você tão jovem assim, mas eu já me percebia gay desde sempre, desde criança. Esse estranhamento se deu muito por conta do fato de que eu gostava de brincar com as meninas da rua, minhas vizinhas. Eu não me sentia diferentes brincando com elas e acho que elas também não, era como se eu fosse uma menina também, mas até então... como posso dizer? É...eu não me sentia estranho, eu era estranho em relação aos meninos. Eu requebrava muito, tinha toda uma sensibilidade, isso que a gente chama de sensibilidade gay, naquela época eu já tinha. Eu fui viada desde sempre.

Na narrativa do professor Ossayn é perceptível que o estranhamento perpassa de certa maneira pelo restringir-se e limitar-se, uma vez que ele ficava receoso ao desenvolver atividades corriqueiras, como por exemplo, falar, brincar, vestir, andar “para não ser muito afeminado”. Ser reconhecido e/ou reconhecer-se como estranho, nesse sentido, diz respeito a uma experiência de anulação de uma parte da pessoa, da sua própria vida enquanto sujeito.

Ao contar que requebrava muito e que tinha toda uma sensibilidade, classificada por ele de “sensibilidade gay”, o professor Ossayn transgrediu regras, colocando-se num lugar de estranhamentos, vez que a ele são impostas privações comportamentais que tendem a impedir a revelação do “segredo” de sua sexualidade para as pessoas do seu convívio pessoal e social como um todo. Tanto é assim que o perceber-se gay, assumir-se gay, em geral, é um processo lento, no qual muitas vezes faz-se necessário entrar no jogo e jogar com as regras estabelecidas, para só depois “dar a cara a tapa”.

Além dos conflitos internos vivenciados no período da infância e da adolescência, ser classificado como estranho durante a vida escolar, pelo fato de ser gay, pode ocasionar situações adversas, exposição da pessoa, casos de discriminação e perseguição. De acordo com o professor Obá, a experiência de estranhamento ficou mais nítida para ele na escola:

[...] na escola, eu sempre me senti estranho, por mais que eu gostasse desse ambiente escolar, mas era exatamente esse ambiente que me fazia me sentir estranho ao mesmo tempo em que me acolhia. A escola sempre me fascinou, mas também foi onde sofri os piores traumas, não só com relação a sexualidade, mas também as questões raciais ou talvez as pessoas se utilizassem do fato de ser negro para me discriminar sexualmente também. Então como se não bastasse ser negro eu ainda era gay. Quando era criança meu cabelo foi um problema para mim. Meu irmão tem o cabelo liso e o meu é crespo. Eu lembro que as professoras puxavam meus cabelos, tinha que corta para sumir a ondulação ou quando chegava na escola elas penteavam. Eu chegava na escola com o cabelo cacheadinho, mas entrava na sala com o cabelo assanhado, porque elas penteavam meus cabelos na entrada. Lembro bem de uma cena com a professora [...], que foi ela abrir meu cabelo, me levar para frente da sala, me expondo junto aos meus colegas e dizia: ‘eu vou ensinar a sua mãe a botar detefon em seu cabelo, porque deve ter até escorpião dentro dele. Corte esse

cabelo que isso não é cabelo de homem’. E ela fez esse tipo de exposição algumas vezes e sempre associando elementos da minha negritude aos meus trejeitos de gay. Tem outro fato que eu também lembro com muita nitidez, por ter uma voz muito doce, que se aproximava muito mais do tom de voz das meninas e, quando aquela professora que falei se aposentou e a gente escreveu uma carta se despedindo dela e, outra professora leu minha carta me imitava na frente de todos os colegas da sala. Ela fez chacota de minha carta, usou uma voz bem fina, para dizer que eu tinha a voz doce, ou seja, de mulher e ainda desmunhecava e requebrava e os colegas riam e eu sem entender muito porque ela estava fazendo aquilo. Anos depois que a ficha caiu né. Acorda viado! Então assim, na escola eu sempre fui visto como um estranho. Fosse pelo meu jeito, ou meus trejeitos, meu cabelo, minha voz, meu corpo, minhas relações, as brincadeiras. De alguma maneira todo meu ser desestabilizava o espaço escolar, entende? Era como se dissessem: ‘esse lugar não é para você’ ou então: ‘para permanecer aqui você tem que mudar’. Tem lugar mais homogêneo que a escola? A farda, a disposição das cadeiras, as filas, tudo isso é nada mais nada menos para colocar todo mundo dentro da norma, mas eu não cabia dentro da norma. Meu corpo não se adequava, meus cabelos também. E não era só eu, era eu e meu irmão. Era como se a escola tivesse falhado e admitir que falhou é tudo que a escola não queria. Então o jeito era dizer que eu é que era estranho.

A experiência de estranhamento vivenciada pelo Professor Obá (2018) nos faz perceber o enquanto a escola, enquanto instituição educativa, se organiza a partir de discursos que reverberam em dizeres e fazeres cotidianos fortemente subordinados a um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir a figura dx “outrx”. Nesse contexto, x outrx é sempre significadx como estranhx, inferior, pervertidx ou contagiosx, em alusão a todxs aquelxs que não se adequarem ao único modelo corporal e subjetivo reconhecido pela heteronormatividade e pelos arsenais multifacetados a ela ligados.

A escola, que deveria ter nos pilares de seus processos pedagógicos o acolhimento e o respeito às diferenças, tornou-se um espaço perpassado pela exclusão e pelo preconceito, prevalecendo práticas de estranhamentos e discriminação calcados em distintas bases, “não só com relação a sexualidade, mas também as questões raciais”, conforme ressaltou Professor Obá (2018). Preconceitos de ordem de classe, etnia, sexo, orientação sexual, dentre outros que fazem parte da rotina da escola. Esse excerto nos faz pensar que as crianças estranhas, *queer*, não são produzidas levando-se em conta apenas a sexualidade, elementos como classe, etnia, dentre outros também as constituem.

A narrativa: “na escola eu sempre me senti estranho, por mais que eu gostasse desse ambiente escolar”, nos provoca a repensar e a reestruturar o papel da escola sobre a diversidade sexual e de gênero. Pensar a escola enquanto espaço marcado pelas histórias e vivências das diferentes pessoas que a compõe, sejam estudantes, docentes ou funcionarixs, é pensar este espaço na perspectiva da diversidade, o que pressupõe abrir mão de da concepção de que “somos todxs iguais”, reforçando o discurso bifurcado entre xs normais e xs estranhxs, o que só reforça o preconceito dentro da escola.

Corroboramos com Louro (2007, p. 49) ao afirmar que “uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças”, ou seja, quando a pedagogia e o currículo escolar produzem o conhecimento tendo por base o respeito às diferenças, étnicas, de gênero, sexual e classe, o processo ensino-aprendizagem tem como centro o crescimento humano-afetivo e cognitivo-intelectual, não mais a vigilância e a punição que traumatizam, deixando marcas nos corpos e na memória das pessoas. Um exemplo acerca dessas marcas pode ser lido na narrativa do Professor Obá (2018): “[...] na escola eu sempre fui visto como um estranho. Fosse pelo meu jeito, ou meus trejeitos, meu cabelo, minha voz, meu corpo [...]”. Compreendemos, assim, que a estranheza é oriunda de uma prática pedagógica descontextualizada, a partir de um currículo fadado em si mesmo, tendo por base as teorias tradicionais, que se restringem a práticas mecânicas.

Contudo, não podemos desconsiderar o fato de que estamos falando acerca dos processos pedagógicos e que estes estão suscetíveis às manifestações objetivas e subjetivas daqueles que fazem parte da escola. Sobre isso, o Professor Obá (2018) nos contou que: “de alguma maneira todo meu ser desestabilizava o espaço escolar”. Ou seja, o estranho desestrutura o que está posto como normal, produzido e reproduzido pela escola. De acordo com Louro (2000, p. 6):

[...]. Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/ gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria.

O problema da sexualidade se converte na descrição de modos de produção de corpos, histórias e identidades a partir das categorias fundadas em um discurso social fortemente normativo na e pela educação. Dessa forma, a vivência de sexualidades não-normativas, a possibilidade de considerar x outrx na sua condição de estranhx, assumindo a estranheza enquanto elemento positivo nos espaços de produção e reprodução de conhecimento, tem a ver com a compreensão dos processos e contextos históricos que propiciaram sua construção.

Da concepção de diversidade à compreensão da linguagem como um código que constrói x outrx, a estranheza se inscreve a partir da construção social e histórica do discernimento do que seja o normal. Para o Professor Iansã (2019):

Isso de ser estranho é algo que me persegue, mesmo tendo consciência de ter que defender minha sexualidade, minha identidade de gênero, mas ainda tem algumas coisas que as pessoas acham estranhas em mim e de certa forma até eu acho. Tem momentos em que a gente volta a estaca zero e se percebe refletindo. Inclusive o

fato de transitar enquanto pessoa andrógena, era justamente por isso. Então quando estava bem comigo mesmo, quando queria me libertar de todas as amarras eu dizia: ‘Não estou nem aí para ninguém, não estou nem aí para a família, eu quero é ser feliz’. Então ia para rua, comprava minhas roupas coloridas, nunca usei saia, nem vestido e salto sempre tive receio, mas comprava sapato feminino, sapatilhas, blusa feminina, calça feminina, me maquiava, mas quando vinha aquele momento depressivo, em que as pessoas acentuavam demais que eu era estranho, das barras do dia a dia. Existe uma cobrança para que se volte à “normalidade”, principalmente por parte da família, da sociedade e no meu caso da escola.

A partir da narrativa do Professor Iansã (2019), podemos perceber que a estranheza não se dá em um momento estanque da vida daquex que é gay, sendo possível demarcar a infância como momento inicial e perdurando por toda vida, conforme relatou professor este professor: “[...] ser estanho é algo que me persegue”. O estranho passa a ser compreendido como algo que nos constitui enquanto sujeitos. Só somos ou nos constituímos, à medida que os processos de estranhamentos vão sendo materializados através de piadas homofóbicas, xingamentos pejorativos e normas que nos classificam como estranhos.

Sob o prisma normativo, é inaceitável que um homem atravesse as fronteiras de gênero e sexualidade, impostas social e culturalmente, sem que seja punido, o mesmo ocorre quando mulheres fazem esse trânsito. Conforme sinalizou o Professor Iansã (2019): “existe uma cobrança para que se volte à ‘normalidade’, principalmente por parte da família, da sociedade e no meu caso da escola”. A norma não concebe a presença de pessoas estranhas, pois estas a desestabilizam. Se por um lado provocam novas possibilidades acerca das subjetividades humanas, por outro denunciam a arbitrariedade dessas possibilidades de reinvenção das subjetividades de gênero e sexo determinadas como fixas. Tais processos põem em questionamento o discurso heteronormativo.

As atitudes e comportamentos dxs estranhxs desordenam a concepção de que a heterossexualidade é universal (BRITZMAN, 1996) e de que, conseqüentemente, a homossexualidade é um desvio. O fragmento narrativo do Professor Iansã (2019) descreve bem tais comportamentos: “então ia para a rua, comprava minhas roupas coloridas [...], comprava sapato feminino, sapatilhas, blusa feminina, calça feminina, me maquiava”. Tais práticas são tidas, historicamente, como sendo pertencentes ao universo das mulheres e, por assim serem consideradas, aquexs sujeitos não autorizados (homens) que ousam transpor essas barreiras passam a ser o centro da vigilância permanente, já que ao se comportarem dessa maneira tendem a abrir precedentes para que os papeis sexuais e de gênero, assujeitados à heteronormatividade, sejam postos em xeque.

A estranheza em conceber as diferentes sexualidades que esquivam da norma heterossexual, tendo por base pressupostos biológicos, não é apenas um equívoco, mas a

comprovação da imposição de uma “eloquente grade cultural sobre uma natureza que, em si mesma, é – culturalmente falando – silenciosa” (SILVA, 2011, p. 145).

Uma vez que a diferença se configura enquanto contraponto daquilo que está dentro da norma, conseqüentemente, constituindo a norma, ao mesmo tempo em que se fazem marginais, por não caberem no espaço da norma, as diferentes sexualidades têm se tornado, ao longo da história, objeto de estranhamento, discriminação e violência.

De acordo com a narrativa do Professor Oxóssi (2018), não ter um corpo másculo, adequado às normas de masculinidade vigentes, de alguma forma o classificou como estranho.

[...]. Isso já era de alguma maneira porque eu sentia esse estranhamento, então eu preferia eliminar qualquer possibilidade de que isso se estendesse, era como se fosse uma defesa contra esse estranhamento. Sim... meu perfil também não era de mulherzinha, de andar rebolando, mas não tinha a voz grossa, como a maioria dos meus colegas, então diziam que minha voz era estranha: Esse menino não vai mudar a voz não? Isso tá estranho!’. Sem falar nos trejeitos. Eu tinha e ainda tenho (risos) uns trejeitos que se aproximavam muito do universo feminino e isso naquela época era uma tortura. Hoje não, quem quiser falar que fale, mas essa exposição de comparar voz, trejeitos comparando a uma mulher, naquela época, era terrível.

Para o Professor Oxóssi (2018), a estranheza consiste na aproximação com o universo feminino, a voz fina e os trejeitos que o aproximavam “muito do universo feminino”, tornando-o estranho. De acordo com Foucault (2008), a nossa sociedade transpôs o “umbral da modernidade biológica” na passagem do século XVIII para o XIX, exatamente por serem os corpos humanos o centro das estratégias políticas do poder disciplinar, que se deu por meio do controle biológico, no qual as práticas sexuais estão inclusas, salvaguardado por um discurso científico. Nesse contexto de funcionamento do “biopoder” o corpo tem sido alvo de rótulos discursivos e objeto de disciplinarização e controle.

As narrativas dos professores evidenciam que o estranho é produzido em seus corpos a partir do momento em que esses, de alguma maneira, se aproximam do corpo feminino. O estranho, portanto, é o aproximar-se de um universo considerado inferior pelo prisma heteronormativo. Assim, a estranheza é um sentimento absorto. E, no entanto, camuflado, uma vez que consiste no desvelamento daquilo que x outrx é, com o intuito de encobrimento daquilo que se é de fato.

Nesse sentido, tanto as narrativas que descrevem o romance entre Amaro e Aleixo, em *Bom Criolo*, quanto nas narrativas (auto)biográficas dos professores, a homossexualidade é associada a uma perspectiva pejorativa, a partir de um processo de subalternização dos personagens homoafetivos, cujo desejo é alijado na e pela sociedade da época e na contemporaneidade, impondo a mesma condição de degradação moral e social aos que

subvertem a norma. É possível verificar nas narrativas um mundo de injúrias, designado aos corpos dos personagens homossexuais, objetos de poder e de manipulação.

Para Butler (2015, p. 154), o sexo como norma regulatória proporciona sua materialização no corpo, produzindo “[...] a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual”. Assim, as normas regulatórias do sexo também funcionam através da repetição e reiteração constantes das normas do gênero assentadas na heterossexualidade compulsória (Louro, 2001). A norma, constituidora da identidade heterossexual, se sente ameaçada pelos abjetos que ela mesma cria e o processo de homogeneização se vê atravessado e desestabilizado pela estranheza dos professores.

Os estudos *queer*, ao suscitar a possibilidade de desalinhar a configuração normativa das identidades, ao tempo em que fazem emergir questões concernentes poder, resistência e transgressão, se constituem, ainda, enquanto possibilidade radical de resposta às sexualidades tomadas como subalternas no sentido reconstruir as políticas de equidade que ainda se ancoram em categorias que se originam em matrizes heteronormativas.

O termo *queer* pode ser traduzido como estranho, excêntrico, raro, extraordinário, ridículo. Ele passa a ser utilizado por um grupo de teóricxs (FOUCAULT, 2010; BUTLER, 2014; SILVA, 2011; LOURO, 2007) que pensam as questões de gênero e sexualidade com base em uma perspectiva pós-crítica, com o intuito de suscitar reflexão analítica da norma por meio da sexualidade, passando a analisar como a sexualidade é atravessada por discursos de normalização e, a partir desse campo investigativo, a sexualidade e o desejo são pensados enquanto relações sociais, culturais e econômicas.

A correlação estabelecida entre sexualidade, gênero e orientação sexual favorece a construção de uma masculinidade engendrada, concebida e vigiada com base na heterossexualidade compulsória. Nesse contexto, xs anormais ocupam o lugar de desvio imposto pela heteronormatividade, possibilitando que xs estranhxs se constituam enquanto sujeitos a partir da diferença.

As narrativas acerca da construção do estranho possibilitaram aos professores Obá, Ossayn, Oxóssi, Logun Edé, Oxumaré e Iansã transpor fronteiras, superar barreiras e refletirem sobre o estranho construído em seus corpos, por serem gays afeminados, viados e, portanto, tomados como abjetos. A problematização do estranho, por meio das narrativas (auto)biográficas, possibilitou a reflexão acerca das inúmeras vivências onde fomos/somos tomados como estranhos, considerando que a narrativas se constituem enquanto instrumento importante de autoformação e autorreflexão.

4 “TEM SEMPRE UM DEDO APONTADO PARA QUEM É VIADO” VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

“Eu fugia de casa para ir à escola, porque na escola eu sentia mais liberdade, embora na escola também tivesse os preconceitos e todas as piadas que eu ouvia quando era criança” (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Discorrer a respeito das relações estabelecidas entre escola e a diversidade sexual e de gênero está longe de ser um assunto de fácil compreensão ou que concerne a uma única dimensão do fazer pedagógico ou das relações humanas, uma vez que o conflito é algo inerente à gênese dessa relação. Nesse sentido, a epígrafe acima ajuda a elucidar o que estamos analisando acerca das vivências escolares de professores gays nesse capítulo. Para estudantes e/ou profissionais gays, a escola se apresenta num misto entre o possível espaço de construção da liberdade sexual e de gênero, ao tempo em que também se coloca enquanto espaço que fabrica e dissemina preconceitos.

O arcabouço organizacional da escola, a estrutura curricular, as diretrizes, legislações, dentre outros fatores, estão necessariamente implicados com as estruturas de poder, e a maneira como esse se reverbera sobre nos processos pedagógicos e nos corpos no ambiente escolar, nos fazem refletir que a liberdade é um direito cerceado.

Ao mesmo tempo em que afirma que na escola sentia “mais liberdade”, o professor Iansã sinaliza que a escola não se constitui enquanto lugar pleno de respeito e exercício de tal direito no campo das experiências sexuais. A expressão “mais liberdade”, evidencia que a escola e as práticas pedagógicas estão envoltas de preconceitos, comumente expressados em formas de piadas e brincadeiras homofóbicas, “muito mais por parte dos professores que dos colegas”, é utilizada quando o mesmo equipara a escola a outras instituições, a saber, a família. Pontua ele:

Sempre tive conflitos muito fortes com minha família [...] então era na escola onde eu me sentia mais acolhido, abraçado e liberto para poder fazer o que eu gostava de fazer, como por exemplo, de maquiar, ter outros tipos de conversas com os colegas, conversas que não tinha em casa, nem com os pais, nem com os irmãos, tipo revelar os segredos, os desejos, os anseios e também de fazer o que gostava de fazer, que era dançar, atuar. Contando assim parece que tudo foi muito fácil, né verdade? Mas como disse antes eu também passei uns bons bocados na escola, tive que engolir muita coisa. Coisas que só quem é gay e, gay afeminado, sabe mas também disse muito desaforo, chega um momento que a gente precisa se posicionar, dizer a que veio se não montam na gente. Então começo a perceber, exatamente nesse período, a

minha homossexualidade. Quando ainda era criança, desde muito pequeno eu já sabia que era gay, mas é justamente na escola que percebo isso com mais ênfase, digamos assim, até mesmo porque a escola de uma forma ou de outra contribuiu muito para que isso acontecesse. Vale dizer que tudo isso foi descoberto de maneira muito minha, sem orientação dos professores, não tínhamos conversas sobre essas questões em sala de aula, muitas vezes eles até fugiam da conversa, até mesmo porque grande parte dos professores eram evangélicos. Inclusive, alguns até me aconselhou a ir para igreja, dizendo que era uma fase na minha vida e que Deus ia colocar uma pessoa em minha vida e que ia ser feliz com uma mulher. De alguma maneira os professores tentaram me doutrinar, só que eu sabia do que se tratava que eu era gay mesmo, o problema era que eu me denunciava o tempo inteiro. Todos que me viam diziam que não tinha jeito que eu era viado, mas isso eu já sabia (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Professor Iansã (2019) em sua narrativa suscita o quanto a escola, no que se refere às questões relacionadas à diversidade sexual, se apresenta enquanto espaço dicotômico, ou seja, ao mesmo tempo em que acolhe ela também exclui. Aquelx que é gay entrar e permanece em um ambiente historicamente designado a uma elite, como é o caso da escola, muitas vezes é necessário “engolir muita coisa”, ouvir xingamentos, ser culpabilizadx, apontadx, apenas por gostar de alguém do mesmo sexo, “coisas que só quem é gay” sabe. Esse cenário pode ficar ainda mais hostil quando se é um “gay afeminado, um gay *poc*”.

Por mais ameaçadora e excludente que a escola possa ser, conforme sinalizamos anteriormente, dicotomicamente, ela se apresenta enquanto espaço fecundo de descoberta das sexualidades. De acordo com o professor Iansã, foi na escola que ele começou a descobrir sua homossexualidade, afirmando que “a escola de uma forma ou de outra contribuiu muito para que isso acontecesse”.

Consideramos pertinente ressaltar que as descobertas no tocante ao universo da sexualidade acontecem via um currículo não oficial, uma vez que o arcabouço escolar acaba por determinar o que pode e o que não deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem, evidenciando que em paralelo ao currículo formal, existe um currículo informal que se pode traduzir nas relações interpessoais antes, durante e depois do espaço da aula, na atenção atribuída a daterminadxs alunxs e na invisibilidade de outrxs.

Este tipo de currículo refere-se às normas e valores que se transmitem por mensagens implícitas, silenciosas, pela linguagem, falada e escrita, e até pela linguagem corporal, por expectativas ou falta delas, e tudo isto de forma não deliberada ou intencional, mas que acabam por querer “doutrinar”, conforme sinalizou o professor Iansã, justificando que “o problema era que eu me denunciava o tempo inteiro. Todo que me via dizia que não tinha jeito que eu era viado”.

Ser gay, reconhecer-se gay significa muito mais que mero pertencimento à determinada categoria social, é antes o emergir de um jeito de ser e de viver sentimentos, sonhos, corpos que se re-constroem e se re-inventam cotidianamente. Daí a importância de se discutir e problematizar as constituições culturais vinculadas à diversidade sexual e de gênero nas diversas instâncias sociais, especialmente na escola.

As narrativas escolares acerca das vivências dos gays indicam que comumente este espaço se configura num campo de repressão, provocando abismos perante aqueles que assumem uma sexualidade fora dos padrões heteronormativos diante da comunidade escolar, uma vez que alguns educadorxs fundamentam suas concepções na perspectiva segundo a qual haveria uma única forma aceitável de sexualidade, a heterossexual, a normal. Sobre isso o professor Oxumaré (2019) nos contou que:

Na escola me ensinaram a ser hetero, a ser homem hetero. Lembro que eu tinha que ser hetero na escola o tempo todo, por mais que isso fosse torturador para mim, pois eu sabia que não era hetero. Então precisei está negociando o tempo todo. Negociar os trejeitos do seu corpo. Precisava controlar as mãos que pareciam ter vida própria e querer falar. O tempo inteiro eu precisava fingir ser alguém que não era para ser aceito. Até mesmo porque para os professores não tinha outra maneira para a gente viver a sexualidade que não fosse a heterossexual. Imagine você ser gay e ter que fingir o tempo inteiro, então se assumir gay na escola era ir na contramão de todo o sistema escolar.

De acordo o excerto apresentado pelo Professor Oxumaré (2019), se esgueirar da concepção heteronormativa é um ato de transgressão. É comum xs professorxs tratarem com rigidez xs estudantes gays que, em alguma maneira, evidenciam suas sexualidades no cotidiano das escolas. É comum ouvirmos comentários de professorxs que consideram que x alunx pode ser gay, mas que não precisa agir de tal forma. Comentários do tipo “meninos afeminados”, que “rebola[m] mais que as meninas”, são proferidos frequentemente. As recordações das vivências escolares do Professor Obá (2018) corroboram com o que estamos chamando atenção.

Recordo que quando era criança e ia para a escola sempre chamavam minha atenção, não só os colegas, mas principalmente os professores, dizendo que eu era muito afeminado, que rebolava mais que as meninas, que era sensível demais e que isso era coisa de menina e pediam para eu me endireitar. Nunca me disseram que eu era viado, gay, homossexual. A escola nunca foi direta comigo, era sempre comparando meu jeito de ser com o das meninas, deixando subentendido que menino que se aproxima das meninas, seja nas brincadeiras, seja nas expressões corporais ou até mesmo na orientação sexual é viado e, portanto, tem valor menor (PROFESSOR OBÁ, 2018).

A narrativa acima demonstra que na escola o gay precisa se adequar a um modelo pedagógico estabelecido não somente acerca dos processos educativos, na perspectiva ensino-aprendizagem, mas também imposto aos corpos classificados como estranhos. Nesse cenário, o corpo gay é considerado estranho ao ser equiparado ao corpo das mulheres, ou seja, à medida que um menino se aproxima do universo simbólico cultural considerado das meninas, ele passa a ser afeminado e, portanto, estranho aos olhos vigilantes daquels que zelam pela normalidade social e sexual nos espaços escolares: professorxs, diretorxs, coordenadorxs, dentre outrxs.

De acordo com Louro (2008, p. 18), tanto o gênero quanto o sexo são construções socioculturais as quais acontecem “ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente”, sendo uma maneira de existir do corpo, uma vez que o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. Nessa perspectiva, o corpo é necessário para delinear seu modo de ser e estar no mundo, mas não é suficiente para defini-lo enquanto gay, uma vez que o gênero e a sexualidade são construções socioculturais.

Assim, ao enfatizar que o professor Obá “rebolava mais que as meninas”, a escola, por meios de seus mecanismos de controle, deixava “subentendido” que estava ciente de que estava ocorrendo um processo de construção de gênero e sexualidade que transgredia as normas estabelecidas e, conseqüentemente, não poderia ser explicitada, conforme ele afirma: “nunca me disseram que eu era viado, gay, homossexual. A escola nunca foi direta comigo”. Apesar disso, ao mesmo tempo “pediam para eu me endireitar”, uma vez que estava em curso o surgimento de uma sexualidade marcada (LOURO, 2000), ou seja, uma sexualidade estranha e, portanto, suscetível a intervenções para ser “endireitada”.

4.1 “LEMBRO-ME DE QUERER ANDAR DURINHO, COMO SE DIZ QUE HOMEM DEVE ANDAR”: CONSTRUÇÃO DE GÊNERO E MASCULINIDADES

Desde o nascimento, somos educadxs no sentido de atender a um conjunto de expectativas sociais acerca do que é ser homem ou ser mulher, concernentes aos papéis que devemos executar, sendo estes demarcados e atribuídos através das relações de gênero e hierarquias sexuais fundamentadas apenas em questões biológicas. Nesse sentido, as masculinidades se instauram enquanto espaços simbólicos na construção do que é ser homem (SEFFENER, 2003), moldando emoções, comportamentos e atitudes a serem associadas às práticas cotidianas.

Na contemporaneidade, associam-se atributos demasiado ligados a um modelo de masculinidade pautado no antagonismo com relação à feminilidade, sendo o universo masculino identificado pela virilidade, pela força e agressividade, dentre outros. Sobre esses atributos, o Professor Ossayn (2018) narrou que:

Você fica receoso de muita coisa. Receoso na forma de falar, para não ser muito afeminado, do que e como brincar, tem que ser brincadeiras de meninos, do que vestir, como andar. Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve andar e de querer pertencer a esse grupo dos normais. Tudo que diziam que eu não podia fazer era sempre associado ao chamado universo das mulheres. Eu precisava ser forte, brigar, não chorar, porque fazendo isso eu provava minha masculinidade. Qualquer vacilo, já vinha logo a constatação: isso não é coisa de menino. Mas eu gostava mesmo era de vestir roupas femininas, usava muitas roupas das minhas irmãs, mas tudo isso era escondido, até porque eu já estava na adolescência e isso não era coisa de menino.

A masculinidade não é apenas a formulação cultural de um dado natural. Ela é um processo de construção social contínuo, frágil e disputado, envolto de receios, pois ao menor dos deslizes a masculinidade é colocada à prova: “isso não é coisa de menino” (PROFESSOR OSSAYN, 2018). A afirmativa acima esteve presente em todas as narrativas analisadas nesse estudo. Assim, é possível inferir que o processo de construção identitária de gênero se dá, em alguma medida, da mesma maneira em diferentes contextos sociais.

Os estímulos a serem reproduzidos, a partir de comportamentos culturais relacionados a cada gênero sexual determinado biologicamente, acontecem ainda nos primeiros dias de vida. Se responder de maneira contrária ao esperado a criança é repreendida. É o caso, por exemplo, do Professor Ossayn (2018) ao narrar: “eu precisava ser forte, brigar, não chorar, porque fazendo isso eu provava minha masculinidade”. A manifestação da agressividade se constitui um, dentre inúmeros, comportamentos esperados durante as brincadeiras como arsenal do construto da masculinidade a ser posto em funcionamento.

A manutenção desse processo é continuamente vigiada e, sobretudo, autovigiada. O professor Ossayn se lembrou de “querer andar durinho”, ou seja, não deixar transparecer qualquer possibilidade de que seu corpo tem tendências ao que é estranho ao masculino, uma vez que a malemolência corpórea é um atributo não designado ao homem. Nessa perspectiva, andar rebolando é atributo que compete às mulheres, conforme nos relatou o professor Logun Edé: “rebolar, por exemplo, te coloca num lugar de não masculino”.

As narrativas evidenciam que o homem é cultural e socialmente cobrado e deve, o tempo todo, evitar posturas consideradas não másculas, além de fornecer provas de sua masculinidade, como por exemplo, namorar meninas, além de isso se constituir “uma forma

de aceitação”. Ainda nesse sentido, é pertinente ressaltar que a masculinidade é algo que vai sendo construída ao longo da vida e, portanto, está suscetível a mudanças, de acordo com as circunstâncias e a história de cada pessoa.

Assim, os modos de ser homem e de ser mulher aqui apresentados concernem à perspectiva histórica, social e política defendida por Louro (2007, p. 22) ao afirmar que “o conceito [de gênero] pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas”. Compreendemos, assim, que as idiossincrasias sexuais são narradas e tecidas a partir de um dado contexto cultural. Sob essa ótica “o conceito passa a ser usado com um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Esta atitude não presume a concepção de que as masculinidades e as feminilidades se constituam uma em oposição à outra, mas que as mesmas se constituem em coparticipação.

Por ser classificada como estranha, a sexualidade gay é representada não apenas em comparação à identidade hegemônica, mas a partir da percepção hegemônica, uma vez que, por ser estranha, a sexualidade gay não pode falar por si mesma. Ou seja, é dita pelxs outrxs ou o seu parâmetro para ser dita é sempre através do olhar dxs consideradxs normais. Sobre isso o Professor Logun Edé (2018) nos contou que:

[...] se perceber gay ainda na infância, ou melhor, se reconhecer enquanto gay ainda na infância é dolorido. E quando se é um gay afeminado, como é o meu caso, é ainda mais dolorido, porque você sofre por ser gay e por ser afeminado. Tem um dedo apontado para você, o tempo inteiro, por ser considerado fora da norma. Tem sempre alguém dizendo: ‘endurece essa munheca’, ou então: ‘fale igual a homem’ quando na verdade você já percebe que não é igual aos demais meninos, aquilo que falava sobre ser estranho. Porém na escola esse peso é ainda maior, porque no recreio eu preferia brincar as brincadeiras das meninas, como boneca, por exemplo. Lembro que na escola eu era uma pessoa hostil, violenta que utilizava da agressividade para ser aceito. Brigar, ser rebelde. Não ter medo de colocar as pessoas nos lugares delas. Na escola quando me diziam qualquer coisa só porque eu era gay, eu partia para cima, não levava desaforo pra casa, até mesmo porque já sabia que em casa ninguém iria me apoiar, muito pelo contrário, iriam era concordar com quem pedisse pra eu falar igual a homem. Hoje entendo que essa rebeldia dentro da escola na verdade era uma válvula de defesa, ou eu partia para o enfrentamento ou teria que viver me escondendo o tempo inteiro, então minha reação era sempre agressiva. Naquele momento ser violenta era a única arma que eu tinha para me defender, porque a educação – porra, ainda hoje mesmo com tanta informação que a gente tem, as universidades sempre promovendo cursos, discutindo essas questões de gênero, mas quando chegamos na educação básica é a mesma coisa. Os meninos e as meninas que fogem aos padrões heteronormativos continuam sendo hostilizados, apontados.

O Professor Logun Edé (2018) narra o quanto a infância de crianças com sexualidades dissidentes é dolorida, podendo tal dor se reverberar em atos hostis e violentos como um caminho para ser aceito no grupo. Há na escola inúmeras crianças que borram a norma de gênero e sexualidade e subvertem as figuras normativas, a exemplo dos estereótipos de um menino que prefere brincar de boneca ao invés de brincar de bola, ou de uma menina que gosta de jogar futebol ao invés de boneca.

Ao afirmar que no recreio “preferia brincar as brincadeiras das meninas, como boneca, por exemplo”, o professor Logun Edé subverte a concepção de identidade fixa e imutável, nos fazendo pensar em outras possibilidades de ser menino e ser menina, ressignificando o universo simbólico responsável pelo construto das sexualidades humanas.

A criança estranha desestrutura o regime normativo re/produzido pela/na escola, revelando a flexibilidade de gênero e da sexualidade, à revelia das vigilâncias, uma vez que “tem sempre alguém dizendo: ‘endurece essa munheca’, ou então: ‘fale igual a homem”. Nesse contexto, a criança estranha é um corpo que resiste à norma, à disciplinarização, uma vez que é um corpo “masculino” que carrega marcas ditas “femininas”.

Expressões a exemplo de “endurece a munheca”, “fale igual a homem”, “não rebole tanto”, “menino brinca com menino” e “se comporte igual a um homem” são provas cabais da violência exercida pela escola contra uma criança gay em face da inadequação de seu comportamento e do mal-estar que seu corpo causava nos demais. Nesse cenário, ser “afeminada”, “viada”, “estereotipada”, “estranha” dentre tantos outros adjetivos rememorados pelos professores, acaba por manifestar como a homofobia é naturalizada na e pela escola, lugar onde são perpetuadas manifestações preconceituosas e discriminatórias contra pessoas que assumem um gênero e/ou uma orientação sexual diversa dos padrões heteronormativos hegemônicos vigentes. Nesse contexto, qualquer demonstração sexual distinta dos padrões heteronormativos pode vir a ser causa de violência psicológica, física e/ou sexual.

Entendemos como violência psicológica agressões verbais ou gestuais com o objetivo de aterrorizar, rejeitar, humilhar a vítima, restringir sua liberdade ou, ainda, isolá-la do convívio social (JUNQUEIRA, 2007). As lembranças escolares do Professor Iansã (2019) são perpassadas por sequências de violências psicológicas. Conforme nos conta: “ eu me escondia muito por medo de que as pessoas percebessem meus trejeitos afeminados, eu era muito menininha”. Em outro momento da sua narrativa ele recordou que, na maioria das vezes, “acabava ficando na sala de aula e não ia para o pátio no recreio para não ser chamado de viadinho” (PROFESSOR IANSÃ, 2019). Dessa maneira, podemos caracterizar a violência

psicológica como um fenômeno complexo, enquanto reflexo do preconceito e da hostilidade direcionados às expressões de sexualidade não heteronormativa.

Para além da violência psicológica, tanto o Professor Logun Edé (2018), quanto os professores Iansã (2019) e Obá (2018), em suas narrativas, revelam situações de violência física. Ao narrar “na escola eu era uma pessoa hostil, violenta que utilizava da agressividade para ser aceito”, o Professor Logun Edé (2018) lança mão de atributos simbólicos associados à ideia de construção da masculinidade heterossexual. Entendemos que a violência desprendida pelos professores entrevistados nesta pesquisa faz parte do arcabouço de defesa frente e sobrevivência subjetiva frente a uma concepção generalizada de que todo aquele que foge à norma precisa viver escondido, com medo, quando não banido do convívio social.

A fala do Professor Logun Edé (2018) precisa ser melhor contextualizada, possibilitando assim, maior compreensão. Devemos considerar, por exemplo, o fato de que a narrativa se refere à adolescência, que por si só já se constitui num momento conturbado e que, nesse caso, devem ser consideradas todas as descobertas inerentes à sexualidade, num período vigiado por “olhares punidores, punições verbais e até violência física para [...] ficar igual a um ‘hominho’”. Quantas vezes eu ouvi: ‘seja homem’, ‘se comporte como homem’”. Ao trazer à tona tais fragmentos da narrativa do Professor Logun Edé (2018), nosso intuito não consiste em justificar a “violência” praticada por ele para ser “aceito”, mas apenas elucidar que ao utilizar desse atributo “para ser aceito” ele recorre ao universo simbólico masculino heterossexual, já que ainda não tinha “consciência e maturidade identitária para se reconhecer enquanto gay”, sendo esse “um processo de auto estranhamento e de ser estranhado”, conforme ele mesmo salientou.

De acordo com Seffener (2003), naturaliza-se o masculino atribuindo características fixas pelas normas de gênero a partir da dinâmica da dominação, da agressividade. Contudo, precisamos entender que a construção das masculinidades não diz respeito a elementos fixos, mas a algo em permanente estado de fluidez.

Foi curioso perceber que nos excertos que discorrem acerca da violência, seja ela física ou psicologia, há por parte dos professores gays uma autojustificação, pois, mesmo eles sendo as vítimas, fica perceptível que existe uma trama que os coloca no lugar de vilões, classificando-os sempre como os culpados. Tal linha interpretativa, nos leva a compreender que por se constituir em um sistema pautado pela extinção daquilo que diverge da sua ideologia, a heteronormatividade acaba por rechaçar qualquer manifestação que ouse transgredir o imperativo da heterossexualidade como a única norma. Regidxs por esse ditame normativo, que sutilmente dissemina medo, se esconder, num primeiro momento, se apresenta

como a alternativa viável para se esquivar de olhares preconceituosos e punidores, até que se criem estratégias de enfrentamentos, conforme veremos mais à frente.

Ao narrar o que ele classificou como “a primeira agressão de verdade” sofrida na escola, o Professor Iansã (2019) narrou: “uma casca de melancia foi atirada em minha cabeça propositadamente” e “ninguém da direção via nada”. Quando ele resolveu revidar, empurrou um colega, ferindo-o na cabeça. Então, ele conta que sua mãe foi chamada na escola e teve que pagar os remédios do menino agredido por ele, e que ainda foi suspenso das atividades escolares.

O Professor Iansã (2019) analisa esse episódio da seguinte maneira:

Era como se o fato de ter agredido um colega, por esse colega, ser diferente, ser viado, fazia parte da norma da escola, como se estivesse no currículo oculto: meninos heteros estão autorizados a bater em meninos que se comportam de maneira estranha.

Pautada numa perspectiva naturalizada, entendemos como equivocada a reflexão feita pelo professor Iansã acerca do fato narrado, uma vez que esta leva em consideração apenas a relação de dissidência em face da norma heterossexual, como sendo uma premissa marcada unicamente pela categoria sexual, sendo esses apontados como insultos fluídos a transgredir a norma, responsável por manter um cenário na qual as pessoas LGBTQI se sintam culpadas.

Os fragmentos abaixo nos ajudam a compreender o que estamos denominando de insultos fluídos. Ou seja, independente do lugar em que o gay afeminado se encontre ele será sempre alvo insultos, por fugir do padrão heteronormativo vigente e provocar conflitos, contrariando o modelo hegemônico e um sistema de valores, condutas e padrões sociais e sexuais:

[...] teve um lanche e todos foram para a fila, só que eu sempre esperava a fila terminar, para não pegar nem a fila das meninas, nem a fila dos meninos, porque quando eu ia para a fila dos meninos tinha a agressão física mesmo, tinha o *bulliyng*, tinha o empurra-empurra e, quando eu ia para a fila das meninas os meninos reclamavam que eu tinha que ir para a fila dos meninos e algumas meninas também falavam que não podia porque eu era homem e tinha que ir para a fila dos meninos, então eu esperava uma fila acabar e muitas vezes quando a fila acabava a merenda já tinha acabado, então era comum eu ficar sem lanche no recreio. Só que as merendeiras começaram a perceber que eu sempre ficava sem lanche e me deixavam ir pelo canto, entrava pelo cantinho da porta (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

O corpo do Professor Iansã (2019), classificado como corpo gay, fluído, afeminado e, portanto, estranho passa a ser reivindicado tanto pelos meninos por meios de insultos e agressões, quanto pelas meninas ao requerer que ele se retirasse da fila “das meninas”. Por sua incompatibilidade nos espaços demarcados como sendo de meninos ou de meninas, a fluidez

do corpo gay afeminado acaba suscitando insultos, uma vez que ele pode transitar nos dois espaços, ao tempo em que lhe é negado o direito de permanecer na “fila” com a qual se identificasse, sem que a mesma precisasse ser fixa.

Foi possível perceber que, de certa maneira, os insultos permeiam as trajetórias escolares dos professores envolvidos nesse estudo. Ao rememorar os insultos homofóbicos sofridos no período de escola, após “longo período de distanciamento”, conforme salientou Professor Obá (2018): “foi interessante perceber como as coisas vão ficando mais claras em nossa cabeça. Nosso olhar muda. Atitudes antes vistas como cuidado eram na verdade manifestação de preconceitos”. Entendemos que a narrativa, não é somente o ato de discorrer sobre fatos e acontecimentos ocorridos ao longo da vida, mas se constitui enquanto processo formativo, possibilitando àquels que narra tecer reflexões, rever conceitos e até mudar de postura sobre determinados assuntos.

Comprendemos, dessa maneira, que a homofobia na escola nem sempre é explícita e, quase sempre é classificada como “cuidado”, por professorxes que ainda não se atentaram para uma proposta pedagógica curricular de inclusão da diversidade. Assim, narrar os insultos sofridos na escola, ainda na infância e na adolescência, possibilitou ao Professor Obá (2018):

[...] perceber que para a escola o gay é sempre é o culpado. Se baterem na gente porque a gente é gay o culpado é sempre a gente. Eu ouvi tanto isso: ‘pare de querer ser igual uma mulher’, ou então ‘você só apanhou para aprender a ser homem’[...]. Tenho um irmão que também é gay e ele é muito mais afeminado que eu, até mesmo porque ele assumiu a homossexualidade ainda na adolescência. Lembro que sempre entrava na briga para defender meu irmão. A gente sempre ia para escola juntos e quando alguém gritava: ‘viadinho’, ‘macho e fêmea’, ainda que fosse para mim, eu sempre achava que era para ele, por ele ser mais afeminado que eu, mas hoje eu sei que era para mim também. Difícil era o dia em que a gente não era insultado na escola. Fosse pelos colegas ou pelos professores.

Se olharmos por esse prisma, os gays estão perpetuamente condenados à condição de culpados, uma vez que o termo culpado aparece com frequência nas narrativas dos professores, sempre que se referiam às experiências vivenciadas por eles em diferentes momentos de suas trajetórias escolares. Sobre isso, o Professor Oxóssi (2018) comenta: “eu corria léguas de briga e confusão com medo de me botarem a culpa. É a história que o mais fraco é o culpado, e nesse contexto o mais fraco era eu por ser gay”. A expressão correr léguas é comumente atribuída ao ato de evitar veementemente alguma coisa. Dessa forma, qualquer manifestação sexual contrária aos padrões heteronormativos pode vir a ser alvo de distintos modos de violências. Assim, evitar o conflito pressupõe não evidenciar a sexualidade, considerado estranha.

A culpa ostensiva designada às pessoas LGBTQI dificulta o processo de construção de uma autoimagem positiva e, em casos de violência e discriminação, essas pessoas tendem a se culparem, como é o caso do professor Iansã ao relatar que: “quando era criança tudo de ruim que acontecia em minha volta eu achava que eu era o culpado”. O sentimento de culpa era originado pelo fato de se considerarem merecedoras de castigos pela abjeção que seus corpos invocavam.

A culpa atribuída ao homossexual se refere a um processo histórico. Já houve um período em que o gay foi culpado pelo pecado da sodomia e para se purificar de tal culpa era necessário a purificação pelo fogo da inquisição. Posteriormente, foram culpados por serem doentes, as homossexualidades foram objetos da observação médica e submetidas às terapias coordenadas pelas ciências (BORRILHO, 2009).

Contudo, devemos considerar que nem as questões inerentes à diversidade sexual, nem os gays “devem ser vistos ou entendidos exclusivamente sob uma perspectiva de um problema, da abjeção” (JOCA, 2009), uma vez que não há como impedir a existência de conflitos no encontro entre práticas educativas e sexualidade. Dessa maneira, a deslegitimação dos corpos homossexuais nas salas de aula “acaba por confiná-los a ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, desse modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (LOURO, 2007, p. 67).

[...] de alguma maneira, meu corpo, meu jeito de ser incomodava tanto as professoras quanto alguns colegas. De alguma maneira as professoras tinham a sensação de não estarem conseguindo educar, sabe como é? Se elas estavam na escola exatamente para ensinar como é ser menino e como é ser menina, como um menino tem a petulância de querer ser menina? De transgredir as normas estabelecidas? Então elas faziam questão de evidenciar que de alguma maneira nossa presença era indesejada. Era como se elas não estivessem conseguindo ser professora, já que a educação se encarregava das questões morais, e naquela época ser gay era uma transgressão moral, até hoje ainda é, imagina naquela época. Então de alguma maneira eu era o estranho, era indesejado naquele espaço.

O Professor Obá (2018) chama a atenção para o regime de controle no qual os corpos considerados abjetos são submetidos a insultos e agressões sistemáticos, estando sob constante vigilância. E quando algum corpo burla esse regime, quando ele incomoda “tanto as professoras quanto alguns colegas”, ele precisa ser punido para mostrar aos demais como não se deve ser.

É interessante perceber ainda que o processo ensino-aprendizagem está intimamente associado ao bom comportamento dos corpos. Assim, não conseguir controlá-los é atribuir às professoras “a sensação de não estarem conseguindo educar”, conforme ressaltou Professor

Obá (2018). Então, são tomadas todas as precauções para que a sexualidade se mantenha “como alvo privilegiado da vigilância e do controle (...). Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas” (LOURO, 2008, p.21). Sobre isso, o Professor Oxóssi (2018) nos contou que:

Há pouco tempo estava pensando sobre essas práticas que a escola utiliza para punir as questões da sexualidade, principalmente as chamadas “estranha”. Mas na época da escola eu não tinha essa consciência, até mesmo porque comecei a viver minha sexualidade, a ter relacionamentos com homens bem tarde. No período de escolarização era como se eu tivesse fugindo de algo, ou escondendo algo. Têm normas que nem são ditas, mas a gente já subentendeu. Só depois de tanto tempo entendo, compreendo que de alguma maneira eu negava essas coisas da minha sexualidade, como se eu fugisse, ainda que inconscientemente, por compreender que na escola a gente é vigiado o tempo todo. Regulam nossa maneira de sentar. Controlam nosso tempo nos chamados “lugares perigosos”, como o banheiro, por exemplo. Coisa é quando a professor desconfia ou sabe que você é gay [...]. Então assim: professora, a diretora, a merendeira, a secretaria, o guarda da escola, vigia teu tempo, o tempo todo. Então nesse período minha vida se resumia em estudar, brincar e ajudar minha mãe a fazer as coisas em casa, então o foco deixou de serem as questões da sexualidade, como por exemplo, o namoro prévio, coisas desse tipo.

A partir da narrativa podemos inferir que a vigilância dos corpos e das sexualidades, com especial predileção sobre aqueles considerados estranhos, muitas vezes acontece de maneira velada e, sutilmente dissipada em todas as instâncias do fazer pedagógico, passando quase que imperceptível e sempre em tom ameaçador.

Considerando o exposto acima, problematiza-se que a homofobia, enquanto processo de silenciamento e aniquilamento, não se restringe apenas à constatação de diferenças, já que ela também expõe e tira suas conclusões, por meio de ações que inferiorizam e desprezam pessoas LGBTQI, fazendo com as mesmas se sintam culpadas e estranhas por não corresponderem aos padrões heterossexuais idealizados.

A narrativa do professor Iansã corrobora com essa perspectiva. Segundo ele nos narrou: “[...] o simples fato de não corresponder ao que se espera dos meninos, como casar com meninas e ter filhos, por exemplo, faz com que se crie toda uma trama para que a gente se sinta culpado, inclusive não se aceitando, eu bem sei o que é isso”. O fragmento acima evidencia uma das estratégias mais recorrentes da homofobia, que a negação da homossexualidade e conseqüentemente daquex que é homossexual.

A partir das narrativas é possível verificar que, historicamente, a educação moderna estrutura-se a partir de discursos que reverberam práticas cotidianas fortemente subordinadas a um conjunto dinâmico de regras, valores, crenças e normas responsáveis por reduzir à figura dx outrx, julgadx como estranhx, todxs aquexs que não se adequassem ao único elemento

valorizado pela heteronormatividade e pelos conjuntos multifacetados a ela associados, calcados na figura do “adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente ‘normal’” (LOURO, 2000).

Nesse contexto, fica notório que as questões de gênero, corpo e sexualidade, na educação, acabam por gerar limites. Para Louro (1998), a instituição escolar se desenvolve em meio a relações de poder e saber, isso supõe forças maiores em um regime de segregação ao falar sobre o assunto. A dificuldade é encontrada à medida que existe certa tendência em estudar e compreender sexo, gênero, corpo e sexualidade como algo meramente biológico, esquecendo assim das representações sociais e individualidades.

Professor Obá (2018) ressalta que a escola e todo aparato educacional existem “exatamente para ensinar como é ser menino e como é ser menina”, não sendo possível conceber outra forma de existir que não fosse pautado na heteronormatividade. Transgredir esse padrão consistia em produzir o “fracasso” daqueles agentes da instituição escolar, a exemplo das docentes frente os corpos insubmissos, “era como se elas não estivessem conseguindo ser professoras” (PROFESSOR OBÁ, 2018). Assim, precisamos romper com a concepção de que as relações de gênero, sexualidade e corpo na educação se desenvolvem em meio a verbalizações de heteronormatividade e se constituem enquanto norma que tende a entender a heterossexualidade somente como natural e única forma de viver a sexualidade.

Assuntos como diversidade sexual e de gênero no contexto educacional brasileiro ainda são considerados como questões que não devem ser problematizadas pela escola, por considerar que tais temáticas são de cunho íntimo e, portanto, são negligenciadas, quando não silenciadas nos processos pedagógicos. Contudo, considerando as vivências escolares, a partir das narrativas analisadas nesse estudo, é possível compreender que as instituições educativas contemporâneas, no que se refere às questões de gênero, continuam produzindo e reproduzindo práticas pedagógicas excludentes, como castigos, privações, xingamentos e humilhações, para que a heteronormatividade seja compreendida como a única possibilidade humana de se viver a sexualidade e o gênero.

Conforme afirma Foucault (1988), onde se instala uma complexa relação de poderes, também se instaura contrapoderes e resistências. A “criança viada”, o “gay afeminado”, o “gay poc”, o “munheca quebrada” dentre tantas outras expressões pejorativas para designar sujeitos engajados em processos de resistência, se configuraram enquanto modo de transgressão ao modelo heteronormativo. Tais vivências, se constituem obrigam, inevitavelmente, a escola a repensar o seu fazer pedagógico, por meio de um currículo que consiga compreender a complexidade existente e os distintos modos de ser e viver dxs

estudantes, através de práticas educativas que se apresentem como um contrapoder. Ou seja: pensar mecanismos pedagógicos onde gays, lésbicas, travestis, transexuais, dentre outras formas de expressão e vivência da sexualidade e do gênero, não sejam tomadas como estranhas, mas vistas como possibilidades válidas de existência.

4.2 “AS BRINCADEIRAS DENUNCIAVAM QUE EU ERA UMA CRIANÇA VIADA”: O GÊNERO FABRICADO NAS BRINCADEIRAS

As narrativas evidenciaram que a constituição de gênero dos professores perpassou, necessariamente, pelos brinquedos e brincadeiras ainda na infância. Conforme já anunciado no título desse tópico, o Professor Ossayn (2018) recorda que as brincadeiras o denunciavam como sendo uma criança viada. Essa afirmação nos leva a pensar, portanto, que as brincadeiras são classificadas como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas e aqueles que ousa romper com essa classificação é denunciado como fora da norma.

O ato de brincar passa a ser reconhecido e assegurado enquanto direito em meados do século XIX, quando a criança será reconhecida como categoria social (KISHIMOTO, 1999). Nessa perspectiva, existe a aquiescência de que toda criança precisa brincar, considerando que a brincadeira favorece a criatividade, a imaginação, ao tempo em que aguça a capacidade de invenção das crianças, levando-as a viverem num mundo de faz de conta, etapa importante no desenvolvimento da criança. Brinquedos e brincadeiras são formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança, portanto, “são instrumentos indispensáveis da prática pedagógica e componente relevante de propostas curriculares” (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

Contudo, o simples ato de brincar com determinados brinquedos ou brincadeiras para crianças viadas, muitas vezes, se configura em atos de denúncia contra elas mesmas. Os corpos e a sexualidade dessas crianças são apontados como estranhas, fazendo emergir formas perversas de discriminação e violência. A cena descrita a partir da narrativa do Professor Logun Edé (2018) ilustra bem o que estamos dizendo.

São muitos os momentos de discriminação homofóbica vivenciados por mim dentro da escola. Lembro de uma cena bem específica no momento do recreio, se bem que teve um período que o momento do recreio, que deveria ser um momento de prazer, passou a ser o pior momento da escola. Os meninos sempre brincavam de bola, polícia e ladrão, brincadeiras mais agressivas e teve uma vez que eu disse que não gostava e eles disseram que era porque era brincadeira de meninos e que eu gostava era de brincar com as meninas de elástico, amarelinha, de dança, essas de meninas. Eu até tentava jogar bola de vez em quando, mas era horrível. Os meninos me

rejeitavam dizendo que eu era perna de pau. Eu era sempre o último a ser escolhido. De alguma maneira querer jogar bola com os meninos era uma tentativa de ser incluído. Era tanta coisa que jogavam na minha cara: que eu não podia fazer isso, fazer aquilo e eu acabava querendo brincar de bola porque diziam que era exatamente de bola que eu deveria brincar. Mas no fundo eles me chamavam para dizer em forma de “brincadeira” que eu era gay. [...] o ambiente da escola foi muito hostil na maioria das vezes, porque eu me sentia violentado, sabe como é? O tempo todo eu era cobrado para ser algo que não era. Cobravam de mim para ser algo ou alguém que eu não conseguia ser, que eu não queria ser e não entendiam que aquele que era rejeitado só porque dançava, se requerebra era eu como gostaria de ser reconhecido [...].

A cristalização das brincadeiras e dos brinquedos como sendo de meninos ou de meninas no cotidiano escolar induz à produção da menina e do menino considerados normais e, por conseguinte, à categorização e à hierarquização das diferentes práticas que acabam por estabelecer a distinção entre os comportamentos considerados anormais e os normais.

A partir do excerto apresentado acima, podemos inferir que as brincadeiras dizem respeito a práticas generificadas e sexualizadas uma vez que “os meninos sempre” brincam “de bola, polícia e ladrão, brincadeiras mais agressivas”. Já as meninas brincavam “de elástico, amarelinha, de dança”. Essa classificação em torno das brincadeiras acaba por definir o que Louro (2007) vai denominar de espaço privado e espaço público nas relações de gênero.

Os papéis sociais a serem desenvolvidos, na fase adulta, se estabelecem por meio de mecanismos de poder, desenvolvidos e produzidos para meninxs no recreio escolar. As narrativas descreveram brincadeiras que vão legitimar o modelo heteronormativo e sexista como sendo o correto e a criança que foge desse padrão será apontada como estranha, por ter desobedecido a norma estabelecida.

O recreio escolar que tem por característica a ludicidade e o faz de conta, envolto de prazer, pode se configurar em momento de tortura, arraigado de preconceito homofóbico. O Professor Logun Edé (2018) menciona em sua narrativa que teve um período que o recreio “que deveria ser um momento de prazer, passou a ser o pior momento da escola”, já que era o recreio o espaço em que ocorriam as “brincadeiras” homofóbicas, as rejeições em decorrência de seus trejeitos afeminados e os xingamentos pejorativos.

Ao afirmar que: “eles [colegas] me chamavam para dizer em forma de ‘brincadeira’ que eu era gay”, fica notório, nesse fragmento do Professor Logun Edé (2018), que o recreio escolar está empenhado em controlar e regular o corpo infantil (FOUCAULT, 2007), uma vez que brincadeiras se constituem em mecanismos responsáveis para a manutenção da heteronormatividade. Desse modo, reforçam-se os critérios de inteligibilidade que se fazem presentes e todx aquelx que transgridem essa norma, esses critérios de inteligibilidade, se tornam mais vulnerável à violência.

As diferentes formas de violência cometidas contra gays, lésbicas, pessoas transexuais e travestis, no ambiente escolar, principalmente durante o recreio, momento em que geralmente não se tem a presença de pessoas adultas, acaba por configurar a escola num lugar de opressão no qual alunxs LGBTQ vivem, de diferentes maneiras, situações de vulnerabilidade. De acordo com o Professor Logun Edé (2018): “[...] o ambiente da escola foi muito hostil na maioria das vezes, porque eu me sentia violentado [...]”. Nesse contexto, devemos levar em consideração que a não adequação às normas pressupõe, necessariamente estar subjulgadx a um ambiente calcado na hostilidade e na possibilidade, sempre iminente, de ser violentado.

Para Caetano (2008, p. 161), as relações de convivência estabelecidas em espaços heteronormativos, como a escola “[...] podem obrigar o sujeito ao jogo dissimulado da duplicidade”. Esses fatores acabam levando xs estudantes classificadxs pela escola como desviantes a vivenciarem seus desejos de forma não reconhecida. A esse respeito, o Professor Logun Edé (2018) nos contou: “[...] cobravam de mim para ser algo ou alguém que eu não conseguia ser, que eu não queria ser e não entendiam que aquele que era rejeitado só porque dançava, se requebrava era eu como gostaria de ser reconhecido”. A influência que o imperativo heteronormativo exerce sobre aquelx que é tomadx como desviante e, portanto, estranhx, pode ser a reprodução que tem por base um modelo de educação sexista normativo. Repensar os modos de currículo, as práticas pedagógicas, as ações e atitudes das instituições de ensino são essenciais para a reconstrução de um ambiente que respeita a diversidade.

O Professor Oxóssi (2018) relata que:

Os meninos gostavam de brincar de correr, de luta, de bola e brincadeiras violentas mesmo e sempre ficavam com o espaço maior, que era a quadra ou o pátio e eu não via sentido nesse tipo de brincadeira. Correr um atrás do outro. Então ficava com as meninas, que as brincadeiras eram mais interessantes, menos agitadas geralmente na sala mesmo.

Além do aspecto público/privado, as brincadeiras estão imbuídas da violência sexual e de gênero, empreendida pelos meninos contra toda e qualquer possibilidade de manifestação contrária ao padrão natural, que além de permitida é naturalizada, tornando meninas e gays as vítimas de insultos e outras agressões. Entendemos, portanto, que os espaços são negociados ou impostos. Contudo, ainda prevalece a expansão e a hegemonia masculina heterossexual em detrimento da regulação e da inferiorização das mulheres e dos gays.

Nesse contexto, as brincadeiras estão previamente estabelecidas a partir de critérios pautados na perspectiva de gênero e, tudo que foge à norma ou que desvia destes critérios, é

considerado errado, como por exemplo, “menino brincar de boneca, casinha, dançar, ou simplesmente colecionar papel de carta”, conforme narrou professor Obá.

Ao se aproximar das brincadeiras e dos brinquedos classificados como de meninas, o professor deixa de seguir as normas de gênero estabelecidas social e culturalmente e ao fazer isso passava a ser um sujeito indisciplinado e transgressor e, como punição, passará a ser apontado como estranho, ficando suscetível a xingamentos e outras violências homofóbicas. As memórias escolares do Professor Obá (2018) sobre o brincar e as brincadeiras submergem do universo simbólico tido como subalterno, considerado estranho aos meninos, que se identificam com ele.

A escola se encarrega de criar uma série de dispositivos que vão operacionalizar a almejada uniformidade, tomada como sinônimo de justiça e igualdade. O Professor Obá (2018) lembra que “em épocas comemorativas as lembrancinhas, os desenhos das meninas eram sempre feitos com materiais de tons considerados meigos, como rosa”, em contrapartida “as atividades dos meninos eram com cores mais quentes, escuras, como azul”. Nessa mesma perspectiva, o Professor Oxumaré (2019) recordou que “a maioria das professoras e professores acabava determinando por meio de cores e brinquedos como a gente deveria se comportar, que cores cada gênero poderiam utilizar e aqueles não se adequam a esse esquema era tido como estranho”.

Dessa maneira, se utilizar das brincadeiras e/ou atividades pedagógicas com o intuito de definir os comportamentos adequados e inadequados no espaço escolar, escrutinar as condutas a serem eliminadas ou mantidas, no que se refere a diversidade sexual e de gênero, passaram a ser práticas corriqueiras nos espaços educativos da escola contemporânea.

Ainda com o intuito de ilustrar o que estamos analisando, consideramos salutar apresentar os fragmentos das narrativas sobre brincadeiras e brinquedos. Professor Obá (2018) nos contou:

[...] era o único menino daquela época que colecionava papel de carta, isso era algo apenas para as meninas. Eu levava [para escola] o álbum de papel de cartas para trocar com as meninas e isso deixavam as professoras irritadas. Às vezes, tinha a impressão de estar sendo vigiado. Elas sempre perguntavam: ‘cadê Obá?’. Ao me verem elas tinham a sensação de que tudo estava sob controle, só podia. Eu também brincava de *ono* um¹⁰. Hoje eu também sou cabeleireiro, mas eu comecei cortando os cabelos das bonecas das minhas colegas de escola e da minha irmã. Na verdade, cuidar do cabelo das bonecas delas era um pretexto para estar próximo das bonecas, já que meus pais não compravam bonecas para mim, hoje eu entendo isso. Então eu cortava, pintava com tinta de caneta, hidrocor, fazia mexas. E todo mundo achava isso anormal, mas para mim era algo tão natural.

¹⁰ Brincadeira de elástico acontece geralmente entre três pessoas ou quatro pessoas. Culturalmente é considerada como brincadeira de meninas, muito comum na década de 1990.

Ser o “único menino” a colecionar papel de carta colocava o Professor Obá (2018) num lugar de suspeito e que, portanto, precisava de permanente vigilância por parte da escola. As questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero colocam as instituições num lugar de permanente de vigília e, uma vez controladxs, somos educadxs e direcionadxs a ocupar um lugar adequado, onde a norma prevalece. As demais expressões são consideradas estranhas e sem relevância.

A narrativa do Professor Obá (2018) sinaliza que segundos os padrões normativos impostos pela sociedade, são informadas lições como a que diz que meninos não podem “coleccionar papel de carta”, brincar de “*ono um*” ou com bonecas, pois estas são atividades designadas para o gênero feminino. Conforme sinalizamos anteriormente, ao nascerem, as crianças estão imersas numa trama simbólica, onde o mundo é dividido a partir das diferenças de gênero, produzindo, a partir dessas premissas, conceitos de certo e errado, normal e anormal, comum e estranho para cada gênero dentro das interações, vivências e situações que presenciam.

O estranhamento diante do Professor Obá (2018) que insistia em ultrapassar as fronteiras de gênero não permitia que xs professorxs enxergassem o ato de brincar como uma atividade em si, pelo simples prazer de brincar. Diferentemente disso, era possível perceber que essa maneira de brincar acabava sendo associada a maus exemplos, podendo afetar outros meninos, isto sem contar que tal comportamento estava aquém do ideal esperado socialmente.

A esse respeito, o Professor Ossayn (2018) começa a narrativa dizendo que não percebia que era tratado de maneira estranha pelos seus “trejeitos afeminados”. Contudo, enquanto narrava ele fez uma autorreflexão acerca de suas experiências e, é aí então que ele se dá conta do quão sutil são as regras disseminadas que acabam por segregar, ainda na infância, meninos heteros e meninos gays.

Na escola eu não percebia muito. Sempre tem aquela piadinha, mas como eu estava dizendo eu me aliava mais as meninas, que até hoje são minhas amigas de infância, e eu era superprotegido por elas. Pensando agora tinha piadinhas sim, tipo: olha o viadinho, o fresquinho, a menininha. No meu tempo de escola era arrelhar que se dizia, hoje é *bullying*, mas tem o mesmo significado. Lembro que os meninos me arrelhavam, por que eu gostava de brincar mais com as meninas, mas assim não chegava a mexer tanto comigo. Ficava triste sim, mas tinha que esquecer. Na verdade, eu precisava esquecer. Naquela época se eu fosse reclamar que alguém tinha me chamado de viado ou de mulherzinha eu era punido novamente, então tinha que sofrer calado. Era mais ou menos aquela história: quanto menos pessoas souberem menos feio para você. Então eu sofria calado, não podia reivindicar o direito de ser quem eu quisesse ser. Quando chegava em casa não podia contar para ninguém. Mas eu continuava brincando com as meninas. Paguei um preço alto, digamos assim, por gostar de brincar mais com as meninas. Ficava o tempo todo

com elas. Brincava de casinha, de boneca, de amarelinha. Eu entendo que de certa maneira causava um mal-estar, tanto para as professoras, quanto para os meninos.

Ao brincar “com as meninas” e com “brincadeiras de meninas”, o Professor Ossayn (2018) desnaturaliza as lógicas implícitas sobre a construção de masculinidades, contrapondo-se às concepções culturais dominantes. A narrativa sinaliza ainda que a escola se configura enquanto espaço de conflito, de disputas, passível de situações de “mal-estar”. Nesse sentido,

A criança lacradora, menina tombadora, Maria homem e Maria sapatão, bagunçando as normas de gênero, transgredindo o currículo e apontando para outros possíveis. [...] os *infantis-queer* são capazes de efetuar no currículo um “devir-criativo” que permite a construção de novas formas de relação e um “devir-transviado” que afeta e contagia todas as crianças. Nisso reside uma possibilidade de resistência importante, que consiste na recusa das formas impostas de subjetividade para meninos e meninas e na construção de outros modos de estar e viver as infâncias no currículo (SILVA e PARAÍSO, 2017, p. 2).

Considerando o exposto acima, compreendemos que brinquedos e brincadeiras não são simples objetos ou práticas para as crianças brincarem (MICHAELIS, 2010), mas se constituem em objetos históricos, com sentidos e significados distintos a depender dos contextos, das instituições e das culturas nas quais estão inseridos. Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar que as formas de brincar e os brinquedos exercem significativa influência nos processos inerentes à construção de gênero e sexualidade, uma vez que, ao brincar, as crianças propagam normas culturais em vivências microsociais.

De acordo com Kishimoto (2011), no ato de brincar as regras socializadas pelas crianças nem sempre são as mesmas do mundo adulto, mas se constituem em projeções que são socializadas por e entre elas, pautadas nos pressupostos do mundo dos adultos. Assim, entendemos que os brinquedos e as brincadeiras são instrumentos imprescindíveis na problematização e desconstrução das normas de gênero e sexualidade pautadas na heteronormatividade.

Por isso, na escola são estabelecidos jogos, brinquedos, brincadeiras, passando por posturas e expectativas em relação ao “ser homem”, “ser mulher” e “ser hetero” na sociedade. Em contrapartida, temas relacionados à sexualidade e ao sexo são adiados, de tal maneira que se postergue o máximo possível tal discussão na escola. De acordo com o Professor Oxumaré (2019): “a escola parece ter medo em falar sobre temas como sexualidade, sexo e gênero. Ela até reconhece a necessidade, mas adia o assunto o máximo que pode”.

Nessa dificuldade de se dialogar sobre sexualidade, especificamente sobre questões de gênero, os profissionais da educação se isentam desse diálogo, o que nos leva a acreditar que ao mesmo tempo em que a escola tem consciência de que o fazer pedagógico se relaciona

com a garantia dos direitos humanos e que pode contribuir para que os mesmos sejam assegurados, faz-se necessário considerar que ela está inserida num movimento onde o sexismo e a homofobia engendram consequências e, talvez por isso, se opta por sua perpetuação.

De acordo com Foucault (1988), a escola, juntamente com outras instituições de controle, tem um papel preponderante em relação ao ensinamento da heteronormatividade, estabelecendo os padrões de masculinidade e feminilidade.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que falem dele os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso (FOUCAULT, 1988, p. 31-32).

Assim, entendemos que a heteronormatividade é ensinada das mais diversas maneiras nas rotinas da escola. Meninos e meninas são evidenciadxs por meio de mensagens sobre como devem se comportar e agir, sobre o que se espera delxs, determinando o que lhes é permitido ou proibido. Desse modo, narra o Professor Oxumaré (2019):

Esse “ensinar” a ser homem esteve presente o tempo inteiro em minha formação na educação básica. [...] a forma como se sentava determinava se era homem. Era muito comum dizerem: não senta assim, não brinque assim”, se comporte como homem, são características que interagem com a escola, se constituindo enquanto modos pedagógicos, imprimindo marcas na vida e nos corpos, conforme salientou o professor Oxumaré. Entendo as marcas como características, corporais ou não, que ficam inscritas nos sujeitos.

Rotinas como brincadeiras, modos de sentar, se comportar e se relacionar reforçam posturas na escola, por meio das quais os meninos desenvolvem sua masculinidade e virilidade. Determinar “não ande assim, não brinque assim”, se comporte como homem, são características que interagem com a escola, se constituindo enquanto modos pedagógicos, imprimindo marcas na vida e nos corpos, conforme salientou o professor Oxumaré. Entendo as marcas como características, corporais ou não, que ficam inscritas nos sujeitos.

Sobre isso Louro (1997, p. 74), sinaliza que a escola, sob novas formas, continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre os sujeitos. “Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (p. 62), produzindo um sujeito disciplinado e organizado.

As narrativas sinalizaram que o brincar na escolar está vinculado às diversas formas de regulação que agem sobre o corpo infantil (FOUCAULT, 2002), em que diversos mecanismos contribuem para uma construção do que é ser menina e ser menino, agindo no sentido de produzir uma imagem feminina ou masculina. E o que acontece com outras crianças que atravessam as fronteiras de gênero, como os meninos que colecionam papel de carta, ou brincam de bonecas?

Tal desarranjo também vem sendo visibilizado em outras situações, como aquelas em que as redes de vigilância e controle do gênero e da sexualidade parecem estreitar-se em torno dos corpos masculinos, quando se trata de cruzamentos ou borramentos de fronteiras historicamente instituídas para a masculinidade heterossexual. Nesse sentido, o corpo é entendido como resultado sempre temporário e oscilante de distintos arranjos ao longo dos tempos, assimilando significados diferentes, definidos por redes de poder.

A instituição escolar, habitualmente, empreende certo controle sobre as crianças, determinando por quais lugares podem ou não transitar, inclusive no recreio, considerado um espaço-tempo escolar dedicado ao ócio pedagógico. Desse modo, pode-se dizer que tanto nos momentos pedagógicos em sala de aula, designados ao desenvolvimento de atividades associadas a cognição e intelectualidade, quanto nos momentos de recreação reservados às atividades de aprendizagens lúdicas e espontâneas, as crianças permanecem sob os olhares atentos, vigilantes e punidores dxs adultxs.

A partir das narrativas, é possível inferir que o espaço do recreio escolar é produtor e reproduzidor de sentidos e significados de gênero, etnia e classe social, de acordo as vivências extraescolares, das pessoas que dele participam. Portanto, sendo o recreio um espaço de socialização, dividido por pessoas, crianças e adultas, de distintas experiências sociais, culturais, dentre outras, cada uma delas atribui a esse espaço-tempo um significado diferente. Contudo, também é perceptível que o recreio se constitui enquanto espaço-tempo de exposição, piadas homofóbicas e de permanente negociação de gênero para as crianças estranhas.

As questões de gênero e sexualidade, ao tempo em que se constituem enquanto assunto problematizador e provocador de debates nas instituições de ensino, ainda se configuram enquanto temáticas permeadas por tabus e preconceitos, já que colocam no centro das discussões a heteronormatividade como sendo o único modelo possível de ser vivido, tendo o espaço do recreio como um forte aliado na manutenção da norma heterossexual. Porém, tem sido notório que a presença de meninos afeminados tem colocado em debate o

que historicamente foi construído como sendo brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas.

4.3 “MINHA HISTÓRIA DE VIDA É ESCRITA NELE [CORPO]”: A PRODUÇÃO DO CORPO GAY

Na contemporaneidade, o corpo tem se caracterizado enquanto espaço simbólico e concreto na elaboração e vivência da subjetividade condizentes a esse período. É pertinente ressaltar que, ao longo do processo histórico da humanidade, o corpo vai assumindo diferentes perspectivas (LE BRETON, 2003). Ao consideramos tal fato, pensar acerca do corpo pressupõe necessariamente pensá-lo a partir de contextos históricos, sociais, culturais e políticos específicos, uma vez que as questões inerentes ao corpo estão suscetíveis a tais contingências.

Entendemos que a história do corpo humano é a história da própria civilização, uma vez que cada grupo social, cada cultura concebe e age sobre o corpo, prescrevendo-o individualidades, evidenciando determinadas particularidades em detrimento de outras, concatenando os seus próprios arquétipos. A maneira como os corpos, as sexualidades e o gênero estão sendo pensados refere-se necessariamente à forma de cada pessoa ser e estar no mundo. Contudo, a heterossexualidade tem sido difundida como a única referência de vivência de gênero e sexualidade (LOURO, 2008) implicadas no corpo.

Nessa perspectiva, o Professor Ossayn (2018) argumenta:

De maneira geral vão dizendo como nosso corpo deve ser e se comportar. Dizem como devemos nos vestir, nos comportar, andar. E o interessante é que o modelo para todas essas regras é sempre o modelo que se “criou” do que é ser homem.

A imposição da heterossexualidade compulsória produz a concepção de que todo comportamento desviante do padrão heterossexual dá origem à problematização sobre o próprio modelo heterossexual, devendo, por isso, ser tolhido, uma vez que coloca em situação de perigo a simetria dos papéis social e culturalmente estabelecidos em função de gênero, o que pressupõe dizer que, por esse prisma, toda sociedade estaria em perigo. De acordo com Butler (2002), a repetição de maneira histórica e ritualizada dos discursos e das normas acaba por constituir sujeitos que serão resultados dessas reincidências.

Mas sempre há aqueles que fogem à regra, que transgridem as normas, que não se enquadram em modelos naturalizados socialmente, ainda que para isso sejam acionadas

políticas de regulação contra suas manifestações da sexualidade, do gênero e dos seus corpos, conforme nos relata o Professor Ossayn (2018):

Meu corpo é minha história perpassada pela minha sexualidade. Então se eu fui uma criança viada, se tive e tenho um corpo afeminado, com trejeitos e, portanto, estranho, essa é minha história e com isso quero dizer que por ser aproximado do corpo feminino e, conseqüentemente, distanciado do corpo masculino minha história vai ser marcada por construções permanentes, no sentido de me encontrar no mundo enquanto criança viada, homem gay e professor afeminado. Meu ser profissional, social, afetivo e “político” também, por que não? se constitui através do meu corpo, já que a minha história de vida é escrita nele. Meus sonhos, desejos, aspirações de ser alguém melhor se concretizam nele. É por meio dele que eu existo, ainda que ele incomode, cause constrangimentos, que fuja da norma estabelecida para o que se espera dele.

A partir da narrativa do Professor Ossayn (2018), é possível inferir que falar do corpo é falar de cada pessoa e de suas vivências estabelecidas com a cultura ao longo da história, já que como ele diz: “minha história de vida é escrita nele [no corpo]”. Dessa forma, “ainda que ele [o corpo] incomode, cause constrangimentos, que fuja da norma estabelecida para o que se espera dele”, o corpo, em suas múltiplas possibilidades de ser e existir, nos permite pensar sobre valores e normas sociais vigentes e identificar suas peculiaridades. Assim, ao transitar por tempos e lugares distintos, este passa a revelar não apenas aquilo que é perceptível do ponto de vista biológico, mas, sobretudo aquilo que é simbólico.

É preciso ler o corpo gay como um livro aberto, em construção e, por sê-lo, se constitui em sua incompletude, nunca concluído, sempre em consideração. Dessa maneira, o corpo “viado” do Professor Ossayn (2018) lhe possibilita passar por “construções permanentes”, levando-o a pensar acerca do seu universo simbólico situado para além dos aspectos materiais e ressignificá-lo, uma vez que os “sonhos, desejos, aspirações de ser alguém melhor se concretizam” por meio do corpo e no corpo, por ser este o *locus* de produção e expressão da cultura. É nele que a sexualidade ganha sentido, é sobre ele que as práticas dos currículos incidem, enquanto dispositivos pelos quais a escola executa a formação de seus sujeitos.

É perceptível que, historicamente, existem práticas pedagógicas que buscam mobilizar o currículo no sentido de impedir manifestações transgressoras, ao passo em que também é possível vislumbrar modos subversivos de currículo que denunciam práticas heteronormativas, por meio de seus corpos, ao realizar um movimento performativo que os constrói como desviantes e, portanto, transgressores. O gay afeminado é a personificação dessas transgressões dentro da escola, uma vez que ele é um homem que tem uma

performance de gênero afeminada, rompendo a concepção padrão de heteronormatividade, que pressupõe o binarismo de gênero.

O Professor Ossayn (2018) se apresenta a partir dessa inconstância, não se adequando ao binarismo de gênero, vislumbrando uma possibilidade de realizar-se enquanto pessoa por meio do seu corpo “viado”, “afeminado”, ainda que esse corpo “[...] cause constrangimentos, que fuja da norma estabelecida”. O Professor Ossayn (2018) conclui dizendo: “meus sonhos, desejos, aspirações de ser alguém melhor se concretizam [no corpo]. É por meio dele que eu existo”. Ou seja, ele abre em potência na limitação dada pela cultura e pela sociedade, nos padrões sociais impostos.

Nesse sentido, corroboramos com Butler (2002), quando afirma que nem todos corpos se conformam completamente às normas regulatórias, já que essa regulação se dá para que seja perpetuada a ordem sexual fundamentada meramente na perspectiva da heteronormatividade, tomada como natural. Uma vez que tal perspectiva obedece e defende a lógica de regulação e de controle, a mesma se estende até mesmo à quelxs que não são heterossexuais. Nessa perspectiva, o Professor Logun Edé (2018) relata que,

Estão sempre querendo impor regras a serem seguidas, mas o problema é que essas regras só contemplam um lado da história, ou seja, os heterossexuais. Aqueles considerados diferentes, como os viados, sapatonas, travestis e trans, nunca são levados em consideração. Então utilizo a arte como espaço de reivindicação. As pessoas olhavam e viam apenas a arte, o ator, a performance, nunca ou, quase nunca o menino gay que tem desejos, inclusive sexuais, era notado. Era como se a arte me deixasse assexuado e as pessoas viam o artista, não o gay, sabe como é? Era um corpo não muito erotizado. Era um corpo mais brincante, mas entendo que o brincar passava pelo véis da erotização, já que é um processo natural dos corpos, uma vez que tem o aspecto hormonal, porém não estava tão preocupado com isso. Minha preocupação passava o fato de me entender enquanto ser estranho no mundo, que quer garantir seu espaço.

Ao dizer “que essas regras só contemplam um lado da história” a narrativa do Professor Logun Edé (2018) elucida a viabilidade da subversão e do rompimento com a perspectiva de gênero fundamentada por meio de uma regulação normativa que impõe como único modelo a heteronormatividade compulsória, cabendo quelxs consideradxs “diferentes, como os viados, sapatonas, travestis e trans” se rebelarem, inventando modos e possibilidades de ser e existir fora do modelo heteronormativo. Butler (2015) propõe uma forma de agenciamento, isto é, mudança das estruturas sociais no que se refere à heteronormatividade.

Na contemporaneidade, os estudos *queer* se apresentam como o maior exemplo de subversão ao modelo heteronormativo compulsório. Os estudos *queer* desde sua origem têm se configurado em um espaço epistemológico de resistência, de possibilidade de

ressignificação social e política (BUTLER, 2015). As crianças viadas, gays afeminados, Zé Gatinhas, transgêneros e travestis também se reverberam em potencial subversivo, quando rompem com a norma do sistema binário sexo-gênero. Elxs usufruem o imperativo da estética feminina ou masculina para a subversão.

A partir das narrativas dos professores Logun Edé (2018), Iansã (2019) e Obá (2018), é possível inferir que a performatividade, por meio da arte, se apresenta como “espaço de reivindicação” e de constituição da subjetividade de gênero e da sexualidade, além de se estabelecer enquanto itinerários que lhes possibilitam driblar o sistema heteronormativo. O excerto abaixo elucida o que estamos dizendo:

Atualmente na cidade [Senhor do Bonfim] tem um concurso de quadrilhas junina muito forte. E aí eu decidi participar desse concurso. Foi nesse momento da quadrilha junina que eu me montei pela primeira vez. Assim como tem no carnaval que os homens se montam de mulher e se libertam, então encontrei na quadrilha junina a oportunidade para eu também me libertar e também viver o meu desejo de me montar de menina. Só que aí tinha a questão do parceiro, mas não foi muito difícil. Então estava tudo certo que eu sair de mulher, só que nem a direção da escola, nem os professores sabiam e nesse período fiquei uns três dias sem ir para escola, por motivos de saúde e, quando eu cheguei já estava a polêmica porque os colegas do menino que seria meu parceiro estavam fazendo *bullying* com ele, porque ele não era gay [...] e estavam fazendo *bullying* com ele porque ele ia dançar comigo travestido de mulher, então ficou aquele burburinho na escola e essa história chegou até a direção. Quando retornei, a primeira coisa foi ir para a sala da direção. Então ela falou que não ia permitir que eu dançasse de menina porque a escola seguia regras e que eu precisava entender, vale ressaltar que estamos falando de uma escola pública estadual. Foi então que eu disse para ela: ‘como sou o corégrafo da quadrilha se eu não dançasse de menina a quadrilha então não iria se apresentar porque eu não iria mais montar as coreografias ou então ela arrumasse outra pessoa’. Houve uma mobilização grande, por parte das meninas em me apoiar, dizendo que não via problema nenhum, até mesmo tudo queria dançar, alguns poucos disseram que não iria ficar legal, mas a maioria aceitou e eu acabei dançado montada de mulher. Então a diretora disse que tudo bem, mas que eu não chamasse tanto a atenção, como se isso fosse possível. Se fosse para não chamar a atenção eu nem me montava [...] (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

A diferença pensada e mantida apenas pelo viés heteronormativo binário tem sido respaldada por práticas pedagógicas que insistem em invisibilizar, inutilmente, os corpos de gays, lésbicas, pessoas transexuais e travestis nos espaços escolares, regido por “regras” que precisam ser cumpridas, conforme sinalizou a professora na narrativa acima. De acordo com Butler (2002), o processo de atribuições ou interpelações que sustentam o campo do discurso e do poder na escola é salvaguardado através daquilo que é classificado como normal e desviante, como é o caso do professor Iansã que se “montou” de menina para dançar quadrilha.

Contudo, não podemos negligenciar o fato de esses corpos abjetos estão inseridos nas instituições que produzem os discursos normativos, a saber, a escola, onde eles se colocam

enquanto potencialidades de desobediência de corpos que não se enquadram aos regimes heteronormativos de gênero e sexualidade. De acordo com Foucault (1989), a verdade sobre o corpo é pautada em uma sucessão de declarações produzidas por um seletivo grupo de detentores de saber, tomadas em nossas práticas cotidianas como verdades sobre o que é normal e natural.

Pensar a performance corporal enquanto modo possível de resistência e de pensar outras maneiras de se constituir enquanto sujeito, se apresenta enquanto luta diária daqueles socialmente apontados como estranhos. Assim, performar o corpo, mas não poder vivê-lo, corresponde às múltiplas mutilações impostas àqueles considerados estranho desde cedo. Nesse sentido, a performatividade ressalta a constituição do gênero enquanto “atos, gestos, representações ordinariamente constituídas” (BUTLER, 2002, p. 185), o que pressupõe pensar o gênero e a sexualidade por meio da performatividade, considerando que os corpos são investidos de significados, a partir da cultura na qual estão submersos e de onde emergem os discursos que, concomitantemente, evidenciam os corpos, também os habitam e se acomodam neles (BUTLER, 2002).

De acordo com o excerto narrativo mencionado acima, o epílogo determinado pela diretora foi que o Professor Iansã (2019) poderia se apresentar travestido, mas que “não chamasse tanto a atenção”. Tal recomendação da diretora pode ser entendida como uma atitude preconceituosa. Conforme mencionamos anteriormente, tal performance se apresenta enquanto ato subversivo em relação às normas de gênero, tanto é que o Professor Iansã conclui: “se fosse para não chamar a atenção eu nem me montava”. Chamar a atenção pressupõe dizer que essa é uma das possibilidades de desconstrução do preconceito, ou seja, ações que contribuam efetivamente para quebrar paradigmas e romper muros construídos diariamente, por meio de práticas pedagógicas normativas e sexistas.

Partindo da compreensão de que o ato performativo sugere que narrar algo pressupõe fazê-lo, nos faz ponderar que sendo a linguagem uma elaboração da performance e, não algo anterior a ela, de tal maneira que mesmo agindo em contextos sociais, culturais e simbólicos específicos, esses contextos podem ser ressignificados. Nesse sentido, o Professor Obá (2018) ressaltou: “[...] meus trejeitos, de certa forma, podem ser considerados enquanto um jeito de ser, ainda que seja contrário, ao que ‘determinam’ como certo”. Esse fragmento nos faz pensar que a performatividade presente nos trejeitos não passa despercebida, o que nos leva a conjecturar que, de alguma maneira, acabam por ressignificar, a partir dos espaços onde eles se encontram, os modos de ver e pensar o corpo e sexualidade e o gênero.

O teatro me fascinava. Pensar cada personagem, criar as histórias, viver histórias diferentes, tudo isso me encantava muito e, além de tudo isso, eu penso que o fato de ser gay e fazer parte de um grupo de teatro de alguma forma camuflava minha orientação sexual. Meio que as pessoas ficavam na dúvida. Tipo: “ele rebola porque é artista ou é artista porque rebola?”, e com isso eu podia meio que montar um personagem, como se fosse uma performance permanente, só que no fundo a performance era sobre como ser eu mesmo e não ser apontado o tempo todo. Sabe aquela coisa que por mais que você tente esconder teu corpo te denuncia. Eu precisava estar me vigiando o tempo todo para não ter comportamentos considerados como sendo de meninas. E paralelo a todas essas atividades artísticas, digamos assim, ainda tinha a escola. As professoras até permitiam que a gente fizesse teatro, mas tudo era “cuidadosamente vigiado”. Nada podia fugir do controle. Lembro de uma vez que um menino ia fazer um personagem feminino, não era nem feminino, era algo meio caricato, tipo um gay mais afetado, mas quando a diretora soube proibiu na hora (PROFESSOR OBÁ, 2018).

Ainda que a performance tenha sido apresentada com um cunho teatral contundente, não podemos negligenciar o fato de que durante a performance teatral o sujeito está envolvido meramente com a repetição de ações, previamente ensaiadas, ou não, como se executasse um roteiro preestabelecido e do qual não se pode fugir. Contudo, no caso acima é perceptível a junção entre performances teatrais e vida concreta. Diante da indagação: “ele rebola porque é artista ou, é artista porque rebola?”, o Professor Obá (2018) conclui: “com isso [performance teatral] eu podia meio que montar um personagem, como se fosse uma performance permanente, só que no fundo a performance era sobre como ser eu mesmo e não ser apontado o tempo todo”.

Desse modo, o corpo é, pois, objeto privilegiado de análise das interdeterminações entre o pessoal e o social, uma vez que entendido nesta interface entre o indivíduo e o sociedade, está sujeito a regimes de normatividade. Dito de outra maneira, o corpo está constrangido pelas regras que garantem certa normalidade na vida social em curso.

As mudanças que marcam a contemporaneidade trazem a tendência da separação entre o saber e o poder, anteriormente interligados (FOUCAULT, 1998). A meta agora é a autonomia nos mais variados campos e diferentes instâncias. Desta forma, as pessoas deixam de ser conduzidas por padrões a serem seguidos, passando a constituírem seus processos subjetivos. Nessa perspectiva, para o Professor Oxumaré (2019) salienta que: “quando falamos do ponto de vista de cada pessoa não é mais possível impor um modo único de ser. Gays não são iguais, assim como as mulheres não são iguais, cada pessoa tem que ser como se sente melhor”.

Contudo, não podemos esquecer que há discursos que procuram disseminar lógicas por meio das quais valores tradicionais da família judaico-cristã são suscitados com o intuito de produzir uma verdade que engendra a necessária e urgente salvação desses valores natural

e divinamente estabelecidos. Nesse sentido, conforme pontuou o Professor Logun Edé (2018): “querem nos convencer a todo custo que somos errados. Lembro que diziam coisas do tipo: ‘estou orando para você encontrar uma mulher para casar’, ou ainda: ‘isso é só uma fase, mas você precisa se comportar como hominho’”.

A partir dos discursos relativos às sexualidades, principalmente daquels corpos consideradxs como abjetos, é possível inferir quem é reconhecidx socialmente como normal e quem não é. Nessa perspectiva, o corpo ganha sentido socialmente, bem como aquilo que será assegurado como natural e, portanto, permitido. Para o professor Iansã “o corpo gay afeminado” pode ser tomado como exemplo do não natural e conseqüentemente não permitido.

Nossa sociedade é muito ligada à cultura e à doutrina do corpo. Então, no momento em que me via andrógena, com mais tendência para o masculino, já que desejava ter um corpo malhado, definido, até mesmo por uma questão de defesa, porque quando a gente é gay afeminado, quais são as características da afeminada: aquela que se pinta mais, que é mais chamativa e que tem o corpo franzino e que se aproxima muito do corpo da mulher, você está mais vulnerável a atos de violência, nosso corpo fica mais evidente e vulnerável. O corpo gay afeminado é uma marca desse estranhamento. Ao corpo gay afeminado é imposto um silenciamento velado. Não nos permitem entrar em todos os lugares. Olhares, cochichos, agressões tentam a todo mundo nos expulsar. É como se ele [corpo] não se encaixasse em lugar nenhum. Quando estava com os meninos meu corpo era rejeitado por ser considerado afeminado e, quando estava com as meninas da mesma forma. É então quando percebemos que nosso corpo é estranho. Então meu corpo é um corpo diferente, afeminado mesmo sendo um corpo biologicamente masculino e ser um corpo masculino e ter comportamentos considerados como sendo de mulheres. E nesse momento você toma consciência que precisa criar estratégias de resistência e de sobrevivência. É reinventar-se exatamente a partir daquilo que te condenam o tempo inteiro (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Considerando a narrativa acima, é pertinente ressaltar que o corpo acaba por justificar um espaço de ressignificação ao longo da história da humanidade, além de ser objeto dos dispositivos de poder que o monitoram e o carregam para o caminho da normalização, encontrando resistências nas esferas e áreas do conhecimento durante esse percurso. Nesse contexto, “assumir um corpo afeminado é [...] uma estratégia de resistência e de sobrevivência” (PROFESSOR IANSÃ, 2019), uma vez que em linhas gerais, o corpo é fruto da repressão e do silenciamento, mas não é só isso, ele é também resistência que confere marcas transpassadas pelas múltiplas maneiras de manifestação de corpos gays.

A sociedade que, nos aspectos da sexualidade e de gênero, aceita como normal apenas o modelo heteronormativo, em geral, impele xs consideradxs estranhxs a serem tolhidxs e

violentadxs em sua maneira de ser. É importante ressaltar que dentre xs estranhxs, alguns grupos se encontram em situação de maior vulnerabilidade, a saber: pessoas transexuais, travestis e gays afeminados. Conforme nos contou o Professor Iansã (2019), o gay afeminado “[...] que se aproxima muito do corpo da mulher, você está mais vulnerável a atos de violência, nosso corpo fica mais evidente e vulnerável”.

Vivendo o corpo como uma marca em que se inscrevem as várias violências sofridas nos diferentes espaços sociais, uma vez que teve e ainda tem a sua vida marcada pela homofobia, ele narrou: “não nos permitem entrar em todos os lugares. Olhares, cochichos, agressões tentam a todo mundo nos expulsar. É como se ele [corpo] não se encaixasse em lugar nenhum”. Isso porque os homossexuais afeminados são classificados como sujeitos abjetos, o que se evidencia através de “olhares” e “cochichos” havendo, ao mesmo tempo, a tarefa de disciplinar os corpos através do constrangimento, na busca por uma padronização heteronormativa (LOURO, 2008).

Sob esse prisma, pensar o corpo *queer*, classificado pelo Professor Iansã (2019) como “corpo gay afeminado”, tomado como estranho, nos leva a perceber o emergir de outra concepção que em alguma medida abala as estruturas da heterossexualidade enquanto modo único de ser. A esse respeito, a narrativa do Professor Obá (2018) chama a atenção para o fato de como gays afeminados têm suscitado novos olhares a respeito da multiplicidade dos corpos gays.

A gente pensa que não, mas nosso corpo denuncia a gente, estou sendo injusto, ele não denuncia, não há nada há ser denunciado, ele anuncia, diz quem sou de verdade. Não tem como olharem para mim, quando não imediatamente, depois de algum tempo e perceberem que sou gay. Meu corpo inteiro é gay. Não tenho como negar isso, melhor nem quero. Todas as minhas ações sejam elas pessoais ou sociais me revelam. Quando ando, é um gay que anda, quando falo é um gay que fala, gesticula. Quando defendo questões políticas é um corpo gay que está se posicionando política e socialmente e isso fica bem claro para as pessoas. Então quando sou apontado na rua, quando sou xingado, elogiado, criticado ou silenciado, é a um corpo gay que fazem isso. A sensação que tenho é que todos os dias ao acordar a gente já tivesse que se preparar para os muitos dedos que serão apontados para nós. Parece paranoia, mas não é. É como se já soubéssemos que de alguma maneira seremos alvos de alguma agressão. Quando a agressão não é física, ferindo nosso corpo, é uma agressão verbal ferindo nossa alma. Como já disse antes, a escola foi o lugar onde mais tive que aprender a conviver com essas questões por ter os trejeitos mais afeminados. Não quero me fazer de vítima, longe de mim, mas diante de tudo o que a gente passa ao longo da nossa vida: rejeição, discriminação, agressão, é que a gente vai criando mecanismos para sobreviver (PROFESSOR OBÁ, 2018).

A narrativa sinaliza que os sistemas reguladores, dentre eles a escola, não conseguem abarcar a coesão pretendida, uma vez que há corpos que escapam ao método de fabricação

dos gêneros e das sexualidades permanentes, tendo por matriz a heterossexualidade. Ao afirmar: “quando ando, é um gay que anda, quando falo é um gay que fala, gesticula. Quando defendo questões políticas é um corpo gay que está se posicionando política e socialmente, e isso fica bem claro para as pessoas”, o Professor Obá (2018) coloca em evidência todo um sistema de regulação e que, por desafiar as normas de gênero, se constitui em possibilidade de transformação dessas mesmas normas.

Le Breton (2003) ressalta ainda os dispositivos de poder que controlam o corpo, suscitando, portanto, as estratégias de uma política dominante que define xs estranhxs e aquelxs normais e que podem ser absorvidas pelos próprios sujeitos dominadxs, sob o ponto de vista das instituições reguladoras, uma vez que o corpo é algo produzido na e pela cultura.

Não é possível pensar o corpo fora da história e de valores de representações próprios a uma condição social e cultural em dado momento, ainda que o indivíduo faça deles um assunto seu e se aproprie deles ao seu modo. Nenhuma exterioridade tranquilizadora autoriza a formular um julgamento de verdade a esse respeito. Falar de masculino ou de feminino implica, de algum modo, num julgamento de valor, na referência a um contexto social e cultural.

Assim, o cotidiano de tantas pessoas não heterossexuais é debatido constantemente pelo dispositivo da sexualidade em ação, que institui e destitui identidades, dita comportamentos, práticas, representações e, sobretudo, autorrepresentações firmadas no discurso midiático, nas pseudociências, na psicanálise, na repetição incessante de imagens estereotipadas, em modelos de ajuste, padrões de conduta e valores que devem permitir a inclusão social e o pertencimento a um grupo.

A instituição escolar, por meio do currículo e das práticas pedagógicas, trabalha no sentido de institucionalizar a normalidade heterossexista imposta aos corpos. Por meio desses instrumentos, é perceptível o esforço para se estabelecer valores e crenças no ambiente escolar, difundidos pela hegemonia cristã, branca, heterossexual e rica, responsáveis por alçar a figura dxs estranhxs e diferentes à posição de desviantes e pecadores, por meio de práticas sutis que controlam a maneira de ser, a sexualidade e o corpo.

Xs estranhxs tem sido, ao longo dos anos, subjulgadxs pelos diferentes tipos de violência por transgredirem a fronteira da heteronormatividade. O desafio consiste em pensar um currículo que contemple práticas pedagógicas que tenham por princípio o respeito às diversidades, uma educação que questione os aspectos heteronormativos presentes na formação de nossas subjetividades sexual e de gênero, colaborando efetivamente para que xs

estudantes possam vislumbrar todas as possibilidades circunscritas em torno das questões de gênero e sexualidade.

5 “SER VIADO É VIVER EM CONSTANTE ESTADO DE TRINCHEIRA”: ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO ÀS NORMAS DE GÊNERO

A gente precisar criar “jeitinhos” o tempo inteiro para não ser a próxima vítima. As pessoas LGBTQI incomodam e se incomodam, podem morrer pelo simples fato de existirem (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

O fragmento apresentado acima faz parte da narrativa do Professor Iansã (2019), onde ele explicita a necessidade de se criar estratégias de resistências perante as normas de gênero pautadas na heteronormatividade compulsória. É triste a constatação feita por meio dos noticiários, de estudos científicos, dados estatísticos, de que a homofobia mata (GGB-BAHIA), e mata muito! A vida de quem é LGBTQI se encontra em estado de permanente vulnerabilidade. Morremos todos os dias, em diferentes partes do mundo. Nos matam porque reivindicamos o direito de existir e, quando se é tomado como estanho e desviante, cobrar o direito à vida pressupõe muitas vezes “morrer pelo simples fato de existire”, como nos narrou o Professor Iansã (2019).

O século XXI tem anunciado o quanto os paradigmas que orientam as práticas humanas estão em crise e, ao mesmo tempo, sinaliza a urgência de problematizações contextualizadas sobre as injustiças cometidas em função da sexualidade e do gênero considerados anormais. Na maioria das vezes, os discursos denotam confusões e falta de conhecimentos acerca das práticas sexuais e expressões de gêneros, mostrando como essas posições acabam por designar práticas culturais implicadas na manutenção de valores e crenças reificadas pelos machismos, sexismos e racismos, como referência única de como devemos, enquanto humanos, viver a sexualidade e o gênero, aniquilando toda e qualquer diferença. Nesse cenário, como relatou o Professor Iansã (2019), “a gente precisa criar ‘jeitinhos’ o tempo inteiro para não ser a próxima vítima” (PROFESSOR IANSÃ, 2019). É sobre essas estratégias que procuramos problematizamos a partir de agora.

No segundo capítulo desse estudo, onde analisamos a produção de si enquanto gay, o Professor Logun Edé (2018) salientou que “ser viado é viver em constante estado de trincheira”, reforçando a ideia de que estamos suscetíveis a sermos a “próxima vítima”. Essas narrativas sinalizam o quanto os corpos LGBTQI são abjetos e que, por isso, precisam estar em permanente estado de alerta, constantemente reinventando novas estratégias de

enfrentamento às normas de gênero estabelecidas por instituições reguladoras para continuarem existindo.

Os dados do Relatório Anual de 2018, do Grupo Gay da Bahia - GGB¹¹, no site *Quem a homotransfobia matou hoje*, servem para ilustrar em dados estatísticos as narrativas dos professores Iansã (2019) e Logun Edé (2018). De acordo com o relatório, as agressões e assassinatos a pessoas LGBTQ têm sido um crescente, desde que a pesquisa começou a ser sistematizada na década de 1980. Em 2018 foram registradas 420 mortes no Brasil, desses 191 eram gays, o que corresponde a 45%. Ainda de acordo com dados do relatório, a cada 20 horas uma pessoa LGBTQI é barbaramente assassinadx ou se suicida vítima da LGBTfobia, o que coloca o Brasil no triste *ranking* de campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais. O relatório também apresenta os números crescentes de morte nas últimas décadas. De 130 mortes em 2000, os números foram para 260 em 2010, 318 em 2015 e 420 em 2018. O relatório enfatiza ainda que: “segundo agências internacionais de direitos humanos, matam-se muitíssimo mais homossexuais e transexuais no Brasil do que nos 13 países do Oriente e África onde há pena de morte contra os LGBT”.

De acordo com o relatório do GGB, é importante que se diga que esses dados podem estar incompletos, já que dependem de uma rede de coladoradorxs, como ONG's, associações, grupos de apoio, pesquisas em jornais e *sites*, além de informações passadas por pessoas individuais, corroborando, destarte, com a narrativa do professor Iansã ao dizer que:

[...] quando menos se esperar a gente só fica sabendo que um de nós foi agredido, violentado, “roubado” e até morto e, o motivo é o mesmo sempre: morreu porque era viado, travestis, trans. E muitas vezes esses fatos não são noticiados ou são de maneira errada, informando apenas que foi assassinada, mas muitas vezes o fato de ser gay, trans, travestis ou lésbicas não é considerado informação importante, até mesmo para mascarar a homofobia da nossa sociedade.

¹¹ O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. É membro da ILGA, LLEGO, e da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT). Em 1988 foi nomeado membro da Comissão Nacional de Aids do Ministério da Saúde do Brasil e desde 1995 faz parte do comitê da Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (IGLHRC). Ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da ABGLT, e desde 1998 a Secretaria de Saúde da mesma.

O GGB é uma entidade guarda-chuva que oferece espaço para outras entidades da sociedade civil que trabalham em áreas similares especialmente no combate a homofobia e prevenção do HIV e aids entre a comunidade e a população geral. O Centro Baiano Anti-Aids (CBAA), Grupo Gay Negro da Bahia Quimbanda Dudu, Associação de Travestis de Salvador (ATRAS), entidades que estão relacionadas a entidade com base em seu estatuto social, independentes, mas ligadas na luta da prevenção e combate ao preconceito. <https://grupogaydabahia.com.br/about/o-que-e-o-ggb-nossa-historia/>

Aquelxs que se reconhecem, ou são estereotipadxs enquanto LGBTQI, fugindo do padrão heteronormativo vigente, provocam fissuras ao contrariar um modelo hegemônico, tomado como natural. Assim, qualquer manifestação sexual e/ou de gênero contrária a esses padrões são alvos em potência da violência física e, inclusive, sexual, com certo requinte de crueldade; verbal, através de xingamentos e/ou psicológica.

Os dados do relatório do GGB destacam, ainda, a crescente mobilização LGBTQI, com o intuito de dar visibilidade aos crimes motivados pela orientação sexual não heterossexual, designando que o termo “homofobia” tem sido utilizado para descrever sentimentos de ódio, desprezo e aversão, dentre outros em relação a “homossexuais”. Contudo, Junqueira (2007a), se utiliza do termo no sentido de aludir um conjunto de crenças e a mecanismos construídos pela heteronormatividade e que são contrários às manifestações sexuais e de gênero que não se enquadram nas normas.

O termo “homofobia”, conforme Junqueira (2007a), tem sua origem na década de 1970 nos Estados Unidos, a partir das junções dos radicais *homo*, que designa semelhante e *fobia*, que remete à concepção de medo. Homofobia é compreendido então, como sendo a tradução de sentimentos de repulsa, aversão, repugnância às pessoas que mantem relações homossexuais ou qualquer outra forma de orientação sexual diferente daquela aceita pela sociedade. Nesse contexto, o homossexual seria visto como um estranho, um ser anormal ou inferior aos heterossexuais.

Em sua narrativa, o Professor Obá (2018) chama a atenção para o público que mais sofre violência sexual e de gênero, classificado por ele como “vítimas diárias da homofobia” nos distintos espaços de sociabilidade.

É triste, mas a realidade é que quem mais sofre com a homofobia são jovens na flor da idade e com todo gás. Maioria são pobres e de bairros periféricos, aonde não chega nada: saúde, educação, segurança, cidadania. Essas são as vítimas diárias da homofobia [...], jovens que tinham um futuro pela frente. E o mais triste é que a violência está em todo lugar, seja em casa, na escola, na rua, no trabalho, quando se trabalha [...]. Em nossa região (Território Piemonte Norte do Itapicuru) casos de violência motivados por homofobia têm sido recorrente, mas quase sempre a motivação da violência ou até do assassinato é escondida tanto pela polícia, quanto pela família, para dizer que foi violentado, roubado ou morreu porque é LGBTQI ainda é motivo de constrangimento em nossa sociedade, a gente só sabe por que a informação vai chegando de boca em boca e por amigos comuns, mas se não morre no anonimato e como se estivesse tudo bem para nós gays e não tá não viu (PROFESSOR OBÁ, 2018).

A expressão “jovens na flor da idade”, utilizada pelo Professor Obá (2018) para ressaltar que as principais vítimas da violência LBGT são jovens e que ainda havia muito a

ser feito, nos faz refletir que as pessoas mais jovens, de alguma maneira, estão mais suscetíveis às situações de riscos, uma vez que é nessa fase, em que se está “com todo gás”, que geralmente são feitas as experiências mais intensas, sem que sejam calculados os riscos inerentes a essas.

Ademais, a narrativa do Professor Obá (2018) corrobora com os dados do Relatório Anual 2018 do GGB, ao concluir que “Predominaram as mortes de jovens LGBT entre 18-25 anos (29%)”. O relatório ainda destaca que 77% das vítimas tinham até de 40 anos, população predominantemente jovem, em idade produtiva e com sexualidade mais ativa, metaforicamente considerada a “flor da idade”. Consideramos importante ressaltar que essa é também a idade estimada dos narradores da nossa pesquisa. O gráfico abaixo demonstra estatisticamente essas informações.

Figura 01 – Vítimas da LGBTfobia por Faixa Etária, no Brasil em 2018.



Fonte: Relatório Anual GGB 2018.

Disponível em <<https://homofobiamata.wordpress.com>>. Acessado em 14 mai. 2019.

Considerando as narrativas dos professores Iansã (2019) e Obá (2018), bem como os dados do gráfico acima, é possível conjecturar que as jovens são as principais vítimas da homofobia, ratificando estudos que revelam que essa faixa etária é a mais atingida pela violência (WAISELFISZ, 2018). O maior número de jovens vítimas da violência homofóbica pode estar associada ainda, ao fato desses jovens se negarem a ficar apenas nos considerados guetos para o público LGBT, uma vez 49% das vítimas foram assassinadas em vias públicas, de acordo com os dados do Relatório Anual do GGB.

Nessa perspectiva, o Professor Logun Edé (2018) enfatiza que “querem impor a quem é LGBT o gueto como lugar seguro, restringindo o nosso direito de andar livremente, inclusive de ocupar as praças públicas, enquanto lugar de demonstração de afeto, porque não?”. Tal narrativa nos faz pensar que os espaços antes designados a população LGBT, já não correspondem às necessidades contemporâneas. Ele ressalta ainda que:

[...] durante muito tempo instituições, como a família e a escola, impuseram uma única forma para viver a sexualidade e para resistir tivemos que viver driblando esse sistema homofóbico que nos matava um pouco a cada dia. [...]. Foi preciso criar estratégias, inclusive se fingir de morto muitas vezes é uma estratégia para se manter vivo. Não levantar bandeira, eu levanto sempre, mas tem muita gente que não faz isso para permanecer vivo mesmo. Ficar quieto, muitas vezes ajuda, mas tem outras que o bom mesmo é grita, botar a boca no trombone. [...] a gente aprende essa lição ainda na escola: o que e, como fazer para não ser agredido física e verbalmente (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

Ao problematizar as narrativas e os modos de interpelação utilizados pelos professores gays, é possível perceber que tais estratégias, nos contextos aqui analisados, não apenas reverberam ditames da heteronormatividade, antes revelam uma indisposição que, mais do que uma indiferença, uma resistência, ou simples recusa, expressa um estado de negação que tende a preservar todo um quadro de opressão centrado num modelo único de masculinidade.

Para o Professor Ossayn (2018): “[...] a criança viada, diferente dos outros meninos, precisa está o tempo inteiro negociando na escola, seja com os professores, seja com os colegas. É como você para se sentir menos estranho e, portanto, aceito pela escola precisasse criar estratégias”. Historicamente, a escola tem se colocado enquanto instituição legitimadora das diferenças, o que equivale dizer que as práticas pedagógicas difundidas como corretas nesses espaços sempre favoreceram aqueles que se ajustam ao sistema educacional tal como ele: pautado na heterogeneização dos corpos, ainda se reconhecem enquanto gays e lésbicas.

Cabe aos corpos “viados”, tomados como estranhos, por não se ajustarem ao modelo pedagógico normativo, criarem estratégias, no sentido problematizar o modo como a escola tem pedagogicamente controlado os corpos e as sexualidades dxs estudantes. A presença da “criança viada” na escola é, sem dúvida, um elemento pedagógico problematizador. Ao ter que negociar “seja com os professores, seja com colegas” para se manter na escola, a presença da “criança viada” coloca em xeque as práticas pedagógicas normativas tomadas como a única forma de se constituir enquanto sujeito.

Os trejeitos afeminados, evidenciados na forma de andar, falar, agir, se comportar, na maneira de ser e, estar da “criança viada” no espaço escolar, inquietam profissionais da educação por não saberem como lidar com as diferenças sexuais, ao tempo em desacomodam

a rotina da escola, uma vez que sua presença provoca silenciamentos, pois questiona o currículo, suscitando novos processos pedagógicos, direcionados por perspectivas não concebidas até então. Ademais, o corpo da criança viada precisa ser contido, vigiado, para que outrxs não considerem tal comportamento passível de ser aceito ou como exemplo a ser seguido. Tal presença desestabiliza a concepção clássica das subjetividades humanas, pautada na heteronormatividade, provocando, dessa maneira, desestabilizações.

As discussões relativas às subjetividades de “crianças viadas”, “gays afeminados”, pessoas tidas como estranhxs e, que, portanto, rompem as barreiras sociais concernentes às questões de gênero e sexualidade, têm sido problematizadas, analisadas a partir da base teórica epistemológica dos estudos *queer*, como já dissemos anteriormente.

Queer, enquanto estratégia teórica e política, propõe suscitar a esfera da crítica às normas estabelecidas, ainda que reiterando-as de maneira subentendida, mas que questionam incisivamente a constituição de regras de verdade com seus valores e moralidades específicas. Nesse contexto, o enfrentamento se constitui enquanto estratégia de rompimento à norma estabelecida (LOURO, 2008). O bojo da reflexão e análise dos estudos *queer* é o questionamento da abjeção, fazendo emergir todas as formas de violências presentes no discurso da normalidade. É pautado nas narrativas (auto)biográficas e nos estudos *queer*, que nesse tópico buscamos analisar as negociações e estratégias de enfrentamento às normas de gênero.

Conceitualmente, tal estratégia é definida por Foucault (2010, p. 293) em três perspectivas:

[...] designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; trata-se da racionalidade empregada para atingirmos um objetivo. Para designar a maneira pela qual um parceiro, em um jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a sua; em suma, a maneira pela qual tentamos ter uma vantagem sobre o outro. Enfim, para designar o conjunto de procedimentos utilizados em um confronto a fim de privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo à renúncia de luta; trata-se, então, dos meios destinados a obter a vitória.

Aqui, vamos trabalhar com o conceito de estratégia enquanto conjunto de práticas, ações ou escolhas para se chegar a um fim (FOUCAULT, 2010), compreendido como o enfrentamento às práticas homofóbicas. As ações discriminatórias praticadas contra gays, no contexto escolar, e que revelam a exclusão e violência, reforçam as possibilidades que fazem emergir essas estratégias de combate aos preconceitos homofóbicos.

5.1 “NÃO ADIANTAVA ME ESCONDER PARA NÃO SER APONTADO COMO O VIADO DA ESCOLA, [...] ENTÃO FIZ O CONTRÁRIO”: ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA

É perceptível que nas últimas décadas houve um avanço considerável no que se refere à produção de materiais didáticos e de sensibilização no combate à homofobia, produzidos tanto na Educação Básica, quanto na academia, através de secretarias estaduais e municipais de educação, do Ministério da Educação, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, extinta em 2019, do Ministério da Saúde, de Movimentos ligados às causas LGBTQI, dentre outros. Contudo, as estratégias aqui analisadas não são decorrentes apenas de formações e ou atividades desenvolvidas a partir desses materiais, antes dizem respeito a ações produzidas de forma individual e/ou em conjunto com outras pessoas consideradas desviantes.

O título desta seção diz respeito a um excerto da narrativa do Professor Oxumaré (2019) e serve para expressar, nesse primeiro momento, o que estamos denominando como estratégias para se chegar a um fim (FOUCAULT, 2010). Salienta o Professor Oxumaré: “[...] não adiantava me esconder para não ser apontado como o viado da escola [...] então fiz o contrário”. Manter-se afastado, sozinho, calado, distante dos olhares, isolado, seja por medo de sofrer agressões ou de “ser apontado como o viado da escola”, têm sido algumas práticas recorrentes em meninos gays. Em face de tal isolamento, quase sempre forçado, e que tem por mantenedor o preconceito homofóbico, quando o sujeito violentado não encontra estratégias de enfretamento, pode chegar a situações extremas. Aparecer, advir, ficar em evidência, chamar a atenção, participar é fazer o “contrário” do esperado e imposto, constituindo, então, uma prática subversiva diante de um conjunto de ações arquitetadas que dizem que o lugar dx estranhx é o isolamento e o silenciamento.

É num contexto de controle social, durante o século XIX, que irá emergir o discurso sobre a homossexualidade (FOUCAULT, 1988), perpassando desde a psiquiatria, o direito e a literatura. É pertinente ressaltar que até esse período, conhecido como o marco da invenção do termo homossexualidade, a prática sexual entre pessoas do mesmo sexo dizia respeito à categoria da sodomia, que “era vista não como a atividade de um tipo particular de pessoa, mas como um potencial em toda natureza pecadora” (WEEKS, 1998, p. 62).

É justamente quando a homossexualidade passa a objeto do saber médico que o homossexual vai ser considerado como anormal, portanto, alguém passível de correção, já que é constituído como um desviante da sexualidade normativa (FOUCAULT, 1998), logo, um

estranho, o que justifica que este seja retirado do convívio social para ser curado. Sobre isso, Professor Iansã (2019) relata:

Lembro que em alguns momentos era retirado dos lugares, às vezes de maneira sutil, outras nem tanto. [...]. Isso acontecia com mais comum na escola, principalmente quando tinham muitos meninos juntos, então sempre me chamavam para fazer alguma coisa em outro lugar, ajudar alguém ou, então nesses momentos sempre tinha um adulto por perto. Na época não, mas hoje quando penso sobre isso deduzo que o medo era que contagiasse os meninos, como se ser gay fosse doença.

Considerando que o objetivo da escola, no que se refere às questões de gênero e sexualidade, é a manutenção do decreto de normalidade da heterossexualidade, o preconceito nutrido na homofobia se mostra enquanto dispositivo de controle da norma sexual em vigor, que busca eliminar todo e qualquer possibilidade que possa desestabilizar a normalidade. Sendo a personificação daquelas que preenche todos os requisitos para transgredir a norma, o Professor Iansã (2019) era sempre sutilmente afastado de qualquer possibilidade real de desobediência ao decreto de manutenção da normalidade, então, a qualquer sinal de perigo, o “chamavam para fazer alguma coisa em outro lugar”.

Louro (1998, p. 41) nos diz que a escola está realmente implicada em que “seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros, o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade”. Nesse sentido, as narrativas acerca das vivências escolares dos professores, analisadas neste estudo, têm sinalizado que é comum encontrarmos práticas homofóbicas no espaço escolar, que deveria ser um local de respeito às diferenças, garantia dos direitos humanos e promoção da cidadania.

Ademais, o excerto evidencia que dentro de um sistema binário, a lógica sexual normativa necessita nomear outras formas de se viver a sexualidade como anomalias, com o intuito de se posicionar como padrão a ser seguido. Porém, considerando que a escola se constitui enquanto lugar para a construção e produção de saberes, ela se configura também enquanto espaço onde é possível criar estratégias de enfrentamento às normas de gênero pautadas meramente na perspectiva heteronormativa, conforme nos contou Professor Iansã (2019):

Então chega um momento em que a gente sabe que tem que se destacar em alguma coisa e, ser muito bom naquilo que faz. Quando cheguei na escola [ensino médio] as pessoas não davam nada por mim, e devem ter pensado: ‘Isso é um viadinho *poc*’. Então percebi que precisa ser bom em alguma coisa, mas que isso, pois não

precisava ser bom, precisava ser o melhor e, como tenho o veio artístico, então preciso ser muito bom nisso. Então organizar as quadrilhas juninas, os eventos da escola, as festas dos professores era sim uma estratégia para ser aceito, como se fosse uma negociação para estar ali e ser útil. Primeiro, era para ganhar confiança, depois para provar que a gente tem capacidade de desenvolver qualquer trabalho. Então era assim: eu era o melhor na quadrilha, no teatro, na dança, na organização dos eventos, mas também precisava ser o melhor em matemática, em português, em ciências, tinha que ser o melhor sempre. Meu tempo para estudar não era o mesmo tempo dos outros alunos. Eles precisavam estudar para tirar a melhor nota, eu precisava estudar para tirar a melhor nota e ainda ajudar o colega a tirar a melhor nota e ainda ter que ajudar a escola. Por ser gay precisava ser sempre o melhor na escola, não uma vez, tive que ser o melhor sempre. E fazendo uma breve retrospectiva, percebo que tudo isso era simplesmente pelo fato de ser gay. Então, minha vida inteira precisei criar estratégias. Foi sempre assim, até hoje é assim. Nada disso era cobrado dos outros meninos e, quando era cobrado era de forma sutil, já quando era eu, só faltava dizer: ‘tinha que ser viado’. Então aprendi desde cedo que por ser viado eu precisava ser o melhor, dar o melhor de mim e que o melhor nem sempre seria o suficiente. Mas acredito sim que a gente, enquanto gay, se utiliza dessas estratégias para ser aceito (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

A narrativa do Professor Iansã (2019) nos possibilita pensar que essas estratégias de enfrentamento aos processos de estigmatização e de exclusão, preconceitos e discriminações, de alguma maneira se constituíram enquanto instrumentos eficazes no seu processo de autoafirmação identitária. Contudo, ele relata que seu “tempo para estudar não era o mesmo tempo dos outros alunos. Eles precisavam estudar para tirar a melhor nota”, enquanto ele “precisava estudar para tirar a melhor nota e, ainda ajudar o colega a tirar a melhor nota e ainda ter que ajudar a escola”.

Os corpos que não se inserem, ou não querem se inserir nesse sistema homogeneizador, são apontados e rechaçados. Aquelxs que carregam o estigma da abjeção comumente se tornam suscetíveis a constantes práticas pedagógicas de discriminação e exclusão que, além de decretar suas inexistências enquanto pessoas, xs condenam a uma vida de confronto e enfrentamento “simplesmente pelo fato de ser gay. (PROFESSOR IANSÃ, 2019). Ser gay é ser colocado num lugar de inferioridade, num lugar marginal. Àquelxs que vislumbram sair desse lugar social e culturalmente designado aos estranhxs será cobrado um preço além do comum, como se fosse uma espécie de pagamento por ter transgredido a norma. A esses não será o suficiente apenas ser, precisarão “ser o melhor sempre”.

O relato nos faz pensar acerca de todo aparato de poder disseminado nas instituições reguladoras em que alguns corpos precisam negociar sua presença o tempo todo, seja com seus pares ou com aquelxs profissionais que deveriam assegurar a viabilidade do processo educativo a todxs, sem distinção.

A contragosto, o Professor Iansã (2019), considerado estranho por transgredir as normas, até poderia transitar no espaço historicamente destinado aquelxs consideradxs

normais, mas para isso algumas ações se faziam necessárias, com o intuito de realizar a manutenção da normatividade. Uma primeira ação dessa natureza foi perceptível a partir do relato de que, quase sempre de maneira implícita, para vislumbrar espaços onde xs demais sujeitos chegaram fazendo um percurso comum a todos, àquels que rompe a norma serão cobrados esforços extras, como uma espécie de punição, de modo que o gay precisa atestar que é “muito bom naquilo que faz”.

É interessante ressaltar que não percebemos na narrativa do Professor Iansã (2019) um processo de vitimização decorrente da homofobia sofrida por ele. Sua narrativa nos mostra alguém que, mesmo sendo vítima de um sistema homofóbico e excludente, consegue perceber o cenário a ele apresentado, definindo então qual papel deveria protagonizar, tendo consciência de que: “precisava ser o melhor”. E, ao fazer isso, ele se coloca enquanto “um viadinho *poc*” que se posiciona, se coloca como o melhor e, estabelecendo relacionamentos interpessoais na escola, consegue criar estratégias de enfrentamento.

No entanto, é perceptível que há em tudo isso uma ação de resistência por parte do Professor Iansã (2019), ou seja, ao se enquadrar às normas exigidas pela instituição, organizando “quadrilhas juninas, os eventos da escola, as festas dos professores [...]” ele estava agenciando maneiras de garantir sua permanência nesse lugar, assegurando a viabilidade de transgressão. Segundo relata:

Foi nesse momento da quadrilha junina que eu me montei pela primeira vez. Assim como no carnaval, os homens se montam de mulher e se libertam, então encontrei na quadrilha junina a oportunidade para eu também me libertar e viver o meu desejo de me montar de menina.

Ao se vestir com trajes culturalmente femininos, o professor Iansã, de alguma maneira, se utiliza da prerrogativa do discurso da resistência perante a escola e os poderes nela instituídos. De acordo com Foucault (2004), onde há uma complexidade de relações de poderes, há também contrapoderes e resistências. Ao se travestir, ele provoca a escola a repensar sobre como lidar com xs estranhxs.

Louro (2004, p. 51) argumenta que “uma pedagogia e currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser [...] subversivos e provocadores”. Ou seja, um processo capaz de modificar as normas vigentes, as práticas, a maneira de se relacionar com x outrx, alcançá-lx em sua subjetividade. Uma relação na qual a inteireza das duas partes, educadorxs e estudantes, sejam preservadas. Entendemos, assim, que a produção do contrapoder e da

resistência possibilitam meios para os estudantes gays não sejam excluídos dos processos educacionais. Sobre isso o Professor Logun Edé (2018) enfatiza que:

Aprendi desde muito cedo que era preciso resistir, eu não tinha clareza do que era resistência, mas na prática eu já exercitava esse direito, porque você é excluído através de olhares, gestos, falas e ações que o tempo todo, tentam nos subordinar a uma norma que é de mão única. Então, resistir de alguma maneira é você dizer ao outro que não vai mais ceder, que teremos que negociar as novas normas de convivência, que se minha presença incomoda, pelo fato de gay, que então vamos fazer valer a máxima de que “os incomodados que se mudem”. [...] tiveram momentos na escola que eu precisei usar e, ainda uso desse argumento, entende? Nos ensinam a ser o que não somos, a se comportar de uma única maneira e a viver de acordo os padrões heteronormativos. Então, nesse contexto, resistir é uma estratégia [...] e não podemos esquecer que tudo isso tem sua origem na educação infantil. Ou seja, precisei transgredir quando ainda era uma criança.

É possível inferir, a partir do fragmento narrativo do Professor Logun Edé (2018), que ao ser excluído, aquele que é subordinado engendra, a partir do seu sofrimento, uma crítica ao poder prescrito. As práticas, os discursos que marcam a relação entre dominadores e dominados, não dá conta de expressar a totalidade daquilo que contempla a relação de poder, sendo necessário a criação de estratégias que reverberem em contrapoder, entendido aqui enquanto atos de resistência como, por exemplo, dizer àquele que sempre dominou “que não vai mais ceder” e a partir de agora será necessário “negociar novas normas de convivência” (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

Não foi evidenciado em momento algum, durante a narrativa do Professor Logun Edé (2018), resistir ao estranhamento que desde criança ele disse ter. A resistência produzida se refere ao cerceamento do direito de viver livremente a sexualidade da maneira que melhor lhe convém. É o como performatizar uma homossexualidade que esteja de acordo com um reconhecimento de si enquanto sujeito de desejos e que, ao mesmo tempo, seja capaz de ser compreendida de forma tranquila pelas que estão em seu entorno.

A narrativa evidencia que a resistência acionada pelo Professor Logun Edé (2018) se materializa levando em consideração não a problematização que aconteceu no espaço escolar mas, experiências vivenciadas por ele ao perceber os “olhares, gestos, falas e ações que o tempo todo, tentam nos subordinar a uma norma que é de mão única”. Essa resistência ele aprendeu fora dos muros da escola, distante do processo de educação formal, através de outros sistemas de socialização.

Quando o Professor Logun Edé (2018) relata: “nos ensinam a ser o que não somos, a se comportar de uma única maneira e a viver de acordo os padrões heteronormativos”, compreendemos que, ao longo dos anos, a escola, juntamente com outras instituições de

reguladoras, como a família e a igreja, têm um papel substancial em no que se refere à propagação da heteronormatividade, impondo padrões de masculinidade e feminilidade desde a inserção da criança na escola.

Outro elemento que emerge da narrativa do Professor Logun Edé (2018) é a vivência da transgressão ainda na infância. Pontua ele: “precisei transgredir quando ainda era uma criança”. Tal relato, nos leva a compreender que, dentro de um espaço onde o único modelo é a heteronormatividade, a criança que transgride desafia as normas pressupostas, colocando-as em discussão, ou seja: “teremos que negociar as novas normas de convivência”. A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, o que é exteriorizado repetidamente para as crianças. O modelo binário depende necessariamente do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização.

Existe, por assim dizer, uma prática latente de violências e de silenciamentos contra pessoas que tenham o corpo ou comportamento destoante, que transgridam as normas de gênero e sexualidade vigentes numa determinada cultura, o que comumente se transforma em coerção para a produção de comportamentos mais contidos e/ou considerados exemplares, quase sempre com o intuito de fugir dos olhares vigilantes e punidores. Tais comportamentos podem ser evidenciados na narrativa do Professor Oxumaré (2019):

Sempre procurei ser um aluno muito dedicado. E quando você é um bom aluno, a escola não pode te punir. Um aluno que de dez componentes fechava sete, oito com nota dez ou nove, a escola não consegue te perseguir por conta da orientação sexual e você passa a ser respeitado. Ela [a escola] até percebe que você é gay, pelo jeito de andar, se comportar, o corpo é mais feminino que masculino, digamos assim, mas você não é apenas gay, você é gay que também é o melhor aluno da instituição. Eu era aquele aluno bem-comportado, bem disciplinado, estudioso. Então a escola não tinha motivos para reclamar. As desculpas em relação a sexualidade apareciam da seguinte maneira: ‘É o jeito dele’, ‘Ele é mais introspectivo’. Mas eu era muito comunicativo, de fácil relacionamento, então as professoras criavam esses argumentos para se convencerem não sei do que [...]. Em relação a essas questões de sexualidade, gênero eu não me lembro de nenhuma cobrança sequer que fosse regimentada, mas nos discursos dos colegas e dos professores isso era notório. Os colegas criavam padrões sobre o que era ser homem e queriam me enquadrar dentro desses padrões, você tinha que se adequar a eles. Coisas do tipo: namorar as meninas, nas brincadeiras você tinha que ser violento, porque ser sensível é coisa de mulherzinha e quem apanhava era viado.

Diferente dos professores Iansã (2019) e Logun Edé (2018) que, possivelmente, por terem seus corpos mais facilmente identificados como abjetos, suas estratégias de enfrentamento convergem na perspectiva da resistência e do contrapoder de maneira mais incisiva, ou seja: “teremos que negociar as novas normas de convivência” (PROFESSOR

LOGUN EDÉ, 2018). Já o Professor Oxumaré (2018) optou por adotar estratégias mais pacificadoras, evitando, assim, qualquer tipo de conflito. Ele afirma, por exemplo, que: “quando você é um bom aluno, a escola não pode te punir”.

A estratégia consiste ainda em se destacar pela eficiência e dedicação aos estudos, acreditando que assim é possível driblar discussões sobre sua orientação sexual. Nesse sentido, o Professor Oxumaré (2019) ressalta: “um aluno que de dez componentes fechava sete, oito com nota dez ou nove, a escola não consegue te perseguir por conta da orientação sexual e você passa a ser respeitado”.

Além do Professor Oxumaré (2019), os professores Obá (2018), Ossayn (2018) e Oxóssi (2018), também mencionaram esse “ser respeitado” quando a escola “percebe” a presença de sujeitos transgressorxs da norma no espaço escolar. De acordo com o Professor Oxumaré (2019), a escola “até percebe que você é gay, pelo jeito de andar, se comportar, o corpo é mais feminino que masculino”. Contudo, é possível evidenciar que as instituições “respeitam” a existência de uma forma aceitável de se viver a homossexualidade, que passa a ser invisibilizada em detrimento do bom comportamento, dando ênfase aos bons resultados acadêmicos alcançados por estudantes gays.

É fundamental ressaltar que, em termos éticos ou morais, entre nós gays, também se defende um “trabalho ético” ou uma “prática de si” que goza de maior aceitabilidade (FOUCAULT, 2004). Quiçá isso não seja demérito ou simplesmente moral intransigente, mas um cuidado de si, acerca do qual devemos estar atentxs a fim de preservar a vida daquelxs que, historicamente, são subjulgadxs a não viverem. Essa forma de produção de um comportamento aceitável diz respeito a um de enfrentamento às normas de gênero que não é o embate direto.

As narrativas sinalizaram ainda que, durante a trajetória escolar, xs professorxs participantes da pesquisa precisaram assumir outras mudanças de comportamento, variando desde a agressividade até a adequação às normas impostas. Assim, ao refletir acerca das estratégias implementadas por estudantes gays no contexto escolar, tomando a narrativa do Professor Obá (2018) enquanto arcação problematizador, é notória que distintos modos de violência contra homossexuais ocorrem de diferentes maneiras, desde as atividades lúdicas e recreativas, até as práticas pedagógicas. Conforme nos contou o Professor Obá (2018):

Lembro que na escola teve um momento que mudei meu comportamento. Hoje eu penso que essa mudança de comportamento foi, sim, uma estratégia de sobrevivência [...]. Primeiro comecei a ficar grosseiro, não levava mais desaforo para casa e, não aceitava leituras subentendidas, piadinhas indiretas, essas coisas. Então se dissessem qualquer coisa, teriam que ouvir também, fosse colega ou

professor. Mas não bastava só isso, então comecei a participar das atividades esportivas da escola. Quem participava dessas atividades era tido como exemplo para todos os professores, meio que fazia parte da filosofia da escola, hoje eu percebo que de certa maneira foi uma estratégia para ser aceito, naquela época não. Não foi algo do tipo: vou fazer parte para ser aceito e deixarem de me chamar disso ou daquilo, mas penso que inconscientemente eu fui criando estratégias para ser aceito e participar do time de vôlei e basquete, estudar mais, ler mais, foi sem dúvida algo que deu certo, porque eu passei a ser visto com outros olhos. A voz continuava mansa, eu continuava com os trejeitos, meu corpo continuava feminino, mas já era aceito com mais tranquilidade.

A narrativa do Professor Obá (2018) nos faz pensar que o diferente passa a ser tratado superficialmente como igual, numa espécie de silenciamento acerca das questões de gênero e sexualidade no ambiente. Como se apenas o fato de a adequação ao sistema escolar vigente fosse o suficiente para sanar os conflitos envolvidos nas questões de gênero e sexualidade. Conforme ressalta professor Obá: “eu continuava com os trejeitos, meu corpo continuava feminino, mas já era aceito com mais tranquilidade”. Ou seja, o problema permanece instaurado, prestes a explodir a qualquer momento.

Porém, o corpo, antes não ajustado, agora já se ajusta às normas corporais legitimadas pela escola, então, os sujeitos em algum grau identificados como potencialmente desviantes acreditam que é melhor permanecer em silêncio a fim de evitar que os preconceitos possam emergir com mais veemência. No entanto, o efeito pode vir a ser o contrário, uma vez que o estado de silêncio cria a sensação de que as diferenças não existem, mascarando e reforçando as desigualdades em nome de uma suposta normalidade.

Na narrativa do Professor Ossayn (2018) também é possível perceber que ele se utiliza das mesmas estratégias: se dedicar, ser referenciado como aluno exemplar, por meio de notas e comportamentos e se colocar sempre à disposição.

Eu tenho a percepção que pelo menos a maioria dos gays na infância e na adolescência, para se contrapor, a gente acaba se destacando. Eu percebo que toda minha trajetória, desde a escola até a universidade a gente acaba se destacando. Por ser uma criança mais quieta, não entrar em brigas, ser mais passiva. [...]. Os meninos viados têm as melhores notas geralmente. Os gays são os que participam de tudo, principalmente no campo das artes, se tem teatro na escola, se tem música, se tem dança eles estão sempre. Então penso que a gente tenta compensar desse jeito e a gente acaba sendo bem visto pelos professores, porque o aluno gay é aquele aluno que quando o professor precisa já pensa nele. Eu lembro que qualquer coisa diferente na escola os professores já me chamavam, porque sabiam que a gente dava conta. Então eu me sentia requisitado e isso de alguma maneira camuflava o preconceito.

A vergonha e o constrangimento a que estudantes LGBTQI são submetidxs diante de outrxs alunxs, professorxs, ou mesmo diante dxs responsáveis têm um alto potencial destrutivo, contribuindo comumente para o distanciamento dessxs sujeitos da escola. Contudo, é possível perceber, a partir das narrativas, que ao serem expostos a situações de vulnerabilidade, os professores procuravam reverter essas situações em algo positivo, como é o caso do Professor Ossayn (2018), ao perceber, ainda na infância, que meninos gays precisam se destacar para serem “bem visto[s] pelos professores”, garantindo, assim, um espaço minimamente seguro dentro da escola.

Por outro lado, também é possível perceber que a repressão da sexualidade infantil se torna uma das responsáveis por difundir no imaginário social a ideia da criança gay como uma criança “quieta, não entrar em brigas, ser mais passiva” (PROFESSOR OSSAYN, 2018). O gênero, baseado no sexo, é dado ao nascimento a partir da genitália e a sexualidade é negada, entendendo que ela só se manifestará na puberdade e poderá ser vivenciada a partir da fase adulta.

Nessa mesma perspectiva o Professor Oxumaré (2019) ressalta:

Outra coisa também, que hoje eu percebo como estratégia, foi a ocupação de espaços e eu percebi isso muito cedo. Eu descobri que não adiantava eu me esconder para não ser apontado como o viado da escola, muito pelo contrário, se fizesse isso aí era que você ficava em evidência. Lembro de um colega, que também era viado, mas ele era mais afeminado que eu e os meninos maltratavam muito dele, exatamente por conta disso. Por mais que ele se escondesse, ele era colocado no centro das piadas e das gozações homofóbicas e ele fazia de tudo para não aparecer. Não importava se ele estava só ou acompanhado, ele ficava acuado e sempre era alvo de violência homofóbica. Então, eu fiz o contrário, eu aparecia muito. Tinha grêmio eu queria fazer parte, tinha grupo de teatro, eu participava, tinha uma equipe que ia organizar uma gincana, eu também estava no meio e eu acho que isso deu certo no sentido de tirar o foco da minha orientação, não que participando dessas atividades deixasse de ser gay ou negasse isso, mas participando de tudo isso minha sexualidade deixava de o centro.

Para aquelxs alunxs cujo comportamento se distancia das expectativas hegemônicas de gênero e sexualidade, essa violência é acentuada por preconceitos construídos em torno da homossexualidade e, quanto mais se tenta fugir dos olhares vigilantes e punidores, é que a pessoa tomada como estranha é evidenciada e colocadx “no centro das piadas e das gozações homofóbicas”, como uma espécie de vergonha moral que precisa ser exposta para que xs demais tomem como exemplo. De acordo com Butler (1999, p. 155), a heteronormatividade impõe uma identificação sexuada a partir de características físicas. Nessa perspectiva o sexo não é simplesmente “[...] aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que

alguém é: ele é uma das normas pelas quais o alguém simplesmente se torna viável [...]”. É uma norma regulatória indispensável para a transformação do corpo em sujeito.

A humilhação, ou a violência moral, nem sempre é algo de grande visibilidade. São os pequenos, repetidos e muitas vezes invisíveis constrangimentos e humilhações que acarretam na perda de sentido para continuar existindo (HIRIGOYEN, 2002). Conforme o caso relatado, ao ser exposto, o colega ficou “acuado e sempre era alvo de violência homofóbica”, ao contrário do que ocorre com o professor Logun Edé, ao perceber: “não adiantava eu me esconder para não ser apontado como o viado da escola, muito pelo contrário, se fizesse isso aí era que você ficava em evidência”. Assim, esse colocar-se em evidência funciona, portanto, como um contrapoder (FOUCAULT, 2004). Estratégias similares a essas também estão presentes nas narrativas dos professores Ossayn (2018), Obá (2018) e Iansã (2019), conforme mencionamos anteriormente.

Humilhações, privações, castigos e xingamentos, dentre outros, constituem-se como procedimentos simples exercidos pela heteronormatividade (FOUCAULT, 2009). Por esse ângulo, desempenha-se um controle sobre a vida dos indivíduos, sobre a forma como se utilizam os seus corpos e como vivem suas sexualidades. A sanção normalizadora pune os indivíduos que, de alguma forma, esquivam-se da norma, buscando esquadrihá-los.

Assim, colocar-se em lugar de evidência pressupõe tencionar as normas estabelecidas e problematizar as corporalidades gays no ambiente escolar. Ao afirmar que o colega era “acuado” porque “ele era mais afeminado que eu”, a narrativa do Professor Oxumaré (2019) nos possibilita inferir que as instituições reguladoras e seus aparatos acabam por selecionar os gays passáveis e os gays não passáveis. Ou seja, “você pode até ser gay, mas seja discreto”, conforme salientou o Professor Oxóssi (2018).

Observamos que a escola continua a produzir e reproduzir um modelo pedagógico que vislumbra uma formação sexista, homofóbica e assimétrica, constituindo-se num espaço profícuo para a formação de subjetividades normativas. Para que a constituição do sujeito do sexo normativo seja concretizada, é imprescindível que concomitantemente à identificação ocorra uma não identificação, pois, ao possibilitar determinadas identificações sexuais, a heteronormatividade impede outras (BUTLER, 2002). Portanto, são produzidos locais de não identificação, povoados de seres abjetos, estranhos necessários para que aqueles que se apropriem do sexo normativo possam se constituir em oposição a eles, definindo assim as fronteiras da normalidade.

Nesse sentido, entendemos que afim de que a escola seja um espaço de respeito às diversidades é fundamental que ocorram mudanças estruturais na base curricular. Sobre isso Seffner (2009, p. 132) ressalta que a

[...] abolição das piadas e das manifestações sexistas, tão comuns entre os professores e professoras, acerca dos alunos e das alunas “diferentes” dos padrões heterossexuais ditos “normais”, não é possível num ambiente de falta de respeito, e a agressão – verbal e até mesmo física – o que tem sido uma arma de expulsão de indivíduos que não se enquadram na regra da heteronormatividade.

Compreendemos, portanto, que é imprescindível aprender a conviver com a diversidade, reconhecendo a importância de ações metodológicas que possam ser implementadas nos processos pedagógicos a fim de prevenir o preconceito, a discriminação e a violência homofóbica e, dessa forma, tentar tornar a escola em um ambiente pautado no respeito às diferenças.

Nesse contexto, ultrapassar essa realidade pressupõe investir em políticas públicas eficazes, sendo concretizadas por meio de ações concretas nas distintas áreas. O reconhecimento de direitos e sua proteção em favor das pessoas LBGTQI envolvem direitos fundamentais, isto é, aplicam-se a todos os seres humanos, em decorrência de sua condição básica, inclusive em relação à orientação sexual e à subjetividade gênero.

Por conta da homofobia, a pessoa homossexual é rotulada, sendo envolta em vários preconceitos. Nesse contexto, dedicar-se aos estudos, obter boas notas, ajudar xs colegas, participar das atividades desenvolvidas na escola, silenciamentos, ser excluído e exclui-se, anular a sexualidade, vigiar e punir o próprio corpo configurou-se, na narrativa dxs professorxs, enquanto estratégias de enfrentamentos às normas de gênero. Compreendemos que tais estratégias tinham por intuito tirar o foco de suas sexualidades, por serem consideradas estranhas, canalizando-o para a educação, considerada socialmente como algo a ser valorizado.

As narrativas sinalizaram que nas escolas é recorrente a utilização do silenciamento em relação à homossexualidade, fazendo com que as estratégias sejam pensadas e desenvolvidas individualmente, não havendo proposta alguma de enfrentamento coletivo à discriminação de gênero e sexualidade.

5.2 “PARA MUITOS LGBT’S PERMANECER NA UNIVERSIDADE É UM ATO DE BRAVURA E RESISTÊNCIA”: FORMAÇÃO DOCENTE E DIFERENÇAS

“O curso de formação para professores não consegue abarcar toda complexidade das relações pedagógicas. E, determinados assuntos ainda nem são abordados, talvez por falta de profissionais com formação na área, como também pode ser intencional. Assuntos como sexualidade e gênero passaram longe da minha formação, depois tive que buscar formação fora da universidade” (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

Conforme ilustra o fragmento da narrativa do Professor Oxumaré (2019), de fato, a formação docente não se encerra ao término do curso de graduação, uma vez que diz respeito a um processo contínuo de busca do conhecimento e de ressignificação dos saberes apreendidos ao longo de nossa trajetória acadêmica. Ademais, dependendo da área específica do conhecimento “determinados assuntos ainda nem serão abordados”, então compete a cada um de nós, enquanto profissionais da educação buscar outros meios de obtê-lo, conforme narrou Professor Oxumaré (2019).

Diante do exposto, Pimenta (2012) e Gatti (2013), salientam que as duas últimas décadas da era contemporânea foram marcadas por transformações significativas no panorama da educação brasileira, principalmente no que se refere à formação docente. Com o intuito de promover a compreensão e o delineamento da docência na contemporaneidade, em todo país tem sido constante as discussões nos cursos de formação docente, congressos científicos e acadêmicos que envolvem a complexidade dessa área do conhecimento, grupos de estudos e pesquisas, além de uma produção considerável em livros e revistas.

A busca contínua por novos saberes é algo inerente à contemporaneidade e “o único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não se recusar a vivê-la” (LOURO, 2008, p. 23). Sobre isso, o Professor Obá (2018) argumenta que:

Cabe ao professor, enquanto um profissional que é desafiado o tempo inteiro, encarar os desafios que a profissão vai revelando em cada período. Com isso, não quero dizer que os demais profissionais não sejam desafiados, mas a gente tem sempre algo novo para aprender porque precisamos ensinar [...]. O momento atual é uma prova disso. Questões como sexualidade, preconceito racial e de gênero, homofobia, abuso sexual estão presentes no dia a dia da escola [...].

A partir do exposto, fica perceptível a escassez de debates e de espaços formativos acerca das questões de gênero durante a graduação e na formação continuada de professores. Altmann (2013, p 79), afirma que os “cursos de graduação pouco contemplam temas como

gênero, sexualidade e diversidade sexual”. Considerando tal afirmação, é possível dizer que os cursos de formação docente têm, na atualidade, importantes desafios a serem superados. Um deles é criação de espaços formativos que problematizem, durante a formação inicial e continuada, essas temáticas desprivilegiadas.

De acordo com Professor Obá (2018), “questões como sexualidade, preconceito racial e de gênero, homofobia, abuso sexual estão presentes no dia a dia da escola” e isto exige de nós professorxs uma contínua e complexa formação, para lidarmos com as distintas e múltiplas realidades presentes no contexto escolar. Ademais, o movimento constante em direção ao conhecimento e aos novos contextos sociais é inerente à docência. Sobre esse prisma, o Professor Obá (2018) relata:

Tudo que sei sobre sexualidade, gênero, orientação sexual no sentido da educação foi por interesse pessoal, até mesmo porque eu passo por essas situações, seja enquanto pessoa, seja na minha prática docente. Na escola temos alunos gays, meninas que sofrem violência sexual e tantas outras situações difíceis, então precisava conhecer para saber como lidar com essas questões. [...]. Eu acredito que a graduação serve só para levantar algumas curiosidades na gente, o que chamamos de formação inicial, depois a gente tem que correr atrás, até mesmo porque o fato de ser professor exige isso da gente.

Entendemos que estar em formação continuada pressupõe um investimento pessoal que vislumbre práticas pedagógicas condizentes com a realidade dxs estudantes, conforme sinalizado no fragmento acima: “na escola temos alunos gays, meninas que sofrem violência sexual [...] então precisava conhecer para saber como lidar com essas questões”. Dessa maneira, a busca constante por novos conhecimentos através da formação continuada é imprescindível para que haja interlocução entre x professxr e o contexto de sala de aula, e isso talvez só seja possível através da reflexão e do redimensionamento das matrizes curriculares dos cursos de formação de professorxs.

Os cursos de formação docente têm importantes desafios a serem superados, especialmente no que tange às questões vinculadas às diferenças de gênero e sexualidade. Contudo, é pertinente ressaltar que estamos falando de desafios concretos que representam demandas emergentes enfrentadas pela escola, conforme salientaram os professores Oxumaré (2019) e Obá (2018). Tais demandas suscitam nxs docentes, em formação inicial ou continuada, a necessidade de melhor preparação para trabalhar com a multiplicidade de situações inerentes ao contexto escolar.

Como processo formativo que abarca inúmeros elementos que influenciam na constituição de sujeitos, logo, na construção de subjetividades, a educação deve se abrir para

reflexão crítica de questões que perpassam o cotidiano escolar. De acordo com Paraiso (2014), a teoria *queer* tem se apresentado enquanto base epistemológica problematizadora nos cursos de formação docente, uma vez que possibilita que os docentes empenhem os processos pedagógicos em todas as suas nuances, refletindo todos sobre todas as demandas inerentes a existência humana.

Dentre as inúmeras demandas que se colocam neste contexto, ressaltamos a urgência acerca das questões de gênero e a sexualidades, conforme sinalizamos anteriormente. Por vezes silenciadas em meio aos processos pedagógicos, a abordagem de tais temáticas não recebe o cuidado devido e, por consequência, acaba por provocar reflexos negativos na formação humana. Sobre isso o Professor Iansã (2019) relata:

Essas discussões não fazem parte da nossa formação docente. A gente discute isso, estabelece o debate fora da sala de aula, com os colegas, com alguns professores, mas não é algo oficial, é algo “fora” do âmbito da formação propriamente dita. Só na reta final do curso é que começou a surgir esse debate, isso em 2016, diga-se de passagem, por interesses individuais de alguns professores, mas não que o curso ou, o departamento esteja incentivando. [...]. E como já disse antes, esses assuntos estão presentes no cotidiano da educação básica, então não restam dúvidas do seu grau de importância, e como são. [...]. Se eu que mesmo pouco estou discutindo essas questões tenho dificuldade, imagina quem não viu nada!

Mesmo considerando que a reflexão sobre as questões de gênero e sexualidade dizem respeito a uma etapa importante na formação docente, uma vez que: “esses assuntos estão presentes no cotidiano da educação básica”, o Professor Iansã (2019), em sua narrativa, evidencia a ausência de problematização sobre essas temáticas em períodos anteriores a 2016, no Campus VII da Universidade do Estado da Bahia. Tal afirmativa corrobora com as narrativas dos professores Oxumaré (2019) e Obá (2018).

A revelia disso, consideramos que a efetividade das discussões de gênero na educação superior “requer justiça do reconhecimento para a transformação das relações na vida institucional, na docência, na pesquisa e na gestão, a fim de difundir uma nova cultura” (CARVALHO; MONTANÉ, 2012, p. 21) de respeito às diferenças, uma vez que tal reflexo se dará na formação e posterior desenvolvimento profissional.

Para tanto, é necessário que as problematizações perpassem a formação inicial e sejam asseguradas na formação continuada, dado ênfase ao fato de que pensar em sexualidades pressupõe assumir que elas sejam “fragmentadas, múltiplas e móveis” (FOUCAULT, 2001, p. 46), portanto, complexas e transitórias. Diante disso, comprova-se que tudo está em movimento, em transformação, seja na prática social ou na prática pedagógica, inclusive naquela relativa à formação de professores.

De acordo com Gatti (2013, p. 96), a formação docente precisa ser atualizada para responder às demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, não há como pensar a formação docente desvinculada de assuntos como equidade de gênero, sexualidades, orientação sexual, etnia e raça, geração, dentre outros.

Embora estejamos no século XXI, no que se refere à condição de formação de professores (para os níveis educacionais e as várias áreas disciplinares e mesmo com as orientações mais integradoras das normas vigentes quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”) ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX: o esquema de superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino, sendo o processo formativo vigente fragmentado em disciplinas estanques, sem interlocuções transversais (GATTI, 2013, p. 96).

Abordar temáticas que estão no bojo das discussões contemporâneas implica, necessariamente, incorporar as interlocuções transversais no currículo da formação docente. Para tanto, práticas distintas de formação docente precisam ser construídas, buscando avançar em relação à equidade de gênero. A esse respeito, nos conta o Professor Iansã (2019):

Na minha formação, as questões sobre gênero eram tidas como algo de menor importância. O currículo que estudei não ajudou. É preciso pensar a formação de maneira mais incisiva na perspectiva de gênero. O currículo precisa ser mais provocativo e levar em consideração os sujeitos que estão dentro e fora dela. Nós temos no departamento muitos alunos LGBTs, mas é como se nós não existíssemos, da mesma forma que aconteceu comigo. Me reconheceram enquanto aluno gay agora, era como se eu fosse invisível no departamento. Mas a universidade sabia que eu estava lá. Enfim são essas questões que a universidade precisa pensar em seus currículos, sujeitos concretos, pessoas reais, viados, negros, mulheres que sofrem violências diariamente só porque vão estudar (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Sabemos que ao currículo não compete meramente a transmissão de informações e conhecimentos estáticos e desvinculados das distintas realidades daquelas em processo de construção dos saberes. Ao afirmar que “o currículo que estudei não ajudou”, o Professor Iansã (2019) se coloca enquanto *lócus* de compreensão do próprio conhecimento. Por ser gay, ele compreende que “o currículo precisa ser mais provocativo e levar em consideração os sujeitos que estão dentro e fora dela [a universidade]. Nós temos no departamento muitos alunos LGBTs, mas é como se nós não existíssemos”.

A presença de estudantes LGBTs nas escolas e universidades brasileiras sempre foi uma realidade, mas também sabemos que a presença desses estudantes nem sempre foi/é bem quista, seja por parte dos professorxs ou dos colegas, o que quase sempre ocasiona violências, ou omissões praticadas contra tais sujeitos. Para além da violência propriamente dita, seja ela física, psicológica ou, verbal, é possível inferir que negligenciar, durante a formação docente

inicial e continuada, o acesso ao conhecimento científico que problematize as questões relacionadas às pessoas LGBTs, no sentido de agregar novos saberes que possam contribuir efetivamente com os processos pedagógicos pode se constituir, do ponto de vista legal, num ato de violência.

Esta inferência se dá em decorrência do fato de que ao negligenciar tal conhecimento, ou torná-lo “como algo de menor importância” (PROFESSOR IANSÃ, 2019), as instituições de ensino, responsáveis pela formação docente, acabam por selecionar quais saberes serão legitimados e quais serão silenciados. Sobre isso o Professor Logun Edé (2018) ressalta que:

[...] enquanto gay, pedagogo e mestrando eu me senti, eu sinto que de alguma maneira, a universidade tenta nos silenciar. Durante minha formação em pedagogia, por exemplo, a gente estudou sobre os povos negros e indígenas, não é o ideal, mas pelo menos não estamos mais no zero, então de alguma maneira a gente tem conhecimento teórico para discutir com os alunos em sala de aula. Mas sobre as mulheres, por exemplo, não temos nada, mesmo considerando os altos índices de violência e, sobre nós gays, aí é que é coisa. Então eu me sinto violentado de certa maneira [...]. É como se dissessem que até podemos fazer parte daquele espaço, mas precisamos conter nossa sexualidade, nossas viadices, digamos assim. A impressão que tenho é que a história de tantos gays, lésbicas, travestis e transexuais, que sofrem violência de gênero e sexual todos os dias não dissesse nada para a universidade [...] e como eu disse antes, esses conhecimentos estão previstos no projeto do curso, mas, pelo menos na minha época, nada ou quase nada foi feito. [...] para muitos LGBTs permanecer na universidade é um ato de bravura e resistência, pois sem que percebamos somos expulsos.

De modo geral, as instituições de ensino ainda não estão preparadas ou, que é mais grave, resistem a trabalhar com manifestações de sexualidades que divergem da perspectiva normativa. Sutilmente, as diferenças vão sendo excluídas. Não selecionar temáticas relacionadas a essas questões para serem discutidas na formação docente é, sim, uma forma de exclusão. Conforme narrou o Professor Logun Edé (2018), é como se “a história de tantos gays, lésbicas, travestis e transexuais, que sofrem violência de gênero e sexual todos os dias não dissesse nada para a universidade”. Preconceitos e discriminação são reproduzidos pelo silêncio imposto através da ausência de representatividade, sendo ainda percebido por meio de piadas, xingamentos, violências verbais e físicas, fazendo com que a permanência de pessoas LGBTs se torne um verdadeiro “ato bravura e de resistência” (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

De acordo com Louro (2007), as instituições de ensino são constituídas, historicamente, como um ambiente de repressão dos desejos e disciplinamento dos corpos, o que é perceptível na arquitetura, no mobiliário, na organização dos espaços e suas práticas de vigilância, tornando dóceis e produtivos tanto os corpos de estudantes quanto de professorxs.

Desse modo, fica evidente que a vivência da sexualidade não é permitida na escola, apesar de estar presente lá nos sujeitos que nela transitam. “É como se dissessem que até podemos fazer parte daquele espaço, mas precisamos conter nossa sexualidade, nossas viadices, digamos assim” (LOGUN EDÉ, 2018). Conter a sexualidade, neste contexto, presume dizer que precisamos nos adequar à norma vigente. Mesmo sendo gays, nosso comportamento deve ser regido pela norma heterossexual, abrindo mão de qualquer gesto espontâneo que se assemelhe às nossas “viadices”.¹²

Acreditamos que, ao agir dessa maneira, as instituições de ensino acabam delimitando espaços, sinalizando aqueles a serem tomados como exemplos, permitindo, ainda, que os demais se reconheçam, ou não, nesses sujeitos. Caso não se efetive o reconhecimento das diferenças nos espaços escolares, eles se tornam mais do que discriminatórios, uma vez que se constituem ineficazes na execução do exercício pleno da cidadania e, insuficientes, no sentido de atender e respeitar as diferenças. Ao tentar adequar as “viadices” dos sujeitos desviantes a uma norma sexista e heteronormativa, escolas e universidades acabam nos impossibilitando de trabalhar questões concernentes às questões de gênero e sexualidade.

Entendemos, portanto, que não se trata de mera tolerância, mas reconhecimento. Ou seja, não basta que a universidade/escola suporte a presença desse estudante estranho, mas antes que ela respeite e promova o reconhecimento das diferenças, o que difere radicalmente de uma tolerância que imponha a “contenção” para não incomodar a norma, como fica explícito em: “podemos fazer parte daquele espaço, mas precisamos conter nossa sexualidade, nossas viadices”. De acordo com Bortolini (2008, p. 20):

Obrigando um aluno ou aluna a modificar o seu jeito íntimo de ser, de falar, de se fazer bonito para poder estudar, é condicionar um direito que é incondicional. É abuso de poder. É desrespeito. E é sinal de que o educador ainda não entendeu que a identidade sexual daquele aluno não é uma farsa ou uma brincadeira, mas parte constitutiva da sua própria personalidade.

Diante do exposto, não podemos deixar de vislumbrar as instituições educativas enquanto espaços legítimos de problematização, de pensamento crítico e de transformação das práticas culturais e sociais, uma vez que reconhecer as diferenças deve se constituir uma premissa nos processos ensino-aprendizagem. Ademais, reconhecer as diferenças se configura no primeiro passo para construção, de fato, de uma educação pautada na liberdade e, assim, promotora da democracia.

¹² Gíria que designa atos espontâneos entre pessoas LGBTQ.

Para Foucault (1988, p. 230), pensar a educação pressupõe compreender as instituições de ensino a partir de uma lógica de produção das subjetividades, de modo que “[...] a penalidade, a vigilância e o controle seriam então uma maneira de gerir a ilegalidade, de riscar limites de tolerância, de dar terrenos a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles”.

É preciso eivar esforços para analisar o papel da instituição escolar na legitimação e efetivação dos saberes e na formação das pessoas e subjetividades condizentes às estratégias do poder vigente. Contudo, esse processo se constitui de maneira sutil, de modo que muitas ações executadas sequer são notadas e “sem que percebamos somos [os sujeitos LGBTs] expulsos” (LOGUN EDÉ, 2018). Dessa maneira, evidenciar através dos processos formativos os estorvos e reconhecer a necessidade de se problematizar social, cultural e epistemologicamente as temáticas de gênero e diversidade sexual, só será possível se houver o reconhecimento de que, enquanto seres humanos, nos constituímos na diferença.

A formação docente se constitui em um dos diferentes campos nos quais podemos lograr instrumentos para suplantar concepções equivocadas e conceber novos conhecimentos e, conseqüentemente, novas práticas docentes, que só serão possíveis por meio um currículo que reverbere acerca de questões pertinentes às práticas pedagógicas contemporâneas. Equidade de gênero, diversidade sexual, raça e etnia e geração são algumas dessas questões que consideramos pertinentes ao fazer pedagógico atual.

Ao compreendermos que currículo é um espaço no qual ativamente se reproduzem e se criam significados sociais (SILVA, 2011), salientamos que estes não se situam, simplesmente, no nível da consciência pessoal ou individual; eles estão estritamente ligados a relações sociais de poder e de dominação, inclusive na perspectiva sexista heteronormativa (LOURO, 2007), uma vez que os currículos, e tudo o que envolve os processos educativos, são pensados para responder aos imperativos de dominação.

De acordo com Paraíso (2010), os currículos de formação de professorxs são artefatos generificados, tanto quando refletem o desejo com a efetivação de reflexões sobre gênero e sexualidade, quando não refletem, pois, de alguma maneira, as construções de gênero e de sexualidade acabam por perpassar e dimensionar esses artefatos, tanto no sentido de uma disposição à normatização e ao silenciamento das diferenças, quanto no sentido de uma subversão dessa lógica. E, ainda que esse currículo não seja alvitado a abordar esses temas, o silenciamento também ensina sobre gênero e sexualidade.

A contemporaneidade traz em seu bojo a marca das grandes transformações sociais, principalmente no campo científico e tecnológico e que, por sua vez, tendem a refletir no

campo da educação, haja vista que é por meio dela que se busca assegurar as transformações pensadas e discutidas pelas demais áreas do conhecimento. Nesse escopo, pensar a formação docente pressupõe, necessariamente, levar em consideração os distintos aspectos inerentes aos seres humanos, presentes nos processos educativos.

Com isso, de acordo com Pimenta (2012), a formação docente enfrenta constantes desafios na contemporaneidade, e por isso é tão importante destacar que tal atividade necessita estar em constante sintonia com as áreas de conhecimento que porventura possam surgir em decorrência das demandas sociais, culturais, subjetivas, econômicas, dentre outras. Nesse sentido, a autora destaca a importância dos estudos de gênero e sexualidade na formação docente, por ser esse um desafio presente nos processos pedagógicos contemporâneos.

Entendemos, assim, que práticas de formação docente podem representar possibilidades de ampliação do repertório de análises e debates em torno das questões de sexualidades e gênero, se constituindo enquanto ensejo na problematização de normas prontamente construídas. Neste contexto, entendemos ainda que, repensar os currículos de formação docente e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, se apresenta enquanto premissa dos cursos de formação.

Por meio das narrativas analisadas, fica perceptível que as práticas curriculares ultrapassam aquelas estabelecidas nos programas do currículo oficial, pois existem normas, comportamentos e práticas que atuam sutilmente, mas de forma eficaz, imprescindíveis para a manutenção do *status quo* sexista heteronormativo, que correspondem ao que Silva (2011, p.77) vai classificar de “currículo oculto”. No que diz respeito às questões de gênero e diversidade sexual, compreendemos que currículo oculto se constitui enquanto ferramenta que contribui na construção do currículo real, sinalizando temas que não estão inclusos formalmente no planejamento do docente.

5.3 “O CURRÍCULO COMO ESTÁ POSTO NÃO ME REPRESENTA”: AS DISCUSSÕES DAS TEMÁTICAS NA UNIVERSIDADE

Conforme mencionamos anteriormente, um dos critérios estabelecidos na metodologia deste estudo, era que os professores, personagens das narrativas analisadas, tivessem cursado licenciatura na Universidade do Estado da Bahia - Campus VII. Aqui, de forma bem sucinta, retomaremos cada uma das licenciaturas, quem as cursou e o ano de conclusão, com o intuito

de analisar, a partir das narrativas dos professores Obá (2018), Logun Edé (2018), Ossayn (2018), Oxóssi (2018) Oxumaré (2019) e Iansã (2019), as concepções de currículo difundidas nos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e Biologia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VII.

Contudo, queremos ressaltar que um objeto em torno do qual é produzido tantos significados, como é o caso do currículo, possui um campo teórico igualmente amplo. Aqui, concebemos o currículo enquanto “lugar, espaço, território, trajetória” no qual as distintas subjetivações vão se constituindo, e também sustentamos que “[...] o currículo é texto, discurso, documento” (SILVA, 2011, p.150), podendo ser circunscrito no sentido de manter a norma vigente, como também pode servir como instrumento de resistência e enfrentamento ao que está posto como a única forma de se constituir enquanto sujeito.

Compreender os princípios teóricos sob os quais estão pautados os processos pedagógicos e educativos de uma instituição de educação, se constitui elemento imprescindível para que tenhamos clareza dos caminhos que tal instituição percorreu e pretende percorrer, incluindo nisso seus posicionamentos políticos. Para Moreira e Candau (2007, p. 19), “o currículo é, em outras palavras, o coração da escola”. Ou seja, é o que dá vida, sentido e significado ao conjunto de práticas desenvolvidas, podendo se constituir tanto como instrumento de acomodação quanto de transgressão (MOREIRA; SILVA, 1999, p.67). Nesse sentido, compreender a proposta curricular e o percurso feito pelos cursos de licenciatura, mencionados anteriormente, vai nos ajudar a compreender e a problematizar as questões de gênero e sexualidade difundidos pelos mesmos.

O primeiro curso implantado no Campus VII foi o de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.188/93 publicada no Diário Oficial da União de 16 de agosto de 1993. O curso de Licenciatura em Matemática, implantado em 2004, autorizado através da Resolução do Conselho Universitário – CONSU nº 272/2004 publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, de 04 de junho de 2004, é resultante de um processo de redimensionamento curricular desenvolvido pela UNEB no início de 2003, com o objetivo de melhor adequá-lo às Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação.

De acordo com o Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Matemática (2011), as últimas alterações na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática foram feitas em 2010, conforme Resolução do – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE nº 1.151/2010.

Considerando que tanto o professor Oxumaré, que concluiu o curso em 1997, quanto o professor Oxóssi, que concluiu o curso em 2000, tiveram a mesma matriz curricular, nas narrativas dos mesmos, é perceptível a ausência de qualquer discussão sobre as temáticas de gênero e sexualidade como partes integrantes dos currículos. Conforme ressaltou professor Oxumaré (2019): “durante minha graduação essas questões nem sequer eram mencionadas, acredito que o momento também era outro. Se falava alguma coisa sobre direitos das mulheres [...], mas não que estivesse contemplado no currículo”. Nesse sentido, a narrativa do Professor Oxóssi (2018) corrobora com a do Professor Oxumaré (2019) ao afirmar: “na minha graduação essas temáticas nem eram cogitadas no departamento, principalmente no curso de matemática”. Com o intuito de compreender o contexto social, político e educacional da época, faremos uma breve retomada histórica.

Na década de 1990, o Brasil assistiu à intensificação das políticas neoliberais, iniciadas pelo governo Fernando Collor de Melo, em 1991, e retomadas com mais veemência com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 (GOHN, 2005). É nesse contexto que o Movimento Feminista vai ampliar as ações para exigir do Estado a criação e a efetivação de políticas públicas para garantir os direitos das mulheres.

Outro elemento característico desse período é a criação de organização Não-Governamental – ONG’s que vão assumir, posteriormente, as ações referentes às questões de gênero. Compreender essa década é importante por se constituir numa nova direção em relação às tendências educacionais, com a convivência de diferentes paradigmas científicos e onde a diversidade cultural está cada vez mais presente em nosso cotidiano. De acordo com Mariano (2003, p. 5):

Foi no decorrer da década de 1990, especialmente a partir de 1995, com a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas, que o debate sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas ganhou maior relevância, relacionando-se com a democratização das relações sociais entre homens e mulheres, partindo do entendimento de que estas são relações de poder.

Na década de 1990, estudos apontam que, no Brasil, após o surgimento da epidemia do HIV/AIDS e o reconhecimento da gravidez de jovens em idade escolar, a sexualidade se consolidou como temática pensada em torno da ideia de prevenção (ALTMAN, 2001). Nesse período, a escola foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a

“gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante.

Na segunda metade dessa mesma década, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como tentativa de resposta para grande parte dos problemas educacionais do Brasil, bem como medida responsiva à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero (ALTMAN, 2001). No início da década de 1990, a partir da concepção de temas transversais, a educação sexual é instituída como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs, em 1997, consolidando, assim, a escolarização da educação sexual.

A partir dessa breve, porém necessária retomada histórica, é possível perceber que as discussões acerca das temáticas de gênero e sexualidades, no contexto escolar, eram incipientes, sendo tratadas apenas pelo viés da reprodução humana, portanto, apenas do ponto de vista da biologia. Mesmo assim, é perceptível, a partir das narrativas, a ausência de tal problematização no curso de Matemática, ainda que seja por esse prisma, o que mesmo longe de ser o ideal, já seria um avanço para a época. Sobre isso, o Professor Oxóssi (2018) salientou:

Entrei na graduação em 1996, ou seja, um ano antes dos PCNs serem publicados [...] e tinha os temas transversais que de alguma maneira toca nessas questões de sexualidade, gênero, sexo, mas a gente nem sequer ouviu falar sobre isso durante o curso. Ou seja, não tem como pensar que depois a gente está preparado para lidar com essas questões, a menos que a gente vá buscar conhecer e foi o que aconteceu comigo, até mesmo porque a docência exige isso de quem é professor, até mesmo pelo fato de ser gay, a gente precisa se munir de conhecimentos sobre essas questões, até mesmo para ajudar os estudantes, mas no curso mesmo não teve nada sobre essas questões, nem uma oficina, uma aula, absolutamente nada.

Na narrativa acima, é notório o quanto as questões de gênero e sexualidade foram negligenciadas durante o processo de formação inicial do Professor Oxóssi. Ele ressalta que “nem sequer ouviu falar sobre isso [sexualidade, gênero e sexo] durante o curso” mas, por outro lado, também é possível perceber que houve por parte dele o interesse em buscar conhecer tais temáticas, por entender que a “docência exige isso de quem é professor”. Conforme veremos na narrativa do Professor Oxumaré (2019), mais à frente, na matriz curricular do curso de Matemática, tais temáticas ainda permanecem ausentes no processo formativo inicial de licenciandos do Campus VII. Mas essa não é uma realidade peculiar apenas ao referido curso como veremos a seguir,

O segundo curso a ser implantado no Campus VII foi a Licenciatura em Pedagogia, no ano de 1992. Quando implantado, o curso era denominado “Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau”. Após sua reformulação, em 1999, passou a ser “Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais”. E, ao passar pela última reformulação, em 2004, passou a se denominar “Licenciatura em Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos”.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – PPPCP, o curso tem por base os seguintes indicativos legais: “A vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais, preconizadas pelo Parecer CNE/CP nº. 5/2005, o Parecer CNE/CP nº. 3/2006 e a Resolução CNE/CES nº. 1/2006” (p. 30), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, que delibera acerca da implantação dos Cursos de Pedagogia no Brasil.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, em vigência, as questões de gênero e sexualidade são apresentadas de forma transversal, podendo ser problematizadas a partir do componente curricular Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade – TECs.

Assim, os TEC foram pensados a partir do desejo e também da eminente necessidade de consolidar os princípios da flexibilidade, da contextualização, da interdisciplinaridade, da transversalidade e da aprendizagem significativa no currículo em pauta, fortalecendo dessa forma a autonomia dos Departamentos/Colegiados de Curso, na medida em que representam considerável duplicação de atendimento das demandas e especificidades regionais, bem como, das aspirações e expectativas dos sujeitos (discentes e docentes) e realidades (comunidade e mercado de trabalho...) que os compõe (UNIVERSIDADE ESTADO DA BAHIA, 2008 p. 53).

Para o referido componente, há uma relação com noventa temas/assuntos que podem ser abordados no transcorrer do semestre, de modo que foi possível identificar três tópicos nos quais é possível problematizar tais questões. São eles: Questões de Gênero; Sexualidade e Orientação Sexual; Corpo e Movimento. Sobre isso, o Professor Obá (2018), que concluiu a referida graduação em 2010, comenta que:

Durante minha graduação não teve nenhuma disciplina que tratasse dessas questões, acho que até hoje não tem. Nem mesas redonda, seminários e nem participei de eventos com essas temáticas de gênero, diversidade sexual, tudo que se falava era informal e muito superficial [...]. Pelo menos aqui no departamento essas temáticas não tinham chegado com tanta força, nos anos seguintes a minha saída do Campus é que percebi que já se falava sobre isso, entendo portanto, que o currículo já sinalizava essa possibilidade.

O professor Logun Edé (2018), que concluiu a graduação em Pedagogia em 2014, nos diz que:

Na graduação em pedagogia não tivemos nenhum componente sobre sexualidade e equidade de gênero, mesmo a gente cobrando, porque a minha turma cobrava e problematizava essas questões em sala de aula, até mesmo por ser gay e a turma toda saber. O colegiado dizia que esses assuntos poderiam ser contemplados em TEC, mas justificavam dizendo que o Campus não tinha professores com formação na área. Por outro lado, nesse período já notório a presença de alunos gays afeminados, netão a gente causou um pouco, mesmo não tendo a reflexão em sala de aula [...]. Na verdade, isso foi ruim, hoje eu sinto o quanto a turma perdeu não tendo essa discussão, eu acho.

A fala do Professor Logun Edé (2018), ratifica o que o Professor Obá (2018) já havia narrado acerca da possibilidade de problematização que o curso de Pedagogia oferece, a partir da sua matriz curricular, em torno das questões de gênero. No entanto, o que chama nossa atenção é o fato de que mesmo “cobrando” para que a discussão fosse garantida no processo de formação, não é possível evidenciar estratégias que viabilizassem tal reivindicação, justificando apenas “que o Campus não tinha professores com formação na área” (LOGUN EDÉ, 2018), mesmo contemplando a possibilidade de problematização no currículo formal, através dos TECs.

Ademais, é possível averiguar que tal ausência perdurou até 2016, conforme a narrativa de Professor Iansã (2019), que concluiu o curso de licenciatura em Pedagogia em 2018.

O currículo que estudei não ajuda muito. É preciso pensar a formação de maneira mais incisiva na perspectiva de gênero. O currículo precisa ser mais provocativo e levar em consideração os sujeitos que estão dentro e fora dela. Nós temos no departamento muitos alunos LGBTs, mas é como se eles não existissem, da mesma forma que aconteceu comigo. Me reconheceram enquanto aluno gay agora, antes era como se eu fosse invisível no departamento. Mas a universidade sabia que eu estava lá. Enfim são essas questões que a universidade precisa pensar em seus currículos, sujeitos concretos, pessoas reais, viados, negros, mulheres que sofrem violências diariamente só porque vão estudar. O currículo como está posto não me representa, essa é a verdade. E não representa a mim nem às centenas de gays, sapatas e trans do departamento [...].

Um primeiro elemento a ser ressaltado é o fato de que os professores Obá (2018), Logun Edé (2018) e Iansã (2019) tiveram a mesma matriz curricular durante o curso de Pedagogia, tendo um espaço de tempo de quase uma década entre o primeiro e o último a concluir o curso. Dito de maneira distinta, as três narrativas acabam se entrecruzando, ao

constatarem a ausência de tais discussões durante a formação inicial, ao longo de uma década da existência do referido curso de formação inicial de professores.

As mudanças mencionadas pelo Professor Iansã (2019) se devem ao fato da criação do GENESES-Sertaneja, conforme mencionamos no capítulo introdutório desse estudo. Conquanto, conforme mencionado por ele, tais discussões precisam ser problematizadas levando em consideração os “sujeitos concretos, pessoas reais, viados, negros, mulheres que sofrem violências diariamente só porque vão estudar” (PROFESSOR IANSÃ, 2019). Entendemos, assim, que a estrutura curricular precisa ser repensada, para que efetivamente o currículo se reverbere em uma educação que promova o respeito e a inclusão das diversidades. Nesse sentido, de acordo com Louro (2001, p. 8), “o processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/às homossexuais”.

A partir dos excertos narrativos dos professores Obá (2018), Logun Edé (2018) e Iansã (2019), é possível inferir que o projeto pedagógico do referido curso, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, apresenta uma matriz curricular meramente ilustrativa, uma vez que ao ser elaborada preocupou-se em inserir no currículo temáticas apenas para contemplar resoluções e decretos, sem que, de fato, houvesse mudanças na estrutura essencial do modo como a universidade iria operar. Conforme descrito no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2008, p. 30):

Desta forma, para o novo projeto do curso ora apresentado, tomamos como base os seguintes indicativos legais: [...]. Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; [...].

É importante ressaltar que o item IV a que se faz menção na citação acima rege sobre: “inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das **questões de gênero** e de etnia nos programas de formação” (BRASIL, 2001, grifo nosso).

É possível, perceber a existência de uma lógica viável, ou seja, de uma inclusão que “busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância sem tocar nas causas da assimetria e desigualdade social e cultural, e sem questionar as ‘regras do jogo’”(WALSH, 2009, p.7). Consideramos importante a inserção dessas temáticas na matriz curricular, porém, a inclusão por si só não contribui, no sentido de problematizar e construir currículos que transformem os espaços educativos em lugar e território, respeitando as subjetividades de todxs.

A partir das narrativas dos professores Obá (2018), Logun Edé (2018) e Iansã (2019), temos a sensação de que as instituições de ensino insistem em produzir conhecimento e formação pautados numa perspectiva sexista e heteronormativa. Contudo, é pertinente chamar atenção para o fato de que os espaços formativos e, isso inclui primordialmente as universidades, como estratégias na formação de subjetividades normativas, devem se constituir enquanto lugar de resistência.

Em relação ao curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia, como hoje é reconhecido, é pertinente ressaltar que, inicialmente, a formação dx profissional que atuaria nessa área acontecia a partir do Curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática, posteriormente passando a ser Licenciatura em Matemática. Só em 2004 foi criado o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, autorizado pelo CONSU, através da Resolução nº 267/2004, de acordo com o Projeto de reconhecimento do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Biologia do Departamento de Educação do Campus VII foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, através do Decreto Estadual nº 9.809/06 publicado no Diário Oficial da Bahia – DO-BA, em 21 de fevereiro de 2006.

Professor Ossayn (2018), concluiu Biologia em 2006 e narra que: “na matriz do curso não teve nada específico sobre diversidade, gênero e sexualidade. [...]”, ressalta ainda que “as disciplinas que contribuíram no sentido de entender as questões humanas foram as psicologias, mas a discussão não adentrava em questões mais específicas, tipo orientação sexual ou coisa do tipo [...]”. É pertinente dizer que a matriz curricular do referido curso permanece a mesma, o que nos leva a inferir a ausência de problematizações em torno das temáticas de gênero e sexualidade.

O Professor Oxumaré (2019) ministra o componente curricular Metodologia do Trabalho Científico no curso de Licenciatura em Matemática e nos contou que, ao trabalhar com instrumentos de coleta de dados, em uma das turmas, solicitou que xs estudantes divididos em equipes analisassem os fluxogramas dos cursos de licenciatura do Campus VII. Segundo ele “a ideia era: a partir das ementas de cada curso os alunos iriam buscar assuntos relacionados às questões de gênero e sexualidade”. A busca se deu através do site da UNEB, onde é possível acessar ementários, fluxogramas e projetos dos cursos, podendo ainda a pesquisa ser estendida aos colegiados e biblioteca do Campus VII. De acordo com o Professor Oxumaré (2019):

Nem um curso sequer tem na matriz um componente para tratar dessas questões. Pedagogia entra como tópico que pode ser discutido se o professor considerar conveniente, caso contrário. Matemática não tem nada! Você consegue conceber isso? É como se tanta fez, como tanto faz. [...]. Então assim, penso que a coisa é séria e precisamos rever isso com extrema urgência. São esses estudantes que vão dar aulas na educação básica. [...]. E tem outra coisa isso foi só uma constatação, porque é a mesma coisa desde quando eu fui estudante, ou seja: passadas quase duas décadas e nada mudou na matriz do curso, mas lá fora, quando digo lá fora é na educação básica, nos deparamos com todas essas questões. Melhor, digo que é um problema de currículo e de formação, porque a escola está expulsando os alunos tidos como diferentes. Eu entendo que esse não é um problema apenas para as questões de gênero e sexualidade, toda e qualquer diferença dentro da escola vai ser considerada como estranheza. Então quem discute educação inclusiva, etnia e por aí vai. Agora imagine como esse aluno além de gay é negro e da periferia. O “problema” é ainda mais acentuado. E a escola finge não ver essas questões e a formação inicial desses professores também não.

Ao considerarmos o fato de que vivemos em uma sociedade marcada pela heterogeneidade e, pela diversidade de gênero e sexualidade, constatar a ausência de tais temáticas nos currículos de formação docente, equivale pressupor que partimos do princípio de que xs estudantes são todxs heterossexuais e, portanto, se moldam com facilidade às práticas de pedagógicas heteronormativas presentes nos discursos que permeiam os processos de construção do conhecimento.

As instituições de ensino, responsáveis pela formação inicial e continuada dxs professorxs, além de serem produtoras e reprodutoras de conhecimentos, se constituem num *locus* importante no que se refere a uma base curricular que esteja em sintonia com as transformações sociais e culturais inerentes a todas as pessoas.

Conforme salientou o Professor Oxumaré (2019), uma vez que a formação pensada e oferecida pela universidade é essencialmente direcionada aquelxs que “vão dar aulas na educação básica”, os silenciamentos presentes nas propostas pedagógicas dos referidos cursos configuram-se num “problema de currículo e de formação, porque a escola está expulsando os alunos tidos como diferentes” (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019).

Compreendendo que o respeito à diversidade é algo assegurado por diretrizes e leis (BRASIL, 1997; BRASIL, 2001), compete tanto à prática educacional, quanto ao processo formativo docente pensar modos de currículo condizentes com os contextos aos quais xs protagonistas do fazer pedagógicos estão inseridxs, problematizando questões como respeito às diferenças. Nesse contexto, é fundamental suscitar o debate e a reflexão relativos à diversidade sexual e de gênero, por considerar que tais práticas constituem uma necessidade formativa para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a matemática.

Em linhas gerais, as narrativas a respeito do currículo, transcorreram no sentido enfatizar inexistência de práticas curriculares que pudessem problematizar as questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero e, quando o fazem, serve exclusivamente para respaldar um currículo que tem por base a matriz sexista e heteronormativa. Nesse sentido, Junqueira (2012, p. 66), vai dizer que:

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.

A partir do exposto acima, é possível verificar que o currículo, tal como está posto pode vir a não conceber condições favoráveis para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, ao contrário, acaba por favorecer arranjos fragmentados e conteudistas, sexistas e normativos, não considerando o potencial problematizador que tem o currículo, quando pensado fora de concepções normativas e reguladoras.

Conforme sinalizamos anteriormente, a contemporaneidade tem nos possibilitado vivenciar transformações profundas, entretanto, o campo educacional é uma das áreas do conhecimento mais suscetível a tais transformações, já que os paradigmas inerentes às subjetivações humanas, compreendida enquanto formas de ser e estar no mundo (DELEUZE; GUATTARI, 2010) o colocam em evidência a todo o momento.

Compreendemos, portanto, que o campo educacional é necessariamente perpassado por essas subjetivações, através dos modos de currículo aí disseminados. Nesse contexto, é pertinente ressaltar que o ato de transgressão, à revelia do que está posto, se constitui enquanto ato legítimo em oposição à heteronormatividade como a única forma de ser e estar no mundo. Conforme nos relatou Professor Logun Edé (2018):

Ser gay numa instituição de ensino seja como estudante ou, como professor não é uma experiência que todos suportariam, costume dizer que muita gente já teria pedido arrego. [...]. Nossa presença incomoda! É curioso perceber como o simples fato de estarmos no espaço já se constitui como uma transgressão aos olhares vigilantes [...]. Na universidade, por exemplo, tem um monte de professores que são gays e lésbicas, mas são todos normativos, [...] então a presença de um estudante gay afeminado, ou uma estudante trans ou travesti, já desestabiliza, obriga a universidade a repensar o currículo. É isso desestabilizar! A mim só restava cobrar algo que era meu por direito. O gay precisa cobrar coisas mínimas, respeito por exemplo. Esse tipo de reivindicação não entra na pauta de quem é heterossexual.

Não podemos perder de vista que o projeto de homogeneização sempre esteve em curso nos currículos das instituições de ensino, seja de forma implícita ou explícita. É por meio dele que são disseminados, no ambiente escolar, outros sentidos e significados que, paralelamente ao currículo formal, fortalecem a concepção de sexo, masculinidade, feminilidade, de conhecimento e de mundo socialmente compartilhados. É por meio do currículo que as ações que se processam no cotidiano da escola e de todos os dispositivos que fazem parte desse espaço podem ser apreendidas.

Nesse sentido, o Professor Logun Edé (2018) questiona um currículo que seja pautado apenas na defesa de princípios heteronormativos, como única possibilidade de existência da condição humana, ao tempo em que nos provoca a problematizar o currículo oficial, a partir da presença de estudantes gays afeminados, transexuais e travestis nos espaços educativos.

Sem desconsiderar que outras sexualidades são paralelamente constituídas, Louro (2008) salienta que o processo de escolarização, por meio do currículo e dos artefatos pedagógicos, tem por objetivo, conformar todas as pessoas no modelo heteronormativo, considerado como social e culturalmente legítimo. Assim, o Professor Logun Edé (2018) nos faz pensar que a heteronormatividade, vigente no currículo, produz relações de poder pautadas na perspectiva binária das diferenças, que privilegia a heterossexualidade em detrimento da homossexualidade. Ele ressalta, ainda, que “o gay precisa cobrar coisas mínimas, respeito por exemplo. Esse tipo de reivindicação não entra na pauta de quem é heterossexual”.

Compreendemos, portanto, que o currículo é demarcado por distintas potencialidades. Por um lado, pode acrescer o abismo existente nos processos de exclusão vigentes em nossa sociedade, na medida em que opta por silenciar a diferença presente na realidade social, mas por outro, pode se constituir enquanto veículo de mudança e de problematização dos processos de exclusão existentes.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar um currículo que reconheça e respeite as diferenças de gênero, sexualidade, étnico-raciais, geracionais, culturais, dentre outras, como campo fértil para a criatividade e a contínua reinvenção. Um currículo que vislumbre na diferença a possibilidade de percorrer caminhos novos, tendo por princípio o respeito às diferenças, não com o intuito de ajustamento às normas, mas antes por a identificá-las enquanto força que impulsiona, suscitando o pensamento crítico e reflexivo pautado na alteridade em nossos estudantes.

Ainda sobre transgressão do currículo, consideramos importante refletir sobre a narrativa do Professor Iansã (2019), ao nos contar que:

Nunca passo despercebido nos lugares, por mais discreto que eu queira ser. Meu corpo chama atenção, é muito afeminado. Constantemente sou vítima de piadas e também já fui agredido. Uma coisa que observei foi que quando a gente pegava ônibus e eu não estava com os colegas da sala do meu lado, as pessoas de outros cursos não sentavam na poltrona do meu lado. Mesmo quando o ônibus estava lotado, algumas pessoas preferiam ir em pé a sentarem do meu lado. Hoje, eu entendo que era uma questão de preconceito e durante algum tempo, por estar na universidade, eu pensei que não sofria mais preconceito, mas isso era sim uma forma de dizerem para que não me aceitavam naquele espaço. Que a universidade não era lugar para viados, pelo menos não para viados afeminados. Então eu entendo que o fato de não sentarem ao meu lado era sim homofobia, e olha que estamos falando de um ônibus para estudantes universitários. E sobre isso tenho percebido que meu corpo e os corpos de tantos outros gays afeminados e meninas trans presentes no Campus tem provocado outros olhares, tanto dos professores como dos colegas [...] e na minha concepção tudo isso tem provocado o surgimento de outras formas de ver os gays afeminados e tudo isso nada mais é do que currículo [...]. Então entendo que nossos corpos têm provocado o departamento a pensar o curso, a pensar as políticas de inclusão [...] até mesmo porque eu não cheguei até aqui de graça [...].

Viver numa sociedade na qual o padrão heterossexual é tomado modelo único a ser seguido não tem se constituído numa incumbência nada fácil para os homossexuais. Ao gay afeminado, enquanto um corpo abjeto, que não se encaixa no binarismo homem-mulher essa tarefa é mais espinhosa. A experiência do Professor Iansã (2019), descrita na narrativa acima, ilustra bem o que estamos dizendo.

Uma sociedade construída a partir de padrões hegemônicos e sexistas, que se propõe a reproduzir princípios pautados numa lógica tida como normativa, sinaliza como os corpos que não adequam aos ditames impostos sofrem sanções e até agressões físicas, conforme nos narrou o Professor Iansã (2019): “meu corpo chama atenção, é muito afeminado. Constantemente sou vítima de piadas e também já fui agredido. [...]”. É necessário que, a partir do currículo, possamos pensar o corpo enquanto construção social e cultural, problematizando a existência e a resistência para além do corpo negro, feminino, os corpos que, historicamente, tem sido classificados enquanto abjetos, como por exemplo, o corpo gay afeminado.

Ao narrar a cena ocorrida no ônibus que transporta xs estudantes da UNEB, onde descreve que “algumas pessoas preferiam ir em pé a sentarem do meu lado”, o Professor Iansã (2019), se dá conta de que preconceito não havia acabado, pelo fato dele ter ingressado na universidade. O fato de não sentarem ao seu lado, “mesmo quando o ônibus estava lotado”, conforme ele mesmo afirmou, nada mais é do que constatação de “uma forma de dizerem para que não me aceitavam naquele espaço, que a universidade não era lugar para viados, pelo menos não para viados afeminados”.

Tal cena narrada nos faz pensar que, historicamente, a universidade sempre esboçou o perfil dxs que nela poderiam ingressar: brancxs, ricxs e heteronormativxs. Partindo desse pressuposto, é notório que, sutilmente, em nome do *status quo*, as pessoas indesejadas, seja pela orientação sexual, pelo gênero, por questões estéticas, étnicas, geracionais, dentre outras, sejam convidadas a se retirarem. Entendemos, portanto, que o problema consiste na forma como essas formas de viver a diferença estão sendo problematizadas no currículo e/ou mesmo representadas pela mídia, nos livros didáticos, nas redes sociais, quase sempre de forma estereotipada e pejorativa.

Por meio das narrativas, compreendemos que é por meio do currículo que a instituição de ensino revela a sua forma de ver e de pensar o mundo, e é também uma das formas pelas quais, conforme discute Foucault (2007), pode-se realizar o governo dos corpos, mediante o biopoder, uma vez que demonstra as concepções de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano, de comportamentos e de relações sociais válidas.

Partindo desse pressuposto e considerando as narrativas objetos de análise desse estudo, é possível inferir que o currículo dos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e Biologia estão aquém de uma proposta pedagógica que tem por princípio formador para a criticidade e a reflexão, especialmente em relação a assuntos que emergem no âmago da sociedade e, portanto, devem ser considerados como parte integradora no processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, ao passo em que as narrativas sinalizam a ausência de problematização em torno de temas como diferença sexual e de gênero, apontam para a urgência da inclusão desses, dentre outros assuntos, nos currículos de cursos de formação dx professorxs, por considerá-los inerentes aos processos pedagógicos do fazer docente.

5.4 “NÃO SE FAZ PROFESSORES COMO ANTIGAMENTE”: DOCÊNCIA E HOMOFOBIA

A expressão “não se faz mais professorxs como antigamente”, tão corriqueira nos espaços escolares e, mais ainda fora deles, nos leva a pensar na rapidez com que a mudanças ocorrem. Estudos afirmavam que era necessário pelo menos uma década para que uma geração fosse educada e mudanças sociais significativas fossem perceptíveis (CASTELLS, 2013). Na contemporaneidade, marcada pelo avanço científico e tecnológico, as mudanças ocorrem a todo o momento, possibilitando a reconstrução de novos modos de engendrar as relações interpessoais, sociais, culturais e econômicas.

Contudo, a expressão que intitula esta seção, extraída da narrativa do Professor Logun Edé (2018), ganha sentido pejorativo por ser utilizada para fazer referência a chegada de um professor gay, visivelmente afeminado, a uma instituição de ensino. Tal fato nos leva a pensar que, mesmo no século XXI, a escola enxerga as mudanças e as diferentes formas de ser, principalmente na perspectiva da sexualidade e do gênero, como algo negativo, a ponto de desejar o passado, julgando que o “antigamente” era melhor. Nesse sentido, não que não houvesse professorxs gays no passado, mas porque essxs, em geral, eram silenciadxs, tendo que se submeterem a um modelo heteronormativo vigente para ser manterem nas escolas. Não é o caso do Professor Logun Edé (2018), pois, segundo ele narra:

Quando cheguei para tomar posse na escola onde trabalho um professor comentou com uma colega: ‘não se faz mais professores como antigamente’. Ele disse isso olhando em minha direção e me medindo do dedão do pé até o último fio de cabelo, quase que me fuzilando. Na verdade, o que ele queria dizer mesmo era que não sabia como a escola admitia um professor viado. Só então me dei conta de que estava num ambiente extremamente machista e homofóbico e, que além das atividades pedagógicas teria que administrar as questões relacionadas a minha sexualidade, ou seja, o fato de ser gay e ser gay afeminado, meus trejeitos me trariam problemas, mas eu também cheguei chegando, não queria deixar nada subentendido em relação a minha orientação [...].

Ao explicitar abertamente sua sexualidade, o Professor Logun Edé (2018) acaba por desconstruir concepções pautadas meramente em diferenças biológicas, assumindo pagar o preço por entender que as relações são resultantes de um construto social e, ao fazê-lo, considerando o contexto da sua narrativa, acabou por desestabilizar ideais consideradas enquanto verdades em si mesmas, historicamente tomadas como fronteiras de práticas educativas sob o prisma heteronormativo.

Em relação à cena narrada pelo Professor Logun Edé (2018), em: “na verdade o que ele queria dizer mesmo era que não sabia como a escola admitia um professor viado”, fazendo referência à fala de outro professor ao vê-lo no dia em que foi se apresentar na escola em que trabalha, não podemos perder de vista o fato de que a escola é um ambiente intrinsecamente implicada com o meio social no qual está inserida. Nesse sentido, a cena nos lembra que a escola não pode ser tratada como um lugar de construção do conhecimento e da reflexão apartado ou imune às vicissitudes e problemas culturais e sociais. Pelo contrário, a escola está inserida nos problemas sociais, a exemplo da homofobia.

Ao anunciar sobre sua sexualidade, seja pelos trejeitos presentes em seu corpo “gay afeminado”, ou por dizê-lo explicitamente, entendemos que a expressão: “cheguei chegando”, conforme a narrador pelo Professor Logun Edé (2018), assegura o reconhecimento e a

visibilidade dx estranhx na escola. A partir da narrativa, fica perceptível o funcionamento das práticas discriminatórias que perpassam o ambiente escolar enquanto microssociedade, inclusive na relação entre os pares.

Os discursos produzidos em meados século XX, bem como sua proliferação no século seguinte, em relação às pautas que demandavam o reconhecimento das diversidades de gênero e sexualidade, produziram reivindicações urgentes no que diz respeito à formação e às práticas docentes. Neste âmbito, as categorias gênero e sexualidade pressionam instituições e poderes constituídos por um território de produção do conhecimento legítimo dos saberes no campo da educação, que reconheçam os sujeitos coletivos a partir de suas histórias, culturas e de sua diversidade. Tal fato implica em novas subjetividades e, conseqüentemente, em novas práticas docentes que contemplem o trabalho pedagógico na diversidade dos sujeitos, sejam elxs professorxs ou estudantes.

Nas últimas décadas, a escola, enquanto ambiente de trabalho, tem se tornado um espaço cada vez mais diversificado, onde convivem indivíduos de diferentes sexos, etnias, religiões, gêneros e orientações sexuais. Contudo, essa é uma realidade incipiente, fazendo com que a escola se constitua enquanto “ambiente extremamente machista e homofóbico” onde pessoas LGBTQI, especialmente as que mais desafia as normas de gênero com suas vivências corporais, tendem a sofrer mais, conforme pontuou Professor Logun Edé (2018).

Não podemos deixar de vislumbrar que as instituições escolares fabricam os sujeitos que a frequentam. Dessa maneira, professorxs, discentes e funcionárixs de apoio são produzidxs pelas concepções de gênero que nelas circulam. Assim, nestas instituições, pode haver a produção de diferenças e desigualdades entre essxs indivíduos, bem como a informação do que cada um/a pode ou não fazer e do lugar social e culturalmente designado para que meninos e meninas devam ocupar (LOURO, 1997).

Questões relacionadas à sexualidade ainda se configuram enquanto tabu em nossas sociedades. À medida que a homossexualidade representa algo novo, desconhecido e muitas vezes indesejável aos padrões culturais de nossas sociedades, a escola, em muito, permanece fechada no receio de abordá-lo. Assuntos que atentem à moral heteronormativa, comumente aceita como padrão, tendem a serem rechaçados pelas instituições reguladoras, uma vez que trazem à tona modos de vida classificados como estranhos e, portanto, passíveis de serem vigiados, ao tempo em que precisam ver justificados seus modos de ser e estar nos espaços.

Sobre isso, o Professor Iansã (2019) comenta: “quando chego na sala e percebo qualquer burburinho por conta da minha orientação ou, por conta da maneira como me visto, a primeira coisa que faço é esclarecer sobre minha sexualidade e do respeito que precisamos

estabelecer uns com os outros”. A revelia de gestos como esse, tem sido recorrentes situações de preconceito relacionadas às manifestações das sexualidades desviantes no interior da escola. Sobre isso, o Professor Iansã (2019) nos contou um pouco da sua experiência docente.

[...] com os colegas de trabalho eu percebia certo tipo de medo e, ainda percebo. E isso é por conta da minha orientação sexual. Quase nunca me deixavam sozinho com a porta fechada com alunos em sala, por exemplo. Sempre ia alguém lá com o pretexto de olhar porque a sala estava muito silenciosa. Ao sair sempre deixavam a porta entreaberta. Não gosto de ficar na sala dos professores, nem de usar o banheiro dos professores. [...]. Agora nem tanto, mas no início da minha docência que percebia que sempre tinha alguém por perto observando a conversa, como quem não queria nada. Recordo que certa vez a gente estava preparando uma atividade do componente de artes, para o dia da Consciência Negra, com doze meninos. Eram apenas meninos e, nesse período todas as salas da escola estavam ocupadas e então a gente foi para uma sala que ficava na parte inferior da escola e eu acabei trancando a porta para que outros alunos não entrassem e o tempo passou que a gente nem sentiu e acharam que a gente tinha ido embora. Porém, no dia seguinte quando cheguei na escola já estava o comentário, de maneira bem negativa, que eu tinha ficado sozinho com os meninos na escola e queriam saber o que a gente estava fazendo. [...]. Então percebi que tinha mais essa questão para resolver em minha prática docente. Não se tratava meramente de um professor, se tratava de um professor gay e isso era um problema na cabeça de alguns colegas. Ou seja, eu precisava continuar provando o tempo todo que eu sou bom enquanto professor, mas provar não apenas fazendo meu trabalho, ou seja, exercendo a docência, mas provar para os colegas de trabalho da mesma maneira que precisei provar para meus colegas de sala quando ainda era estudante.

A ocupação dos espaços educacionais por professorxs gays, lésbicas e trans tem sido uma realidade tangível nas duas últimas décadas. Nesses espaços de sociabilidade produzidos pela presença desses corpos docentes desviantes, conforme sinalizou o Professor Oxóssi (2018), quando o professor é gay há toda uma cobrança: “olha a instituição não tem nada contra, mas tenha cuidado para não exagerar”.

As narrativas evidenciam o permanente estado de vigilância vivenciado ao longo de todo exercício docente do Professor Iansã (2019). Narrações como: “quase nunca me deixavam sozinho com a porta fechada com alunos em sala [...]”, “ao sair sempre deixavam a porta entreaberta”, ou ainda, “[...] tinha alguém por perto observando a conversa, como quem não queria nada” servem para ilustrar o permanente estado de vigilância a que foi submetido por seu corpo expressar de maneira mais evidente sua sexualidade, considerado como desviante. Para Louro (2001, p. 26),

Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam “marcados” como figuras que se desviam do esperado, por adotarem atitudes ou comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar.

Ao constatarem que “se tratava de um professor gay”, com trejeitos afeminados, é possível identificar uma escola programada para promover e fortalecer a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana, uma vez que mesmo sendo o professor parte da escola, existe uma cobrança, pois não há o reconhecimento para com as diferenças, promovendo-se, assim, a exclusão. A escola passa a ser um lugar onde as sexualidades *queer* serão proibidas, pois quem não se enquadra ao modelo heterossexual é classificado como estranho. Por isso, toda vez que uma atitude é classificada como sendo inapropriada, a exemplo de um professor, gay afeminado, ficar “trancado”, numa sala, sozinho “com doze meninos”, tal ato se configura num atentado à moral e, portanto, passível da vigilância heterossexista. Desse modo, tais dispositivos de controle dos corpos exigirão que o professor desviante retorne à norma, conforme aconteceu com o Professor Iansã (2019) quando precisou dar explicações em público, justificando sua transgressão: preparar uma atividade pedagógica “com doze meninos” ausente dos olhares vigilantes.

O estado de permanente vigilância narrado pelo Professor Iansã (2019), no início das suas atividades docentes, torna-se visível em sequências narrativas como: “tinha alguém por perto observando a conversa, como quem não queria nada”. Nesse contexto, está implicada uma posição de superioridade exercida pela heteronormatividade, em face daquelas consideradas inferiores, por estarem fora da norma heterossexista. O fato é que, por exercer uma vigilância constante e impiedosa sobre as fronteiras de gênero e das sexualidades, socialmente impostas, os sujeitos desviantes acabam sendo cerceados em suas expressões de desejos e potencialidades, mesmo entre pares, como registra a narrativa do Professor Iansã (2019).

Nesse contexto, assumir-se gay pressupõe dizer que se está disposto a ser olhado com desprezo já que a homossexualidade é encarada como contagiosa, o que favorece a exclusão de pessoas LGBTQI, uma vez que a aproximação pode ser interpretada como uma identificação com esse grupo, reforçando, portanto, sua marginalização. Outros riscos inerentes ao ato de assumir gay se configuram na possibilidade de perda do emprego, exclusão dos laços familiares e, em situações mais extremas, até própria morte. Sobre isso o Professor Obá (2018) narrou que:

Quando se é gay apenas na imaginação das pessoas, ou seja, apenas porque elas imaginam é uma coisa. Ou quando se é gay porque você tem os trejeitos afeminados, também é diferente, porque sempre vai existir uma dúvida no ar [...]. Tem aqueles que vão te defender, justificando que é apenas um jeito diferente e tem os que vão condenar, dizendo que você é viado encubado, mas quando você assume que é

viado, aí muda de figura. Porque o segredo foi revelado, já não há mais que levantar suspeita [...]. Então ou te respeitam ou te condenam. Ser professor gay e assumido [...] é motivo de espanto no meu local de trabalho. Fica sempre uma interrogação no ar. Primeiro porque os heteros se afastam, é possível que tenham medo de virarem gays também, depois porque você percebe que todo seu trabalho passa a ser “monitorado”. Não tive problemas em me assumir para minha família, foi dolorido foi, mas não tivemos grandes problemas. Eu percebo que a escola, mesmo se dizendo um lugar de respeito às diferenças tem sido meu maior problema, em relação a minha orientação. Não só a minha enquanto professor, me refiro principalmente aos alunos. Podem virar a cara para mim, não estou nem aí, não preciso da aprovação deles para continuar vivendo, mas no caso dos alunos esse apoio é muito importante.

A partir dessa narrativa, é possível dizer que a escola é um dos espaços mais difíceis para se vivenciar uma sexualidade divergente daquela considerada como normal. Nesse cenário, conforme salienta Professor Obá (2018): “ser professor gay [...] é motivo de espanto”, uma vez que sua sexualidade é enquadrada como estranha. Outro elemento interessante apresentado pelo Professor Obá (2018) é o fato de que mesmo censurado e não aceito socialmente pelas instituições reguladoras, as pessoas criam, ainda que “na imaginação” esse sujeito estranho.

Nesse sentido, a escola pode ser considerada um espaço de repressão, produtora de desigualdades contra aqueles que assumem posturas sexuais e de gênero que destoam daquelas que são consideradas como sendo a norma, considerando que há professorxs que estabelecem suas concepções tendo por base a ideia de que a heterossexualidade é a única forma para se viver a sexualidade.

É evidente que os preconceitos vieram de muitas partes, dxs próprios colegas docentes (“heteros se afastam”), dxs responsáveis pelos estudantes, por não aceitarem que gays ensinem seus/suas filhxs e, dxs próprios estudantes, basicamente pela ausência de tais discussões no processo de construção do conhecimento. Nossa sociedade não compreendeu, ainda, que ser ou não gay, não determina a qualidade da prática pedagógica dx docente.

De acordo com Louro (2008), para esquivar-se dessa abordagem, são necessários atos de transgressão por parte não apenas daqueles que sofrem tal discriminação, mas de toda comunidade escolar. Sob esse prisma, a narrativa do professor Ossayn nos diz que: “ser um professor viado exige que sejamos transgressores. Digo transgressor no sentido de não aceitar que a norma é a correta, quem disse isso? Ela pode até ser imposta, mas nós vamos questionar e se necessário transgredir [...]”.

A partir das narrativas ressaltamos a necessidade de considerar as diferenças que permeiam a escola, bem como as relações desses professores na sociedade como um todo,

para que possamos mensurar a importância de uma sociedade em que todas as maneiras de viver as sexualidades sejam efetivamente respeitadas. Nessa perspectiva, Seffner (2006, p. 91) diz que:

A crença socialmente institucionalizada segundo a qual existira apenas um modo legítimo de viver as masculinidades e as feminilidades e uma única forma “sadia e normal” de expressar-se sexualmente - a heterossexual- vem fazendo com que os sujeitos que não se adequam nessa representação sejam colocados e se sintam à margem, como “desviantes”, “aberrações”, “contra a natureza”.

Portanto, é notório que há um desafio a ser transposto por professorxs estranhxs, em sua inserção na comunidade escolar, já que precisam provar que são profissionais qualificadxs, em uma medida superior à medida que é cobrada dxs demais. Nesse sentido, concordamos com Junqueira (2012, p. 79), ao afirmar que “a escola consente, cultiva e promove a homofobia e o heterossexismo, repercutindo o que se produz em outros âmbitos e oferece uma contribuição decisiva para a sua atualização e o seu enraizamento”. Conforme narra o Professor Ossayn:

Me perceber uma criança viada, ainda muito cedo, me fez enxergar o mundo a minha volta de outra maneira. Hoje entendo, por exemplo, que a escola é contraditória, quando prega um discurso de igualdade e de respeito às diferenças, mas que na verdade dissemina o preconceito, o machismo, a homofobia e o racismo. Então, é contraditório porque ela se diz ser contra a discriminação, mas os atos de muitos professores provam o contrário. [...]. As conversas nas salas dos professores são extremamente homofóbicas, machistas, racistas e tudo o que for de mais preconceituoso e a gente que é gay precisa se posicionar o tempo inteiro, porque eu entendo que se eles dizem isso na minha presença, que sou professor, viado e assumido, imagina o que dizem ou fazem com os estudantes. E eu também sei que eles dizem isso para me afrontar de alguma maneira. Minha presença é tolerada, eu tenho consciência disso. Ao menor deslize que eu cometer serei cobrado, mas serei cobrado, não como qualquer outro professor, serei cobrado por ser um professor gay. Mas eu entendo que a escola é de fato um espaço onde as diferenças, sejam elas sexuais, de raça, enfim todas as diferenças sejam respeitadas, então cabe a mim enquanto professor viado provocar outras maneiras de ver as coisas. Não quero justificar, mas tem muitos colegas professores que não tiveram qualquer conhecimento sobre essas questões na graduação e, nunca participaram de nenhuma formação sobre esse assunto [...] (PROFESSOR OSSAYN, 2018).

É inegável que, desde a sua constituição, a escola vem sendo permeada por concepções, juízos, valores e atitudes imbuídas na discriminação de gênero, étnicas, de classe e de orientação sexual, mesmo “pregando um discurso de igualdade e de respeito às diferenças”, porém, “os atos de muitos professores provam o contrário”. A narrativa do

Professor Ossayn (2018) nos leva a refletir sobre o preconceito velado existente nos espaços escolares.

As questões inerentes às relações de gênero e homossexualidade na escola podem ser pensadas a partir de um estágio em permanente trânsito entre a continuidade e a descontinuidade, a depender dos contextos sociais, verificando a possibilidade de reflexão e aprofundamento de novos conceitos, por entender “que a escola é de fato um espaço onde as diferenças, sejam elas sexuais, de raça, enfim todas as diferenças sejam respeitadas” (PROFESSOR OSSAYN, 2018).

Essa compreensão, possivelmente, acarretará fissuras expostas, já que vai de encontro à norma vigente. Nesse sentido, entendemos que primordialmente, compete aqueles que historicamente foram excluídos de acessarem direitos fundamentais à dignidade humana suscitarem o embate, por entendermos, que nós mais do que ninguém, “ainda muito cedo”, conhecemos o peso, a dor e a angústia da discriminação, do sexismo, da homofobia e da exclusão. Passar por tais experiências, conforme salientou o Professor Ossayn (2018), nos faz enxergar o mundo de outra maneira. Ressalta ele: “[...] cabe a mim, enquanto professor viado, provocar outras maneiras de ver as coisas”. Entendemos, assim, que posicionamentos como os do Professor Ossayn (2018) favorecem o emergir de novas expressões e discursos de gênero e sexualidade no espaço escolar, além de criar um ambiente de respeito às diversidades.

Contudo, não podemos ser ingênuos, acreditando que tal posicionamento passará despercebido pelas instâncias de vigilância e normalização. Junqueira (2012, p. 66) ressalta que:

A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos/as.

É nesse cenário, em que se imprime incisivamente imagens da heteronormatividade desejada, que as homossexualidades são visivelmente estigmatizadas. Por serem inculpidas e anunciadas nos corpos estranhos e “viados”, estão aquém tanto nas práticas significadas no interior dos currículos, quanto nas classificações sociais. Nesse sentido, a escola se torna o espaço no qual aqueles que contradizem o discurso vigente, escapando ao padrão de normalidade instituído a partir da heterossexualidade compulsória, são vistos como exceção à

regra, nomeadxs como diferentes, como uma impossibilidade, e incorporados pelo currículo escolar através do apelo à tolerância e respeito à diversidade.

Sobre tais processos, o Professor Ossayn (2018) afirma: “Minha presença é tolerada, eu tenho consciência disso” e, entendemos que, sendo ele professor, “ao menor deslize”, em face de qualquer erro cometido no ambiente de trabalho, seja de ordem pedagógica, profissional ou não, a cobrança que irá recair sobre ele vai requerer muito mais que explicações de ordem profissional. Afirma ele: “serei cobrado, não como qualquer outro professor, serei cobrado por ser um professor gay”, o que implica dizer que as cobranças serão executadas no sentido reivindicar posturas morais por ele ter desviado da norma.

De acordo com Britzman (1998), os constrangimentos institucionais lançados sobre gays, lésbicas, travestis e transexuais através da heteronormatividade, fazem com que jovens homossexuais se constituam em grupos isolados na e pela escola. A partir das narrativas aqui analisadas, compreendemos que tais constrangimentos se aplicam também quando essas pessoas ocupam outros espaços dentro das instituições de ensino, como por exemplo a docência, o que pressupõe uma espécie de homofobia autorizada e ensinada na escola (JUNQUEIRA, 2007b).

A escola enquanto instituição de formação, tem se configurado como um espaço de produção e reprodução de preconceitos. Os processos pedagógicos, por ela desenvolvidos, centrados no disciplinamento, buscam padronizar currículos, práticas educativas, estudantes e professorxs, reafirmando as relações sexuais hegemônicas, principalmente, no âmbito das questões de gênero e de orientação sexual.

Os dispositivos do preconceito, ainda que superados teoricamente, persistem nas práticas pedagógicas que, pelo pacto do silêncio, negam a existência de hierarquizações sexuais. De acordo com o Professor Oxumaré (2019): “a homossexualidade na escola funciona da seguinte maneira: todo mundo sabe que tem professor e aluno gay e, professora lésbica, mas ninguém toca no assunto, é assim que funciona”. É como se temporariamente, essxs estranhxs ocupassem um não-lugar de sujeito, são tornadxs abjetos para que, em seguida, possam ser trazidos para o convívio da sociedade normal que reafirma, através da tolerância do gay afeminado, da “criança viada” e do diferente, a própria norma arbitrária que tem dividido as pessoas entre homens e mulheres e produzido, efetivamente, essa diferença através de inúmeros discursos.

É possível inferir que tal processo é resultado do silenciamento gerado, essencialmente, pela cobrança de que: “[...] viados e sapatonas se comportem como heterossexuais. As sapatatas serem contidas nas falas, serem dóceis; e os viados não se

requebrar tanto, para não dar tanto na pinta (PROFESSOR OXUMARÉ, 2019)”. Dessa maneira, refletir sobre as configurações das sexualidades na escola se constitui uma das formas de desconstrução da heteronormatividade tomada como a única maneira de se viver a sexualidade.

Mesmo não sendo algo novo, a discussão sobre temas relacionados às questões de gênero, sexualidades, homossexualidade, orientação sexual dentre outros, é algo recente no que se refere à sua inclusão nas matrizes curriculares dos cursos universitários de formação docente. Sobre isso Professor Ossayn (2018) ressalta que: “[...] tem muitos colegas professores que não tiveram qualquer conhecimento sobre essas questões na graduação e, nunca participaram de nenhuma formação sobre esse assunto”. Sobre isso, é pertinente lembrar o que já dissemos anteriormente, acerca da complexidade e amplitude no que se refere à formação docente (LOURO, 2007; PIMENTA 2012; GATTI, 2013) e a ausência, quase que total, de problematização de tais temáticas nos cursos de graduação aqui analisados. O fazer docente requer um saber contínuo, considerando as mudanças sociais contemporâneas, inerentes à sala de aula, o que implica, necessariamente, em investimentos pessoais e uma curiosidade epistêmica peculiar a cada profissional da educação.

Compreendemos, portanto, que a escola, enquanto espaço legítimo de quebra de paradigmas se constitui em local privilegiado para mudanças de posturas preconceituosas, onde se pode e se deve romper com discursos que visam a fortalecer um modelo subjetivo como sendo o único. A escola tem se tornado um dos aparelhos mais eficientes no controle da sexualidade (LOURO, 2003), o que se registra no fato de que xs profissionais em educação ainda conduzem suas ações pedagógicas com base em uma matriz biológica, essencialista e determinista, considerando a heterossexualidade como “normal” e “sadia”, negando outras formas de se viver às sexualidades. Nesse sentido, “percebe-se que essa prática se desenvolve através dos tempos, propondo de forma discreta e contínua a perpetuação do silenciamento do corpo, do desejo, e do erotismo na prática pedagógica” (DIAS, 2014, p. 175).

Dessa maneira, se faz necessário refletir sobre outras possibilidades de sexualidades, de outras pedagogias e outros currículos que engendrem a escola como uma instância cultural e social, e que, portanto, produz e reproduz gênero e sexualidades, engajada no questionamento da heterossexualidade como norma e natural e compulsória. Nesse sentido, um dos desafios a serem superados pela escola na contemporaneidade é o da elaboração de processos pedagógicos que vislumbrem uma educação que assegure a efetiva inclusão das diversidades, respeitando as diferenças de gênero, sexualidade, étnico-raciais, culturais, geracionais, dentre outras.

Nesse sentido, conforme pontua Professor Logun Edé (2018) na epígrafe que inicia esta seção, precisamos, enquanto professorxs, discutir e problematizar temáticas como equidade de gênero, sexualidades, orientação sexual, por entender que são questões inerentes à condição humana e, que, portanto, permeiam o fazer pedagógico. Além disso, é necessário considerar que tais processos afetam tanto estudantes, quanto professorxs, já que a escola, de acordo com Louro (2007), é uma dentre as inúmeras instâncias sociais que exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero, seja de negação ou de afirmação das diversidades. Sobre isso, o Professor Iansã (2019) salienta:

Entendo que a escola é sim lugar para falar sobre sexualidade, gênero e todas essas temáticas consideradas “tabus” em pleno século XXI, não é possível que ainda se tenha o discurso de que esses assuntos não devem ser discutidos na escola. [...] A gente pode até não discutir sobre o assunto, mas é bom que se saiba que temos meninas e meninos sendo violentados todos os dias, seja pelos próprios colegas, seja pelos professores, o que torna a coisa mais séria. Por isso, que em minhas aulas eu falo sim sobre tudo isso, os colegas podem até me vigiar, me olhar atravessado, mas em minhas aulas vamos continuar conversando sobre sexualidade, gênero e diversidades em geral, até mesmo porque só eu sei o que sofri por ser apontado como estranho pela própria escola. Só eu e quem passou por isso sabe a dor que é.

No excerto apresentado acima, o professor Iansã converge com a concepção de Louro (2007) quando afirma que a escola é um espaço perpassado pelas questões de gênero. A decisão política-pedagógica de assegurar, ou não, que tais assuntos estejam presentes no currículo, diz respeito à comunidade escolar. Porém, como salientou o professor Iansã: “a gente pode até não discutir sobre o assunto”, mas é pertinente frisar que ele está presente no cotidiano da escola. Foucault (1988), vai dizer que apesar de não se falar em sexualidade e de muitas vezes se tentar negá-la, ela nunca deixa de ser pensada, de ser vivida ou de existir. Assim, cabe ressaltar o fato de que a construção social da sexualidade é produzida e sustentada pelos processos de socialização realizados nas distintas instituições, entre elas a instituição escolar.

Nota-se, então, uma forte resistência a contestações, mudanças ou transgressões sociais no ambiente educativo, geralmente sob argumentações do tipo “esses assuntos não devem ser discutidos na escolar”. Nesse sentido, a recusa da escola em tratar abertamente tais temas alude ao fato de que se consolidou, nesse espaço, um saber relativo à sexualidade em que qualquer manifestação que fuja aos padrões heterossexuais e “naturais” é considerada anormal (FOUCAULT, 1988; BUTLER, 2014). Em função disso, perpetuam-se as manifestações homofóbicas nas escolas, revelando ainda a existência de obstáculos enfrentados por homossexuais nas relações sociais vividas nesse âmbito.

As narrativas analisadas neste estudo, sinalizam que, nas instituições educativas tem sido defendido e valorizado o silenciamento em relação à manifestação dos estranhamentos, em termos de gênero e sexualidade, tanto no que se refere aos estudantes, quanto aos docentes. Um silenciamento que provoca “medos”, conforme salientou Professor Ossayn (2018), um silêncio que vigia e pune esses sujeitos em seus atos e falas, ainda que sejam detentor de certa autonomia, uma vez que ocupam a função de docentes.

A partir do exposto, compreendemos a necessidade de maior problematização acerca das questões de gênero e sexualidades em cursos de formação docente, por meio de um currículo que compreenda as demandas que emergem da sociedade e que estão inseridas nos contextos escolares. Um currículo que valide as diferenças enquanto princípios para a construção de uma sociedade equitativa e verdadeiramente humana. Sob esse prisma, acreditamos que a teoria *queer* tem apontado contribuições relevantes, no sentido de pensar os espaços do fazer pedagógico, enquanto espaço das diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO ESTRANHO QUE HABITA EM MIM

Eu era uma criança *viada*. Eu era aquela criança estereotipada, diferente das outras crianças, então tudo mundo me achava estranho (OSSAYN, 2018).

Ser considerado estranho ou ser estranhado nos é tão familiar. Qual é o viado que nunca se sentiu estranho? [...] nos classificam como estranhos quando ainda somos crianças (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018).

O corpo gay é uma marca desse estranhamento. Ao corpo gay é imposto um silenciamento velado (PROFESSOR IANSÃ, 2019).

Ser estranho é uma marca de todo gay. O tempo inteiro somos apontados como estranhos (OXUMARÉ, 2019).

Ser estranho é ser colocado num lugar de exclusão e na verdade esse é o objetivo (PROFESSOR OXÓSSI, 2018).

Na escola eu sempre me senti estranho, por mais que eu gostasse desse ambiente escolar, mas era exatamente esse ambiente que me fazia me sentir estranho ao mesmo tempo em que me acolhia (PROFESSOR OBÁ, 2018).

A partir dos fragmentos narrativos apresentados como epígrafe conclusiva desse estudo, é possível inferir que a contemporaneidade traz em seu bojo questões que pensávamos já terem sido superadas. O estranho imposto àquele que é gay como uma marca identitária indissolúvel, nos faz perceber que temas como diferença sexual e de gênero, em pleno século XXI, estão imbuídos de inquietações, constituindo-se enquanto conceitos que precisam ser problematizados. Assim, faz-se urgente o debate em torno de questões que foram historicamente “naturalizadas” e disseminadas, produzindo supostas formas únicas de se viver as subjetivações de gênero e sexualidade, a exemplo da heteronormatividade compulsória.

Antes de adentrarmos na revisão do problema de pesquisa proposto nesse estudo e seus respectivos objetivos, consideramos importante tecer algumas considerações acerca do método de pesquisa utilizado no desenvolvimento desta investigação. Souza (2006a, p. 140) afirma que os estudos centrados na abordagem (auto)biográfica, como uma prática de investigação/formação, se justificam pela constante relação dialética entre as instâncias “prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídos

pelos sujeitos”. Nesse sentido, foi possível perceber a produção das narrativas se constituíram em momentos profícuos de meta-reflexão, pois ao tempo em que os professores narravam suas trajetórias de vida e memórias formativas, conseguiam estabelecer fios reflexivos acerca da estranheza construída em seus corpos, suas lembranças e frustrações ao longo de suas vidas.

Ao fazer emergir as lembranças da infância, por meio do ato narrativo, o Professor Ossayn (2018) consegue estabelecer, dialeticamente, a relação entre a “criança viada”, submersa em suas memórias da infância e, o agora, professor gay com trejeitos afeminados. A constatação implícita em *só agora estou me dando conta disso* ou, *não tinha essa concepção antes*, repetida diversas vezes pelos professores que colaboraram com esse estudo, durante a gravação das narrativas, sinalizam esse processo de meta-reflexão dialética acerca de como o estranho perpassa os corpos e as histórias de vida daquelas que são tomadas como anormais.

Entendemos, assim, as narrativas (auto)biográficas, enquanto instrumentos de pesquisa que se mostraram produtivos para este estudo, pois na medida em que as trajetória de vida iam se desvelando, revelando acontecimento cotidianos e fatos ocorridos na época da escola, da faculdade e da vida profissional, às quais inevitavelmente eram atribuídos novos sentidos e significados, outras histórias eram construídas, sob o prisma de meta-reflexivo de cada um. Compreendemos, assim, que as narrativas (auto)biográficas constituem-se enquanto possibilidades epistemológicas eficazes no processo de autoformação.

O problema de tese apresentado neste estudo consistiu em pensar, por meio das narrativas (auto)biográficas, como se dá a construção da estranheza no corpo e no discurso de professores gays no Semiárido Baiano, tendo em vista os processos de subjetivação de gênero e sexualidade a partir de suas trajetórias de vida e formação acadêmica. Partindo desse pressuposto, é possível inferir que a construção do estranho no corpo e no discurso dos professores se refere a um processo contínuo, tendo a infância como base primeira para esse estranhamento.

Conforme sinalizamos no Capítulo II, o Professor Ossayn (2018), afirmou que na infância “era uma criança afeminada, eu era uma criança *viada*”, ou ainda o fragmento narrativo do Professor Logun Edé (2018) ao questionar: “Qual é o viado que nunca se sentiu estranho? [...] nos classificam como estranhos quando ainda somos crianças”. A partir dos fragmentos fica notório que a construção do estranho no corpo da criança viada é anterior a descoberta e a vivência da sexualidade e, tem por princípio basilar a diferença constatada no corpo que destoa da norma, seja na forma como esse discursa, por meio de gestos, brincadeiras e “trejeitos”, seja posteriormente, como esses corpos irão atrair e serem atraídos.

O estranhamento se dá em decorrência da não adequação dos “corpos viados e afeminados” às normas de gênero vigentes e, por conseguinte, acabam por desestabilizar a heteronormatividade compulsória, considerada padrão para manutenção na norma social e moral.

Nas narrativas, fica perceptível que essa construção se processa através de relações de poder que estabelecem normas de como se deve viver as sexualidades e o gênero (FOUCAULT, 2008), onde x mais fracx, do ponto de vista ideológico, social e cultura, por “ser estranho é ser colocado num lugar de exclusão”, conforme sinalizou o Professor Oxóssi (2018). Estas normas são construções históricas e têm por finalidade regular os corpos, classificando como normais ou estranhos. Logo, o não enquadramento nestes moldes acaba tendo repercussões opressoras, de silenciamento, de marginalização e de não aceitação. Sobre isso, o Professor Iansã (2019) salienta que: “o corpo gay é uma marca desse estranhamento. Ao corpo gay é imposto um silenciamento velado”. Dessa maneira é possível dizer que a construção do estranho é decorrente de modos operantes que vão adequando os corpos e os discursos de acordo com o modelo heteronormativo e aqueles que não se ajustam a ele serão classificadxs como estranhxs.

O sentido de estranheza atribuído àquels que transgride a heteronormatividade está tão arraigado em nossa sociedade e disseminado por diferentes instituições que passa a ser assimilado como algo inerente àquels que questiona esse modo de viver e de ser como a única possibilidade. Isso fica notório, por exemplo, quando o Professor Oxumaré (2019) relata que: “ser estranho é uma marca de todo gay. O tempo inteiro somos apontados como estranhos”. Consideramos importante ressaltar que, partindo do pressuposto de que as subjetivações de gênero e as sexualidades dizem respeito a um construto sociocultural, a construção do estranho em nossos corpos procede da mesma maneira. É x outrx que aponta a estranheza em nossos corpos e nos classificam como desviantes.

As trajetórias narradas pelos professores Ossayn (2018), Obá (2018), Logun Edé (2018), Oxóssi (2018), Oxumaré (2019) e Iansã (2019) reforçam esse estranhamento comum aos gays, que se reverbera em discriminação de gênero, homofobia, dentre tantas outras formas de preconceitos presentes na sociedade, sendo produzidos e reproduzidos por instituições como a família, a escola a igreja, dentre outras. Numa sociedade que tem, historicamente, pautado sua construção a partir de um discurso hegemonicamente heteronormativo, os corpos estranhos acabam punidos, vigiados, excluídos e silenciados.

É possível inferir, ainda, que corpos estranhos também se constituem enquanto discurso e transgridem a norma. Demarcam fronteiras e se autodeclaram alforriados dos

grilhões heteronormativos a que eram subjugados e, então, se impõem ao problematizarem questões considerados como não passíveis de discussão, propondo novas possibilidades de viver o gênero e as sexualidades a partir das diferenças.

As narrativas evidenciaram que a experiência do estranhamento acontece com maior incidência no espaço escolar. É na escola onde ocorre mais nitidamente atos de vigilância e punição. Não é por acaso que o Professor Obá (2018) relatou: “na escola eu sempre me senti estranho, por mais que eu gostasse desse ambiente escolar, mas era exatamente esse ambiente que me fazia me sentir estranho ao mesmo tempo em que me acolhia”. Vislumbrando a manutenção do estado de normalidade, pautado na heterossexualidade, a escola acaba por produzir e reproduzir discursos excludentes e homofóbicos.

Frases do tipo: “seja homem”, “se comporte como homem”, “fale como homem” são difundidas nos processos de heterossexualização dos corpos e ao serem proferidas ganham cunho pejorativo. Neste contexto, a homofobia é tida enquanto dispositivo de controle da heteronormatividade, o qual funciona com o intuito de busca afastar toda e qualquer possibilidade de problematização acerca da norma tomada como natural.

Ao longo desta tese, foi possível discorrer sobre a histórica rejeição das diferenças no espaço escolar. Das narrativas emergiram a gênese de cânones educativos que objetivam transformar crianças em adultos que se adequem às normas heterossexistas. As práticas pedagógicas contemporâneas estão pautadas em modelos pedagógicos que contribuem para a negação do corpo, da subjetividade e da criatividade, em termos de gênero e sexualidade, visando a adequar os estudantes às regras socioculturais heteronormativas. Conforme sinalizou o Professor Oxumaré (2019), “na escola me ensinaram a ser hetero, a ser homem hetero, eu tinha que ser hetero na escola o tempo todo”.

Nesse sentido, o poder disciplinar, que recai sobre os corpos no contexto escolar, é disseminado por práticas educativas instituídas à medida em que hierarquizam, regulamentam e padronizam espaços, atividades pedagógicas, cores, modos de se comportar, brinquedos e brincadeiras, como sendo de meninos e de meninas. Assim, criam regras para obstar possíveis desvios e perversões da norma, fomentando e fortalecendo instrumentos de exclusão, mediante posicionamentos que vislumbra a normalidade meramente a partir de modelos heterossexistas.

Tendo por princípio fundamental ajustar os corpos à convivência social e cultural, a partir dos pressupostos normativos, a escola, por meio do currículo e dos processos pedagógicos, se empenha na produção de corpos dóceis que aceitem com facilidade os princípios heteronormativos como forma correta para a vivência dos gêneros e as sexualidades.

A revelia de tais esforços disciplinares, as narrativas evidenciaram a presença de discursos marcados pela transgressão às normas efetuadas pelos efeitos da presença, no espaço escolar, de corpos viados, com trejeitos afeminados, significados como estranhos. De acordo com o Professor Ossayn (2018), o corpo se reverbera na própria história da pessoa, necessariamente marcada pela sexualidade. Ressalta ele: “[...] se eu fui uma criança viada, se tive e tenho um corpo afeminado, com trejeitos e, portanto, estranho, essa é minha história”. É necessariamente essa história, e a história de tantxs outrxs meninxs tomadxs como estranhxs, que a escola precisa aprender a respeitar, a conviver e assegurar o direito à diferença, especialmente a partir das práticas curriculares.

Uma vez subjugadx, social e culturalmente, à condição de estranhxs e, portanto, imorais e desviantes, a escola se recusa a enxergar e a reconhecer a diferença presente nos corpos que habitam os distintos espaços do fazer pedagógico. “É como se não existíssemos”, ressaltou o Professor Obá (2018). Neste contexto, as narrativas sinalizam que foi necessária a criação de estratégias de enfrentamento às normas heterossexistas, por considerar que o enfrentamento, comumente, tem se constituído a única maneira de se viver as diferentes subjetivações de sexualidades e gênero no espaço escolar.

Tais enfrentamentos perpassam desde a concepção de que estudantes que rompem com as normas vigentes precisam mostrar algo mais, “se destacar em alguma coisa e, ser muito bom naquilo que faz” (PROFESSOR IANSÃ, 2019), buscando assim, serem tratadx como xs demais no ambiente escolar. Contudo, nesta estratégia não há nenhuma garantia de inclusão, uma vez que “ser viado é viver em constante estado de trincheira” (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018), sob a vigilância de nossos corpos, de nossos trejeitos, uma vez nunca se sabe o que pode acontecer.

Outra postura perceptível foi a performatividade desses corpos no espaço escolar. Uma vez constatando que se esconder não seria a solução, assumir uma postura *queer* se configurou enquanto possibilidade de enfrentamento. Ser *queer* funcionou como instrumento pedagógico, estabelecendo conexões entre o sentido de permanecer na escola, enquanto um direito social, e o enfrentamento a atos preconceituosos e excludentes. Neste contexto, se assumir enquanto viado, gay afeminado, se mostrar ao invés de se esconder, revelaram-se “coisas que só quem é gay e, gay afeminado sabe [...] chega um momento que a gente precisa se posicionar, dizer a que veio se não montam na gente” (PROFESSOR LOGUN EDÉ, 2018). Esse posicionamento de que fala o Professor Logun Edé (2018), se configura enquanto postura *queer*, uma vez que problematiza conceitos e valores naturalizados atribuídos às vivências escolares, introjetando assim, singularidades e características atribuídas aos

estranhxs, que até então eram invalidadas na construção do conhecimento produzido nas instituições de ensino.

Sob esse prisma, se faz necessário pensar a formação docente de tal modo que assegure efetivamente a problematização de temas relacionados às questões de gênero e sexualidades. Dessa maneira, salientamos a necessidade da realização de reflexões sobre a presença de sexualidades não normativas no ambiente escolar como instrumento potencial para compreender a educação como produção da diferença, aqui entendida não como sinônimo de diversidade, como comumente é apresentado nos currículos escolares. Em vez disso, diz respeito a um movimento de repensar propostas pedagógicas e de currículo que respeite as diferenças a partir dos pressupostos da teoria *queer*, que propõe a desnaturalização e a incerteza como estratégia de reflexão de todas as dimensões da existência humana. Louro (2008) salienta que a teoria *queer* torna a dúvida estimulante e produtiva. Ressaltamos, portanto, que o que move o fazer pedagógicos são as dúvidas e não as certezas.

Entendemos, portanto, que além de problematizar questões relacionadas às práticas pedagógicas, é necessário que o currículo escolar seja reestruturando, no sentido de pensar as diferenças, sem camuflar a homofobia, o racismo e toda forma de exclusão que perpassam tais práticas. As discussões e problematizações sobre as práticas homofóbicas e discriminatórias nas instituições escolares e de formação docente, nas últimas décadas, tem se constituído enquanto questões prioritárias de reflexão. Nesse sentido, a contemporaneidade se apresenta enquanto espaço tempo propício a mudanças significativas, a partir do rompimento de barreiras e fronteiras que classificam o que é normal e o que é estranho. Nesse contexto, cabe à escola compreender esse momento de mudanças sociais e culturais enquanto momento favorável e fértil, no sentido de colocar em xeque certezas cristalizadas enquanto arcabouço das práticas pedagógicas.

Compreendemos que a escola precisa efetivamente bafejar esse momento histórico de emancipação, no sentido trazer as diferenças existentes no espaço escolar para o centro discussão. Pensar a educação na perspectiva das diferenças, através de um currículo que assegure práticas pedagógicas de inclusão, se apresenta enquanto desafio para a escola contemporânea. Dentre as inúmeras funções atribuídas à educação, ensinar a respeitar as diferenças, buscando educar para um convívio harmonioso é, sem dúvida, um dos maiores desafios. Construir uma educação que tenha por base a inclusão, seja qual for a diferença, é fazer com que a escola desconstrua rótulos, estereótipos e preconceitos que ao longo do tempo foram sendo naturalizadas, assumidos como sendo a única verdade.

Mesmo considerando todas as instabilidades e inseguranças para a problematização das temáticas de gênero e sexualidade, e das diferenças como um todo, no atual cenário nacional, salientamos a relevância do papel da escola enquanto espaço de enfrentamento à homofobia, uma vez que ela se constitui como um importante referencial na produção e desenvolvimento de conceitos e valores de novas gerações, tendo influência na formação da cidadania e no respeito aos direitos humanos. Ademais, é preciso que a escola reconheça a complexidade que envolve as questões das diferenças como primeiro passo para o reconhecimento das distintas subjetivações identitárias.

As narrativas analisadas nesse estudo, nos possibilitam reverberar que ser estranho, estranhar-se, ser estranhado, é sentimento comum aos gays desde a mais tenra idade. De acordo com o poema *Alma do diferente*, de Távola (1996, p. 37), apresentado no início dessa tese, “O diferente começa a sofrer cedo”. A diferença, estigmatizada posteriormente como estranheza, marca de distintas maneiras o corpo gay.

Pesquisar sobre gênero e diversidade sexual ainda se constitui um desafio se pensarmos nos efeitos desestabilizadores provocados na sociedade, tanto por parte daqueles que colabora com a pesquisa, quanto por parte daqueles que pesquisam as questões inerentes a essas temáticas. Além disso, há o caráter transformador que um estudo com essa dimensão pode contribuir com a comunidade acadêmica e social.

Consideramos importante ressaltar que também fomos afetados, no sentido positivo do termo, tanto no que se refere às nossas implicações enquanto pesquisador, quanto dos professores que fizeram parte desse estudo, uma vez que pudemos afirmar que esse estudo contribuiu de maneira significativa na desconstrução e reconstrução de conceitos relacionados às vivências das homossexualidades nos espaços educativos. Ressaltando a importância desse estudo, podemos fazê-lo a partir da narrativa do Professor Ossayn (2018), ao afirmar que: “[...] essas pesquisas são necessárias, pois nos ajudam a pensar nossas práticas pedagógicas enquanto professores gays”. Entendemos assim, que as narrativas (auto)biográficas, conforme ressaltamos anteriormente, se constituem enquanto instrumentos de autorreflexão na formação docente.

Salientamos, ainda, que o aporte teórico utilizado na sistematização desta pesquisa contribuiu significativamente na construção deste estudo, além de ter nos ajudado a compreender o estranhamento imposto pela escola em relação a estudantes e professores gays. Não se contentando apenas ocultar a presença desses sujeitos nos processos educativos, a escola permanece reverberando discursos e práticas heteronormativas como sendo a base natural e padrão de referência e de norma, classificando de estranheza todos aqueles que

divergem desse modelo e, por conseguinte, fazendo recair sobre elxs a discriminação e o preconceito destinados aos desse modelo.

Por outro lado, as narrativas também sinalizaram que mesmo as escolas não estando preparadas para receber pessoas que vivenciam a sexualidade fora dos padrões estabelecidos social e culturalmente, esta ainda se configura, enquanto espaço de acolhimento da diferença, mesmo que seja numa experiência paradoxal, como nos narrou o Professor Obá (2018): “a escola ao mesmo tempo que nos acolhe nos expulsa e, penso que permanecer na escola é um ato de rebeldia por parte de nós gays”. Esse excerto da narrativa do Professor Obá (2018) corrobora com o fragmento do poema de Távola (1996, p. 37) ao dizer que “só os diferentes mais fortes do que o mundo, à sua volta se transformaram (e se transformam), nos seus grandes modificadores”. Nesse sentido, permanecer na escola, ou em qualquer outro espaço ou instituição que nos classifica como estranhos, se configura num ato de rebeldia.

Ademais, por meio das narrativas dos professores Oxumaré (2019), Ossayn (2018), Obá (2018), Logun Edé (2018), Oxóssi (2018) e Iansã (2019), e do aporte teórico utilizado na construção e sistematização dessa tese, podemos inferir que o estranhamento não é apenas um sentimento comum aos professores gays, antes ele diz respeito a um processo de construção histórica que vai classificando como estranhx todx aquelx que rompe com um modelo de sexualidade e de gênero pautado unicamente pela perspectiva heteronormativa. Concluimos dizendo que compreender como se dá a construção do estranho a partir das trajetórias de seis professores gays, contribuiu significativamente para que compreendêssemos como se deu a construção do estranho durante nossa trajetória de vida.

Por se tratar de um estudo (auto)biográfico, podemos dizer que as narrativas dos professores analisadas nesse estudo revelam muito sobre o pesquisador. As estranhezas vividas por eles, também são minhas. Ser professor gay em uma sociedade construída a partir de pilares heteronormativos é viver em “estado de trincheira”, uma vez que nossas experiências, ainda que consideremos o fato de estarmos ocupando espaços profissionais com certo *status* social, tem sinalizado o quanto a exclusão de gênero está presente em nossa sociedade.

Nossa presença em espaços como escolas e universidades não é sinal de respeito e abertura às diferenças. Enquanto professor gay, podemos dizer, ainda, que assumir sua sexualidade continua sendo uma tarefa desafiadora e transgressora. Todxs sabem, comentam, “respeitam”, desde que você se porte dentro de padrões heteronormativos, o que nos leva a crer que as instituições de ensino prezam pelo silenciamento no que se refere às questões relacionadas à homossexualidade e/ou qualquer outra manifestação que fuja à norma vigente.

A sensação é que a autonomia conquistada ao longo das últimas décadas e assegurada por movimentos sociais em defesa das minorias, comunidade civil, dentre outras organizações, permanece em estado de vigilância e, ao menor movimento brusco de rompimento com a norma, corremos o risco de sérias punições.

As estratégias criadas por nós professores gays em enfrentamento à homofobia, seja como autodefesa, seja para intervir em situações presentes entre xs alunxs, reforça o pressuposto que ainda somos discriminados. Entendemos, portanto, que é nosso papel, enquanto pesquisador, compreender de maneira mais ampla a realidade que nos cerca e que muitas vezes, é negligenciada por discursos que defendem a diversidade, mas excluem as diferenças. Dessa maneira, sustentamos que é imprescindível compreender os movimentos de transgressão referentes às vivências das sexualidades daquelxs tomadx como estranhxs, uma vez que ao fazer isso, podem emergir possibilidades de se enfrentar as normas discriminatórias dentro das instituições educacionais.

Diante do caminho percorrido até aqui, é possível inferir que este estudo não se dá por concluído com a escrita desta tese, pelo contrário, ela deve ser tomada como o início de um projeto de estudo, extensão e pesquisa a ser desenvolvido em escolas e universidades do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru, podendo ainda se desdobrar em um projeto pós-doutoral, por entendermos que ainda há muito a se compreender.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Helena. “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. **Revista de Estudos Feministas**, a. 9, 2. Semestre 2001. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200014/8868>.

Acesso em 13 de abr 2019.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente.

Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latino Americana, n. 13, p. 69-82 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227/3969>. Acesso em 12 de abr 2019.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

ARROYO, Miguel. Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BAHIA. **Território de Identidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <http://www.portalseibahia.saeb.ba.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter. **O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskow**. In W Benjamin, M Horkheimer, TW Adorno, J Habermas (orgs.). **Textos Escolhidos**, Victor Civita, São Paulo, 1983.

BENJAMIN, Walter. “**Obras Escolhidas** Volume – I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura”. Walter Benjamin tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense. 2007.

BENJAMIN, Walter. (*et al.*). **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle; Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte; São Paulo: UFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia. História e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009.

BORTOLINI, Alexandre. (Coord.). **Diversidade Sexual na Escola**. Rio de Janeiro: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 18 de abr. 201.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental** (Tema Transversal Sexualidade). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, p. 71-96, jan./jun. 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>. Acesso em 23 de abr 2019.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado. Pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In.: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 151-172.

BUTLER, Judith. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu** (42), janeiro-junho de 2014:249-274. ISSN 0104-8333.

BUTLER, Judith. **Corpos que ainda importam**. Sapere Aude – Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.12-16 – 1º sem. 2015. ISSN: 2177-6342

CAETANO, Márcio Rodrigo Vale. Rompendo fronteiras e problematizando as diferenças sexuais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa. SILVA, Fabiana Ferreira da. MAGALHÃES, Joanalira Corpes. QUADRADO, Raquel Pereira (Orgs.). **Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. Rio Grande: Editora da FURG, 2008, p. 158-171.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

CAMINHA, Adolfo. **Bom-Crioulo**. São Paulo Martin Claret, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; MONTANÉ, Alejandra. Políticas de equidade de gênero na educação superior na Espanha e no Brasil: avanços e limites. **Labrys, Études Féministes**, jul/dez 2012. Disponível em http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys2/education/maria%20eulina.htm#_ftn1>. Acesso em: 01/04/2019.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. Vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Da pesquisa qualitativa**. In: CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 77-87.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras***. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 23-60.

CONNELL, Raewyn W. Políticas da masculinidade. *In: **Educação e Realidade***. Porto Alegre, v.20, n.2, julho/ dezembro 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em 20 de abr 2019.

CORNEJO, Giancarlo. A guerra declarada contra o menino afeminado. *In: MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças***. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, pp. 69-78.

COSTA, José Hermógenes Moura da. “**A AIDS tá no babado**”: **Concepções de risco e prevenção frente a epidemia do HIV/AIDS entre homossexuais da zona urbana de Senhor do Bonfim**. Dissertação (dissertação em Sociologia) – UFBA. Salvador, 2007.

CRESWELL JW. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição** (2a. ed. rev. e atual). Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. (Vol. 3). São Paulo: 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 4). São Paulo: 34, 2010.

DIAS, Alfrancio Ferreira. Introduzindo a perspectiva de gênero na formação docente para uma educação não discriminadora. 18º Redor. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife- PE. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/765/760> Acesso em: 08 abr 2019.

FAZENDA. Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**, 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRARI, Anderson; CAETANO, Márcio. A produção das homossexualidades nas ciências sociais e humanas. **Revista Gênero**. Niterói, v.12, n.2, p. 9-25, 1. sem. 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In: P. Rabinow, H. Dreyfus, **Michel Foucault: uma trajetória filosófica*** (V. P. Carrero, trad., pp. 231-248). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2001.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**. *Verve*, n. 5, p. 260-277, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Uma estética da existência**. In: MOTTA, Manoel Barros (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos*, volume V: Ética, sexualidade, política. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 281-286

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault; tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do R. Santoro. **A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. *Nuances*, Presidente Prudente, SP, n. 9-10, p. 189-208, 2003.

GAMSON, Joshua. ¿Deven autodestruirse los movimientos identitários? Un extraño dilema. *In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. (Ed.). Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2007, p. 141-172.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: EDUNESP, 2013.

GEBARA, Ivone. **O que é teologia feminista**. São Paulo, Brasiliense, 2007.

GRUPO GAY BAHIA. **Relatório Anual 2018 de assassinatos de LGBT no Brasil**. Disponível em: < <https://grupogaydabahia.com.br/2018/01/24/relatorio-de-2018> Acesso em: 03 abr. 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. São Paulo: Bertrand Brasil: 2002

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **IBGE**. Sinopse do Senso Demográfico de 2010. Rio de Janeiro, 2018. www.ibge.gov.br . Consulta feita em 27/01/2019.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

JESUS, Paulo Victor Neto de. “Era uma menina presa no corpo de um menino...” Teatro, Gênero e Sexualidade: a tra(ns)jetória de formação identitária e artística de Caco Muricy. *In.:* **Educação, Gênero e Diversidade Sexual: fabricação das diferenças no espaço escolar**. RIOS, Pedro Paulo Souza; MENDES, Alane Martins (org). Curitiba: CRV, 2018.

JOCA, Alexandre Martins. **Formação continuada para educadores/as sobre gênero e diversidade sexual: a experiência do Grupo de Resistência Asa Branca**. IN: COSTA, Adriano H. C.; JOCA, Alexandre M.; LOIOLA, Luís P. (Org.). Desatando nós: fundamentos para uma práxis educativa sobre gênero e diversidade sexual. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho autobiográfico: uma perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. *In:* PERES, Lucia Maria Vaz (org). **Essas coisas do imaginário**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 1991. p.118-147.

JOSSO, Marie-Christine. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si**. In: Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2010.

JOVCHELOVICH S, Bauer MW. **Entrevista Narrativa**. *In:* Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Revista Bagoas**, Rio Grande do Norte, 2007a. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v01n01art07_junqueira.pdf. Acesso em 25 abr 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. *In:* **Seminário: Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande. Anais. Rio Grande, RS: FURG, 2007b.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *In:* **Revista Educação On-line PUC-Rio**. nº 10, p.64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p.481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 21 abr. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

LANDOWSKI, Eric. Pour A. *In*: FECHINE, Y. et al. (orgs.) **Semiótica nas práticas sociais – comunicação, artes, educação**, São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2002.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papirus, 2003.

LEME, Mônica Neves. **Que ‘Tchan’ é Esse? indústria e produção musical no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Annablume, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. “Redução das taxas de analfabetismo entre 1900 e 1960: descrição e análise”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 1965.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias das sexualidades** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto Editora. Porto: Portugal, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. *In*: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOERLLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 43 a 53.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 07-34.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/periodicos/pro-posicoes>. Acesso em 22 abr. 2019.

LUCIANO, Renato. De toda cor. *In.*: Renato Luciano. **De toda cor**. Rio de Janeiro: Biscoito Fina, 2017.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MALLMANN, Maria Izabel. **Os ganhos da década perdida: democracia e diplomacia regional na América Latina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MARIANO, Silvana Aparecida. Incorporação de gênero nas políticas públicas: incluindo os diferentes na cidadania. **II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**, 08 a 11 de abril de 2003, em Florianópolis/SC. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/Genero%20nas%20politicass.pdf Acessado em 14 de abr 2019.

MEYER, Estermann Dagmar. **Gênero e Educação: teoria e política**. In: LOURO, L. G.; NECKEL, F. J.; GOELLNER, V. S. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-crítica ou sobre como fizemos nossas investigações**. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 15-22.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Cia Melhoramentos, 2010.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. **Adolfo Caminha – Trechos escolhidos**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In.: **Moreira, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo : currículo, conhecimento e cultura**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

MOTT, Luiz. **Homo-Afetividade e Direitos Humanos. Estudos Feministas** . Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 509-521, mai./ago., 2003.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1993, p. 13–33.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000, p. 11-30.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 4. ed., 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A. Raciocínios generificados no currículo e possibilidades de aprender. In: **Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares. Colóquio Sobre Questões Curriculares**, Porto, 2010. Anais. Porto Alegre, 2010, p. 1-27.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre a busca por “bom desempenho” e a garantia das diferenças. In: SANTOS, L. et.. al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/18443/12752>. Acesso em 29 de abr. 2019.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo-nômade: quando os devires fazem a diferença proliferar. In: COSTA, M. Et alli. (Orgs.). **Estudos Culturais e Educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Editora Ulbra. Canoas. 2017, p. 269-288.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1995.

PEREIRA, Francineide Pires. **“Seja Homem”:** Produção de masculinidades em contexto patriarcal. Curitiba, PR: CRV, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

PUERTO, Cosme. **Educação sexual e a escola**. 1. ed. Lisboa, Portugal: Editora ID Books, 2009.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98604>. Acesso em 20 de abr 2019.

ROLOFF, Aion; *et al.* O uso do “x” como marca de gênero no facebook®: uma análise sociolinguística. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol.3, nº 4, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol3-04/26AionRoloff.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

RIOS, Pedro Paulo Souza. **Relações de gênero no contexto semiárido: vivências no assentamento Nova Canaã (Pindobaçu/BA)** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Juazeiro: 2015.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do Corpo**. Editora FIOCRUZ; Coleção Antropologia e Saúde. Rio de Janeiro. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Erick Naldimar dos. **(Des)enlaces na cena teatral do espetáculo “casamento trocado”:** discutindo gênero e sexualidades a partir do grupo (gay) mutart. In: Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. p. 13, Salvador – Bahia, 2017.

SANTOS, Hellen Thaís dos; GARMS, Gilza Maria Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf. Acesso em: 03 de mar 2019.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Recife: SOS Corpo, 1995.

SEFFNER, Fernando. Derivas da Masculinidade: Representação, Identidade e Diferença no Âmbito da Masculinidade Bissexual. 2003. 260p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: SECAD/UNESCO, 2006. p. 125 – 140. (Coleção Educação para Todos, vol. 32).

SEFFNER Fernando. Sexualidade: isso é mesmo matéria escolar? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 2, p. 67-81, Maio/Agosto 2009. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750/pdf_55. Acesso em 20 de abr. 2019.

SILVA, Teodoro da; ALVES, Meiriane Saldanha Ferreira. Juventude, militância e fé. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 30, p. 657-681, abr./jun. 2013. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/index>. Acesso em 15 de abr 2019.

SILVA, Maria Alice Siqueira Mendes e. **Sobre a análise do discurso**. Revista de Psicologia da UNESP, 4(1), 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Rosângela. **Fica Comigo Gay – O que um programa de TV ensina sobre uma sexualidade juvenil?** In: LOURO, Guacira Lopes et alii (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. Revista Educação em Questão, Natal, v.25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr., 2006a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de si – Estágio e narrativas de formação de professores.** Salvador, BA, UNEB, 2006b.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política do sentido.** Volume 39. N. 1 – p. 39-50 – jan/abril 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A escola e a sexualidade: porque negar o prazer?** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília v. 75, nº 179/180/181, Seção: Comunicação e informação, p. 450-467, jan./dez., 2015.

TÁVOLA, Artur da. **A telenovela brasileira: história, análise e conteúdo.** São Paulo: Globo, 1996.

TEIXEIRA, Faustino. **Os Encontros Intereclesiais de Cebis no Brasil.** São Paulo: Paulinas, 2002.

TILIO, Rogério. **O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas.** In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 89-111.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade.** Max Limonad, 2000.

TREVISAN, João Silvério. **Introdução à obra Bom Crioulo, de Adolfo Caminha.** São Paulo: Hedra, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia 2008.** Senhor do Bonfim, 2008. Disponível em <https://portal.uneb.br/senhordobonfim/>. Acesso em 01/mai/2018.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **A Literatura como Espelho da Nação.** Rio de Janeiro, RJ: Estudos Históricos, vol. 1, n. 2, 1988, p.239-263.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2018 – Os Jovens do Brasil.** Brasília, 2018. <http://www.mobilizadores.org.br/textos/mapa-da-violencia-2018-osjovens-brasil-2/?eixo=cidadania> Acesso em 03/abr/2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998