

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eder Rodrigues Proença

**CARTOGRAFIA DOS CORPOS ESTRANHOS:
NARRATIVAS FICCIONAIS DAS HOMOSSEXUALIDADES
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Sorocaba/SP

2009

Morria de vergonha de se assumir e não conseguir suportar as consequências. Thiago sempre se esforçou para ser um bom aluno e além do mais ter a aceitação dos colegas. Com dezessete anos, Thiago sempre foi homossexual e eu maior receio era sofrer represálias por parte dos alunos da escola. Até ouvir uma vez ou outra uma brincadeira aqui ou ali, mas nada muito esclarecedor.

Eder Rodrigues Proença

**CARTOGRAFIA DOS CORPOS ESTRANHOS:
NARRATIVAS FICCIONAIS DAS HOMOSSEXUALIDADES
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota.

Sorocaba/SP

2009

P957c Proença, Eder Rodrigues
Cartografia dos corpos estranhos: narrativas ficcionais das
homossexualidades no cotidiano escolar / Eder Rodrigues Proença. -
Sorocaba, SP, 2009.
159f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2009.

Contém bibliografias.

1. Diversidade cultural. 2. Cidadania. 3. Discriminação sexual
na educação. 4. Sexualidade. I. Reigota, Marcos Antonio dos
Santos, orient. II. Título. III. Narrativas ficcionais das
homossexualidades no cotidiano escolar. IV. Universidade de
Sorocaba.

Eder Rodrigues Proença

**CARTOGRAFIA DOS CORPOS ESTRANHOS:
NARRATIVAS FICCIONAIS DAS HOMOSSEXUALIDADES
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota - Universidade de Sorocaba

1º Examinador: Prof. Dr. Marcos Roberto Vieira Garcia - Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba

2º Examinador: Profa. Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares - Universidade de Sorocaba

In memoriam de minhas avós Maria e Aparecida e de meu sobrinho Athos, pois, parafraseando Clarice Lispector (2001, p. 134), *a felicidade sempre irá ser clandestina para mim, sem vocês aqui.*

E para todos os corpos estranhos que ao se materializarem nos cotidianos das escolas, acabam por reinventar maneiras de ser.

AGRADECIMENTOS

À minha família – pai Pedro, mãe Cleide, irmãs e irmãos – que a todo tempo me demonstra carinho incondicional, apoio contínuo e admiração afável.

Aos meus alunos e alunas que me fizeram refletir sobre questões caras à pesquisa que apresento e por estarem me incentivando a cada momento.

Aos gestores escolares, aos funcionários e funcionárias e aos nobres colegas professores e professoras com quem trabalhei e trabalho na cidade de Sorocaba, que acompanharam muito de perto a trajetória da pesquisa e não cessaram estímulo ao desenvolvimento do mesmo.

Aos bons, velhos e novos amigos e amigas que pacientemente estiveram atentos aos meus desabafos, reclamações e devaneios e, ainda, por me lançar a novos questionamentos, a partir de sugestões de leituras, filmes, reportagens e acontecimentos de seus cotidianos.

À Secretaria de Estado da Educação – Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro.

Aos colegas do curso, Antonio, Elaine e Elisangela, que compartilharam momentos de profusão de sentidos e sentimentos. Parceiros de descobertas, desconstruções, reflexões e amadurecimento.

Aos professores Marcos Roberto Vieira Garcia e Maria Lúcia de Amorim Soares, que aceitaram fazer parte da banca de qualificação e defesa, e a professora Eliete Jussara Nogueira por aceitar ser suplente. Agradeço as sugestões, reflexões e contribuições conferidas à pesquisa.

E, finalmente, um agradecimento especial ao professor Marcos Reigota que ao me orientar, mostrou-me caminhos de possibilidades para um fazer educacional que valoriza as trajetórias dos diferentes sujeitos que participam de nossa ação cotidiana dentro e fora dos muros escolares e a reconhecer a minha trajetória como portadora de valores substanciais para a minha prática escolar cotidiana.

Muito obrigado.

O QUE SERÁ (À FLOR DA PELE)

Chico Buarque (1990)

O que será que me dá
Que me bole por dentro, será que me dá
Que brota à flor da pele, será que me dá
E que me sobe às faces e me faz corar
E que me salta aos olhos a me atraíçoar
E que me aperta o peito e me faz confessar
O que não tem mais jeito de dissimular
E que nem é direito ninguém recusar
E que me faz mendigo, me faz suplicar
O que não tem medida, nem nunca terá
O que não tem remédio, nem nunca terá
O que não tem receita

O que será que será
Que dá dentro da gente e que não devia
Que desacata a gente, que é revelia
Que é feito uma aguardente que não sacia
Que é feito estar doente de uma folia
Que nem dez mandamentos vão conciliar
Nem todos os unguentos vão aliviar
Nem todos os quebrantos, toda alquimia
Que nem todos os santos, será que será
O que não tem descanso, nem nunca terá
O que não tem cansaço, nem nunca terá
O que não tem limite

O que será que me dá
Que me queima por dentro, será que me dá
Que me perturba o sono, será que me dá
Que todos os tremores me vêm agitar

Que todos os ardores me vêm atiçar
Que todos os suores me vêm encharcar
Que todos os meus nervos estão a rogar
Que todos os meus órgãos estão a clamar
E uma aflição medonha me faz implorar
O que não tem vergonha, nem nunca terá
O que não tem governo, nem nunca terá
O que não tem juízo

RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo as conversas do/no cotidiano escolar, que abordam temas caros à contemporaneidade e constituem-se solo fértil para a reflexão e o trabalho pedagógico que buscam ampliar o sentido de cidadania e, a desconstrução de representações preconceituosas da homossexualidade, possibilitando a alteridade entre os diferentes sujeitos. Os estudos sobre a sexualidade promovidos por Foucault (2007); a teoria *queer* e os estudos culturais apontados por Louro (2004); e a educação menor, defendida por Gallo (2006), por privilegiarem o papel político dos anônimos e que estão à margem, compõem o referencial teórico da pesquisa. A opção metodológica é pelas narrativas ficcionais, propostas por Reigota (1999), construídas a partir da vivência do/no cotidiano escolar e de um exercício profícuo com obras literárias e cinema. A partir das narrativas ficcionais, podem-se apontar algumas observações importantes: por um lado, há despreparo de muitos personagens ligados a educação frente às questões da diversidade sexual no cotidiano escolar, ainda que, um/a ou outro/a professor/a aborde sobre homossexualidade em suas aulas, na maioria das vezes, tal abordagem é mais voltada para questões biológicas ou religiosas – que enfatiza o modelo heterossexual como padrão e norma –, não contribuindo para uma reflexão de sexualidades fluídas, construídas histórica e culturalmente e; por outro lado, o protagonismo de outros/as tantos/as personagens, principalmente adolescentes e jovens estudantes, que em uma atitude política e de protesto, assumem seus corpos estranhos e suas sexualidades cambiantes, fazendo avançar algumas formas de pensar a diversidade sexual, sempre pelas frestas do currículo oficial.

Palavras-chave: Homossexualidades. Cartografia Subjetiva. Narrativas Ficcionais. Cotidiano Escolar. Cidadania.

ABSTRACT

The research has the object of study the talks from/in the school everyday which has examined valuable themes for the contemporaneity and has constituted a fertile ground for the reflection and the teaching work that try to broaden the sense of citizenship and to demolish the prejudiced representations of the homosexuality which makes possible the otherness among different individuals. The studies on sexuality based on Foucault (2007); the *queer* theory and the cultural studies examined by Louro (2004) and the *minor* education backed by Gallo (2006) make up the theoretical reference of this research in order to privilege the political role of the anonymous people who are on the fringes of society. The methodological option chosen is the fictional narrative, proposed by Reigota (1999), built from the experience from/in the school everyday and from the advantageous exercise with literary works and movie. From the fictional narrative, it can indicate some important comments: on the one hand, there is an unpreparedness of many characters linked to education in relation to the sexual diversity questioning into the school everyday even though one or other male/female teacher examines the homosexuality in their classes, most of the time this approach turns to biological or religious matters – which emphasizes heterosexual model as standards and rule -, not contributing to a thinking of fluid sexualities built historically and culturally and on the other hand, the protagonism of as many again characters mainly teenagers and young adults who take on their strange bodies and their changing sexuality as a political and a protest attitude what moves forward the ways of thinking the sexual diversity always through the cracks of the National Brazilian Curriculum.

Key words: Homosexuality. Cartography. Fictional Narrative. School Everyday. Citizenship.

LISTA DE SIGLAS

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis.

EE – Escola Estadual.

EF – Ensino Fundamental.

EM – Ensino Médio.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

GLTB – Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais.

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.

ONG – Organização Não-Governamental.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCPs – Professores/as Coordenadores/as Pedagógicos/as.

Secad/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do
Ministério da Educação.

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

UNISO – Universidade de Sorocaba.

SUMÁRIO

1. PESQUISA DO/NO COTIDIANO ESCOLAR: CORPOS ESTRANHOS EM EVIDÊNCIA	12
1.1 Carta das Responsabilidades Humanas	17
2. EM BUSCA DO MEU CÉU	20
2.1 Recorte 1 Família: meu primeiro céu	23
2.2 Cartografia subjetiva, rizoma e bio:grafia	26
3. GÊNEROS, SEXO E SEXUALIDADES MÚLTIPLAS: SUBVERTENDO NORMAS	32
3.1 Recorte 2. Vivência e formação religiosa: o céu utópico	34
3.2 Gêneros e sexualidades: performances e múltiplas identidades	37
3.3 O sexo na ordem do discurso	42
3.4 Como tornar-se sujeito: uma tarefa para o indivíduo do presente	52
3.5 Entre a casa grande e a senzala, muito além do carnaval: devassos no paraíso – a homossexualidade no Brasil	62
3.6 <i>Brasil sem homofobia</i> . políticas públicas para a promoção da cidadania homossexual	80
4. ESCOLA, COTIDIANO E (HOMO) SEXUALIDADE	86
4.1 Recorte 3. Formação escolar: outros céus	88
4.2 Escola, currículo e professores e professoras	95
4.3 Por um currículo <i>queer</i>	104
5. ALINHAVANDO LITERATURA, CINEMA E HOMOSSEXUALIDADES: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS FICCIONAIS	110
5.1 Recorte 4. Pós-Graduação em Educação: enfim, possibilidades de novos céus	110
5.2 A literatura como exercício de compreensão do cotidiano	112
5.3 Cinema: a arte de romper ou fazer emergir as margens	117

6. CORPOS E PERSONAGENS <i>QUEERS</i>: NARRATIVAS FICCIONAIS	
NO/DO COTIDIANO ESCOLAR	124
6.1 <i>A profecia</i>	126
6.2 <i>A aluna nova</i>	127
6.3 <i>O mal entendido</i>	128
6.4 <i>Na sala dos professores</i>	130
6.5 <i>A professora Lucy</i>	131
6.6 <i>Diretora sargentão</i>	132
6.7 <i>Depois da partida de futebol</i>	133
6.8 <i>Surpreendendo-se</i>	134
6.9 <i>O diretor nota dez</i>	135
6.10 <i>Quem disse que alunos indisciplinados não pensam?</i>	136
6.11 <i>Vida no "armário"</i>	137
7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: PELA AMPLIAÇÃO DO SENTIDO DE CIDADANIA E/OU NOVAS MANEIRAS DE SE CONCRETIZAR UMA IDEIA DE CÉU	140
REFERÊNCIAS	150

1. PESQUISA DO/NO COTIDIANO ESCOLAR: CORPOS ESTRANHOS EM EVIDÊNCIA

Somos constituídos de inúmeras identidades.

Guacira Lopes Louro (1999, p. 12)

Pensar um mundo diverso, plural e fluído requer um exercício de desconstrução e reconstrução de conceitos, ideias e pensamentos bastante solidificados na sociedade. É um exercício árduo, porém de grande importância, pois dele, novas possibilidades são criadas para uma ampliação do sentido de cidadania, que poderá proporcionar sociedades mais democráticas, solidárias e sustentáveis.

Tal exercício soma-se aos objetivos da pesquisa que apresento:

Analisar através das narrativas ficcionais no/do cotidiano das escolas de Sorocaba,

- Como são postas em ação práticas pedagógicas em relação às homossexualidades;
- Como os discursos dos professores e professoras estão sendo proferidos em relação às homossexualidades e à diversidade sexual;
- Como ocorrem os enfrentamentos e vivências de alunos e alunas homossexuais em relação aos demais personagens do ambiente escolar;
- Como são colocadas em pauta outras possibilidades de reflexão/ação para uma perspectiva emancipadora diante das homossexualidades.

O que pretendo, então, é trazer à cena as questões das homossexualidades e os desdobramentos que delas emergem e se relacionam com o nosso corpo¹ no cotidiano escolar (OLIVEIRA; ALVES, 2001), contribuindo para a constituição de

¹ A palavra corpo, utilizada por mim, não implica apenas a constituição física dos indivíduos, mas sim, na perspectiva proposta por Louro (2004), quando se pensa as dimensões de gênero e sexualidade, como produções inscritas, discursivamente, nos corpos, se expressando por eles. A autora enfatiza: “são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos.” (LOURO, 2004, p. 80)

novas identidades – mais híbridas e menos fixas²; num esforço para desconstruir a situação marginal dos chamados corpos estranhos – tidos como desviantes –, chamando-os para assumir uma posição de cidadão/cidadã responsáveis por suas histórias individuais e coletivas. Ou seja, pensar e fazer outros pensarem a partir das indagações:

Como são construídos os discursos das sexualidades nas escolas? Neles aparecem e são evidenciadas as possibilidades de sexualidades diversas?

Como as homossexualidades vêm sendo refletidas e praticadas na sala de aula?

Por que a escola tida como espaço democrático privilegiado, direciona – como faz a sociedade – os sujeitos a uma identidade fixa e hegemônica, o heterossexismo?

Ainda prevalece nas escolas, o discurso biológico que definem alunos e alunas pelas genitálias que apresentam ao nascer ou cuida-se para que cada um e cada uma se perceba como construto de uma história, cultura, religiosidade e sociedade diversos?

As trajetórias históricas, culturais e sociais que cada aluno/aluna traz consigo, estão sendo consideradas e respeitadas?

Quem são os corpos estranhos – alunos/as, professores/as – e como esses reagem aos discursos oficiais e/ou ocultos sobre as homossexualidades no cotidiano escolar?

De que forma os estudos sobre o cotidiano escolar podem contribuir para a construção de sexualidades mais fluídas?

Minhas indagações são fruto das práticas pedagógicas que vivencio no cotidiano escolar, onde se pode verificar uma variedade de pessoas, ideias, crenças, culturas, anseios. Uma verdadeira colcha de retalhos, tamanhas são as diferenças dos sujeitos que nela convivem. São homens e mulheres; crianças e adolescentes; jovens, adultos e idosos; brancos e negros; pobres e ricos; cristãos e não cristãos.

² Para Hall (2001, p. 12), essa é a característica do sujeito pós-moderno, “conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente.”

Soma-se às indagações, aquilo que Vattimo (2008, p. 15), afirma: “a sexualidade, com todas as suas complicações, é um aspecto, talvez, antes, o aspecto essencial da nossa finitude”.

Tais sujeitos não são apenas um em si, mas uma constituição de identidades múltiplas. Stuart Hall (2001, p.13) contribui para a compreensão de que os sujeitos apresentam identidades contraditórias, que estão em constante mudança, afirmando que,

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu.”

Essa riqueza do cotidiano escolar e suas múltiplas facetas nos diferentes níveis de ensino compõem o corpo da pesquisa.

A pesquisa se situa no campo dos Estudos Culturais (SILVA, 1999), que embora seja acadêmico, ultrapassa-o, situando-se num plano mais amplo, que como diz Johnson (1999, p. 29) pretende “abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas através das quais os seres humanos “vivem”, tornam-se conscientes e se sustentam subjetivamente”.

Schulman (1999, p. 137-138), contribui para que eu possa explicitar como a pesquisa adentra pelos Estudos Culturais, seus campos e questões:

Os Estudos Culturais utilizam o trabalho de campo etnográfico, a entrevista, a análise de texto e de discurso e os métodos históricos tradicionais de pesquisa para investigar uma ampla variedade de questões relacionadas à comunicação como, por exemplo, as concepções de masculinidade do movimento dos escoteiros britânicos.

Dessa forma, o trabalho foi se construindo a maneira de rizomas (DELEUZE, GUATTARI, 1995), onde cada texto se entrelaça e emaranha com os demais.

Ao apresentar a discussão dos diferentes conceitos e assuntos da pesquisa, trago, entrecortando-os, recortes de minha própria trajetória, por entender que ela

tem muito a dizer sobre a pesquisa. Assumo, portanto, além da posição de pesquisador-autor, o lugar de objeto pesquisado.

Minha trajetória é uma narrativa onde as experiências vividas vão aos poucos, provocando, instigando, rebelando e revelando muitos “eus”, cada qual, com uma ou muitas identidades que ora se deslocam, ora se fragmentam, ora se aglutinam e pretendem para si, e para os demais corpos estranhos, ou não tão estranhos, sua condição de sujeitos, contrariando as marcas produzidas estrategicamente pela sociedade, através do preconceito.

Assim, minha trajetória assume a ideia de uma cartografia subjetiva, entendida, a partir da leitura de Guattari (1997, p. 44), como a experiência de se romper com paradigmas ossificados pela sociedade capitalista, em suas diferentes instâncias, para vivenciar cada vez mais,

[...] práticas inovadoras, pela disseminação de experiências alternativas, centradas no respeito a singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividade, que vai adquirindo autonomia e ao mesmo tempo se articulando ao resto da sociedade [...]

Dessa forma, a construção de narrativas (BOVO, 2004; RIBEIRO, 2004; SILVA, 2004; BONFANTI, 2005; BARCHI, 2006; SILVA, 2006; LIMA, 2007), possibilitaram a criação de novos territórios que vão se estabelecendo e nem sempre reconhecidos, mas são de grande importância, por exemplo, ao desconstruir a ideia de senso comum que reserva para os “caipiras” um lugar na roça, resignificando-a e respeitando-a como uma das possibilidades de vivência e identidade.

Esse formato de narrativa, chamado por Reigota e Prado (2008, p. 128) de bio:grafia, a partir da perspectiva que assume diante de temáticas emergentes na contemporaneidade, diverge da ideia de biografias e autobiografias, como afirmam,

Eles são registros solicitados e escritos em contextos específicos que definimos como BIO:GRAFIAS. Não são biografias no sentido mais amplo, ou seja, escritas por uma pessoa sobre outra que revelam interpretações, testemunhos e fatos pessoais de interesse histórico e/ou cultural, nem são autobiografias que trazem confissões e detalhes da vida dos autores.

E antes, mesmo, explicam o que está em jogo nessa perspectiva ética e teórica:

O que nos interessa é enfatizar o potencial pedagógico das trajetórias e narrativas e o seu potencial político para dar visibilidade às práxis cotidianas e enfatizar que estas práxis devem ser consideradas tanto na elaboração e execução de políticas públicas quanto em processos de formação profissional. (p. 123)

Ao assumir o papel de pesquisador, diante de tantos autores e conceitos acerca do tema homossexualidades no cotidiano escolar, fiz minhas escolhas, que para o momento, considero as mais cabidas por contribuírem na reflexão profícua e numa possível compreensão frente às indagações levantadas. É verdade que essas escolhas não são únicas e podem avançar por outras veredas, em outras pesquisas, mas, para o momento, são as que destaco:

- As contribuições de Michel Foucault com a obra inconclusa, *História da Sexualidade*, entre outros autores e obras, como James Neylor Green, João Silvério Trevisan e Gilberto Freyre, que nos propõem repensar noções da sexualidade humana construídas histórica e culturalmente, tendo em vista as inúmeras facetas assumidas pelos homens e mulheres, contemporaneamente, no discurso e na vivência de suas sexualidades;
- As reflexões de Guacira Lopes Louro, Henrique Nardi e Sílvio Gallo, entre outros, sobre o cotidiano escolar, currículo e as sexualidades – na qual destaco as homossexualidades. Tais reflexões são pautadas a partir dos Estudos Culturais, da Teoria *Queer* e das Filosofias da Diferença. Ou seja, busco com esses/essa autores/a, pensar as questões das homossexualidades no contexto do cotidiano das escolas, experimentando novas possibilidades de vivenciar as multiplicidades sexuais, respeitando-as e valorizando-as, e, ainda, desconfiando sempre daquilo que se é posto como norma ou natural, e privilegiando sempre, a construção da cidadania, através de práticas pedagógicas substanciais e subjetivas.
- Os exercícios desenvolvidos a partir da leitura de inúmeros autores literários como Clarice Lispector, Milton Hatoum, Marilene Felinto, Modesto Carone, Luiz Ruffato e Denilson Lopes, entre outros, e no

cinema, a contribuição dos longas-metragens: *Transamérica*, de Duncam Tucker, *The Bubble*, de Eytan Fox, *Madame Satã* e *O céu de Suely*, de Karim Aïnouz, *Milk - a voz da igualdade*, de Gus Van Sant. Tais exercícios foram fundamentais para a composição, tanto da minha trajetória, quanto das narrativas ficcionais.

As narrativas ficcionais são recortes que evidenciam discursos e práticas pedagógicas ou não, das homossexualidades no cotidiano escolar e encontram-se entrecruzando os textos, no momento em que abordam assuntos ora presenciados, ora ouvidos e inclusive vividos por mim nos diferentes níveis de ensino, na cidade de Sorocaba.

As narrativas ficcionais, portanto, são utilizadas para dar conta da série de questionamentos que se levantam a partir das práticas pedagógicas do cotidiano escolar e nos convidam a pensar uma escola onde haja possibilidades de viver a multiplicidade e as ambiguidades sem medo, receio e com respeito, sejam quais forem as diferenças.

Finalmente, é importante que se compreenda que a presente pesquisa não tem nenhuma pretensão em defender ou afirmar tipos ou identidades como sendo verdadeiras ou não, ou ainda identidades únicas e definitivas, muito menos modelos de vivências da sexualidade no cotidiano escolar. Minha pretensão é refletir e tentar compreender as inúmeras possibilidades que um sujeito pode experimentar sua sexualidade ao longo da trajetória escolar, assumindo identidades múltiplas, que extrapolam os limites aos quais se está habituado a ver, conhecer e conviver.

1.1 Carta das Responsabilidades Humanas

A dignidade de cada pessoa implica que ela contribua para a liberdade e para a dignidade dos outros.

Carta das Responsabilidades Humanas

Ao iniciar o Programa de Pós-graduação em educação, sob orientação do professor Marcos Reigota, eu e meus colegas, tivemos muitas leituras obrigatórias para dar conta e algumas exigências, como a análise da Carta das

Responsabilidades Humanas, da qual, cada um/uma deveria escolher pelo menos um dos princípios do documento articulando-o com nossa pesquisa.

Fruto da Aliança para um Mundo Responsável, Plural e Solidário, representado por profissionais de diferentes áreas e de diversas regiões do globo, a partir da década de 1980, o documento apresenta reflexões importantes para as questões e os desafios que se confrontam com a humanidade contemporaneamente.

Da aliança são criadas iniciativas que formam redes de conhecimento, reflexão e ação, que se ampliam e se transversalizam cada vez mais, ao buscar uma outra globalização, que dê conta de tais desafios. Para tanto, são estruturados três eixos organizacionais principais, a via geocultural – aquela que reflete a diversidade local e cultural; a via colegial – aquela que visa suscitar nos meios sociais e profissionais, os atores para uma ação responsável frente aos desafios do mundo atual e, a via temática – aquela que busca formar grupos de reflexão em torno das grandes questões relativas ao nosso futuro comum e aos desafios que deverá se enfrentar no século XXI.

A Carta das Responsabilidades Humanas passou a ser difundida, como resultado dessa longa reflexão mundial, a partir de 2002, e diferentemente do que se defende na Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Carta das Nações Unidas, ela se organiza em torno das relações entre humanidade e a biosfera, tema que ganhou maior impacto após a Segunda Guerra Mundial.

Na Carta, a responsabilidade é tomada como uma noção que possa ser considerada benéfica ao conjunto da humanidade diante dos desafios do século 21. A responsabilidade deve ser tomada como uma preocupação pela vida em si, não importando de qual tipo de espécie se trata, mas de todas as vidas.

Seus princípios gerais devem ser refletidos à luz da realidade e do contexto local no qual é aplicado, seja tanto no cotidiano de um cidadão, como também na esfera da vida política, institucional e jurídica das sociedades.

Dentre os dez princípios para guiar o exercício das responsabilidades humanas, escolhi: “a dignidade de cada pessoa implica que ela contribua para a liberdade e para a dignidade dos outros.” (ALIANÇA..., 2002, p. 11)

A escolha se deve por compreender que se o respeito for a base sólida dos relacionamentos humanos, tanto dentro quanto fora da escola, onde cada um/uma saiba conviver com o/a outro/a, independente de sua condição social, seu credo,

características fisiológicas e vivência sexual, estaremos, todos/as, contribuindo para uma vida livre e digna para nós mesmos e para os/as outros/as.

2. EM BUSCA DO MEU CÉU

Subi correndo no primeiro bonde, sem esperar que parasse, sem saber para onde ia. Meu caminho, pensei confuso, meu caminho não cabe nos trilhos de um bonde.

Caio Fernando Abreu (2007, p. 240)

Quando se decide mudar do lugar em que se nasce, por si mesmo, ou por outros motivos – uma grande paixão, como no caso de Hermila, no filme *O Céu de Suely* –, a esperança é a que o/a faz mover-se, pois, a possibilidade de que um novo mundo seja encontrado, e que o mesmo, contemple a idéia que, comumente, se faz de céu³ se torne real. Porém, ao retornar ao lugar de origem, o que se encontra parece tão diferente, tão transformado, que, o que se sente é algo como não reconhecer aquele espaço como o seu e de repente percebe-se em um não lugar, onde se pode repetir a pergunta de Hermila: “*será que pertenço a esse lugar?*”

A verdade, é que todos se transformam, seja mudando de um lugar para outro, seja apenas ao longo das experiências de vida. A cada novo período, lugar, dinâmica, assume-se novas identidades que colocam cada um frente a uma série de novos desafios, novas questões e conseqüentemente, novas maneiras de olhar para o mundo e para si mesmo.

Louro (2004, p. 13) utiliza uma metáfora de viagem para dizer que a própria vida é uma viagem, onde cada um se lança e, “na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto”.

E conclui, ao considerar um regresso de onde se partiu:

Os sujeitos podem até voltar ao ponto de partida, mas são, em alguma medida, “outros” sujeitos, tocados que foram pela viagem. Por certo também há, aqui, formação e transformação, mas num processo que, ao invés de cumulativo e linear, caracteriza-se por constantes desvios e retornos sobre si mesmo, um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal

³ Estou falando de minhas representações enquanto cristão católico e das representações que, essa instituição – a Igreja Católica – nos faz crer de um céu em relação à vida eterna, ao paraíso. Para nomear o filme, o diretor parte de uma das idéias de céu que se encontra no dicionário Aurélio: “qualquer lugar que se possa ser feliz, paraíso”.

que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante.
(LOURO, 2004, p. 13)

Minha chegada à cidade de Sorocaba, no ano de 2000, se deu no contexto dessas duas perspectivas: primeiro, a busca talvez de um novo céu, de onde pudesse vislumbrar expectativas, principalmente no campo da especialização profissional e da realização pessoal; depois, porque eu sempre tive a convicção que posso fazer diferente do que as pessoas esperam de mim, e por isso, não poderia ficar estacionado, esperando da vida pacata na pequena cidade, soluções para as questões que estive alimentando nos anos de escolaridade, trabalho e convivência familiar que ali experimentei.

Às vezes, me pergunto como faz Hermila em “O céu de Suely”: *será que pertença a esse lugar?*, pois os lugares se transformam constantemente, necessitando de novas manobras para que nele as pessoas possam se situar; em outras situações, uma inquietação se faz presente por não me conformar com as rotinas que nos querem confinar e viajo em busca de novos movimentos e mudanças.

Hoje, não consigo me situar como um morador da cidade de Riversul, interior de São Paulo, divisa com o estado do Paraná, onde vivi minha infância, adolescência e parte da juventude. Não que eu não goste de lá, mas as transformações pelas quais passei, apesar de não esquecer minhas raízes, não me fazem sentir em Riversul, num meu lugar. Creio, ainda, que o motivo para tal mudança está muito próximo dos sonhos que Hermila nutria, ou seja, uma fuga do lugar onde não se reconhecia e a busca por novas possibilidades e identidades se faziam necessárias.

Viver em uma pequena cidade, onde valores morais e éticos são pautados por valores religiosos, podendo meu desenvolvimento, para me adequar a tal realidade, era, simplesmente, perverso.

Sozinho, com muitos medos, anseios e vontade de vencer os desafios que se apresentavam com tais mudanças, parti para morar em Sorocaba, num pequeno apartamento de um bairro antigo da cidade, Vila Fiore, bastante próximo do meu novo local de trabalho, onde havia escolhido meu cargo efetivo de professor de educação básica.

Fui muito bem recebido pelo corpo administrativo da escola, funcionários/as, bem como pelos professores/as – a maioria estava chegando naquele momento também naquele espaço. Éramos três professores efetivos de geografia, e eu, como caçula dos professores/as, seria o último a escolher a carga horária. Acabou sobrando o período da manhã, fiquei com as salas de ensino médio e algumas aulas à noite, que completariam a jornada de trabalho.

A adaptação à nova realidade foi acontecendo ao mesmo tempo em que eu me envolvia mais e mais com o cotidiano da escola. Sempre gostei da área da educação e creio que por esse motivo, meu trabalho acaba tomando proporções que nem sempre espero. Meu relacionamento com os/as alunos/as e demais protagonistas escolares acabou por me levar à função de professor coordenador pedagógico do período diurno, função que passei a exercer com todas as minhas energias.

Foi um período rico em aprendizagem e amadurecimento pessoal e profissional. Junto com a equipe de professores/as da escola, desenvolvemos muitos projetos que privilegiavam nossos/as alunos/as para um posicionamento de verdadeiros cidadãos, engajados na construção de suas histórias, bem como privilegiávamos os conhecimentos necessários para bem desempenhar esse papel.

Porém, a mudança maior se dava no plano da vida privada. Em Sorocaba, vivendo sozinho, com poucos conhecidos, sem a necessidade de dar satisfações a ninguém, poderia ser e fazer o que quisesse, sem grandes problemas. Ou seja, conquistei uma liberdade não experimentada anteriormente, uma liberdade interior, com a qual passei a me ver, sentir, tocar, pensar diferente de outrora e assim, viver sem medo, sem culpa e preconceito.

A partir desse momento, o meu desenvolvimento passou a ser integral, pois, distante daquele mundo recluso, da cidade pequena, onde me fechava em uma sexualidade que não podia ser explorada, pois estava sendo vigiado constantemente, encontrei espaços, onde pelo menos, poderia me socializar e me relacionar com outros indivíduos que buscavam o mesmo que eu.

2.1 Recorte 1

Família: meu primeiro céu

Sou o quinto filho da família Proença, nasci na maternidade da cidade de Itararé - SP, no dia seis de janeiro de 1976, pois, no município que meus pais moravam, Ribeirão Vermelho do Sul, ainda não havia hospital ou maternidade.

Meu pai, Pedro, conhecido de todos por Nenê Bichinho e por mim admirado como um bom samaritano, é um simples e honesto agricultor, que sempre nos contou o quanto difícil foi sua vida na adolescência e juventude, devido à necessidade de se trabalhar para contribuir na renda familiar, já que a sua mãe praticamente criou os filhos sozinha. Por conta disso, meu pai pode freqüentar a escola até a quarta-série, pois não sendo filho da elite da cidade, não poderia pagar os materiais, roupa e demais custos do curso ginasial. Assim, o melhor que podia fazer, era se entregar ao trabalho, primeiro numa padaria da cidade e mais tarde, com seus irmãos mais velhos na lavoura. Já prestes a se casar, conseguira comprar seu pequeno pedaço de chão, de onde ele e minha mãe, conseguiram através de muito esforço, conquistar certa estabilidade financeira.

Minha mãe, Cleide, mulher de fibra, corajosa, lutadora, que nunca entregou os pontos, frequentou pouco mais que uma semana a escola. Segundo ela, meu avô dizia que às mulheres, bastava aprender assinar o nome. Depois de todos os filhos grandes, até entrou no supletivo, porém, mesmo com todo o apoio que nós lhes dispensávamos, acabou desistindo. Criou-nos seis, três meninas, mais velhas: Margarete, Claudete e Elizabete, e três meninos: Edson, eu e o caçula, Everson, enquanto nosso pai passava praticamente o dia todo na lida do sítio.

Minha irmã mais velha, Margarete é hoje professora efetiva de história na EE. Prof. Lázaro Soares – escola que todos nós, filhas/os, inclusive nosso pai, estudou – atualmente exerce a função de professora coordenadora pedagógica do ensino fundamental. É casada com o advogado Luiz Flávio, também de Riversul, com quem teve seis filhos, quatro meninos e duas meninas. Sendo que, o mais velho, Athos, infelizmente, faleceu em agosto passado, a Anthares está começando a faculdade de direito, o Athila, iniciando o ensino médio, o Anthony, o Thiago e a Maria Antonia estão cada um, em uma série diferente do ensino fundamental.

A segunda das irmãs, Claudete, também é professora de história e trabalha na rede municipal de ensino na cidade de Itapeva, onde reside. É casada com o Júlio, nascido em Itaporanga, engenheiro, com que tem um casal de filhos: o Julinho, que possui uma oficina mecânica de motos e a Juliana, que está começando o ensino médio em uma escola técnica.

A irmã caçula das meninas, Elizabete, mora hoje em Sorocaba, é professora efetiva de geografia da rede estadual de educação. É separada e tem quatro filhos, sendo três meninos e uma menina. O Erick, mais velho, com vinte anos, ainda não completou o ensino médio, a Thaís, que está cursando o terceiro ano do ensino médio e é minha aluna; o Hiago e o Pedro Henrique estão, cada um, em uma série diferente do ensino fundamental.

Meu irmão Edson, chamado por todos pelo apelido de Edinho, dois anos mais velho que eu, vive na cidade de São José da Boa Vista no estado do Paraná, é comerciante, não quis saber de estudar, fez só até a sexta série do ensino fundamental e parou. Sua adolescência e juventude foram marcadas pelo trabalho rural, juntamente com meu pai. O Edinho é casado com a Andréia, uma amiga minha de escola e antiga vizinha da família em Riversul. Eles têm três filhos, sendo duas meninas: Caroline e Isabele, que cursam séries diferentes do ensino fundamental e um menino: o Lucas, que tem quatro anos.

O irmão caçula, Everson, hoje com vinte e quatro anos, também não quis concluir sua formação básica, parou no primeiro ano do ensino médio. Teve um filho ainda na adolescência, ao qual nosso pai paga a pensão alimentícia. Atualmente vive em Riversul e mora com a Noemi, que também não tem formação escolar. Eles têm dois filhos, meninos: O Max, com quatro e o Nicolas, com três anos.

Meus pais se separaram há pouco mais de dez anos, depois de mais de trinta anos de história em comum. Minha mãe vive e trabalha na cidade de Itapetininga, apesar de morar sozinha, sua casa vive cheia de amigos e pessoas que lhe querem bem – sempre foi assim. Meu pai vive com outra mulher, a Lucila, com quem tem um filho de apenas dois anos e se parece muito com a minha família, seu nome é Kauã.

Ter vivido praticamente toda a infância no sítio, não poderia ter sido melhor. Apesar da situação financeira dos meus pais não ser das melhores, nunca nos faltou nada. A chácara em que morávamos era pequena, mais deixou saudades quando foi

vendida. Nela, além de nossa casa, que era bem espaçosa, havia uma área de serviços coberta, que abrigava um poço do qual se utilizava parte de sua água, dois barracões, um para guardar o trator e alguns implementos agrícolas e o outro a safra que era produzida em outro sítio que é da família até hoje. Havia também, um curral – a mangueira, como chamávamos – e um pequeno pasto onde meu pai criava algumas vacas para a produção de leite para consumo próprio, vendendo o excedente. Quase todos os dias, nós filhos/as íamos até a mangueira quando o pai ainda retirava o leite com uma caneca com café na mão para que ele tirasse direto nela o leite e a gente se deliciava com o famoso leite espumoso. Havia ainda, na chácara, um pomar gigante, cheio de grandes pés de manga, abacate, jabuticaba, mexerica e uma goiabeira, era nosso parque de diversões, além de proporcionar momentos de delícias ao nos lambuzarmos com uma suculenta manga, por exemplo.

Com meus pais, eu e meus irmãos e irmãs, aprendemos importantes valores que permeiam nossa vida: a educação, o respeito, a valorização das pessoas, independentemente do que sejam ou façam em suas singularidades, o cuidado para com os animais, plantas, a água e o solo, por exemplo.

O bairro onde se localizava a chácara era conhecido como bairro dos Bernardos, pois, quase todos que residiam ali, principalmente em seu núcleo que reunia algumas casas, a escola, a venda – pequena mercearia – e o campo de futebol, eram da família Bernardo, reunida em torno da matriarca, minha bisavó materna.

Meu desenvolvimento, nesse contexto, foi muito mais marcado com a presença constante de várias mulheres, visto que meu pai, e logo depois meu irmão mais velho, passavam o dia trabalhando em outro sítio. Dessa forma, os valores considerados pela sociedade heteronormativa, como femininos – educação, delicadeza, cuidado com a casa, maior preocupação com os estudos – foram sendo assimilados e vivenciados por mim e, assim, me tornaram diferente da maioria dos meninos do bairro.

2.2 Cartografia subjetiva, rizoma e bio:grafia

Antes, para o Max, tudo era muito simples. Primeira coisa: havia o pessoal Com-pipi. Segunda coisa: havia o pessoal Sem-pipi. Terceira coisa: o pessoal Com-pipi era mais forte que o pessoal Sem-pipi. Lógico! Eles tinham pipi, não é mesmo?

Thierry Lenain (2004, p. 5)

Ao descrever a minha trajetória em recortes alinhavados à pesquisa, como já dito anteriormente, que é fruto de uma reflexão que se inter-relaciona com a cartografia subjetiva proposta por Félix Guattari, pretendo relacionar com os modos pelos quais tantos/as corpos estranhos vão sendo desenhados, vividos, atravessados, sentidos, desenraizados, mobilizados de formas descontínuas pelo cotidiano escolar e também fora dele. Tais corpos que se evidenciam, o fazem para que, aqueles/as que crêm apenas em sujeitos formatados numa especificidade da sociedade, tenham oportunidades de refletir sobre suas crenças e conceitos para re-significar suas práticas.

Em *As três ecologias*, Félix Guattari (1997), faz um convite para um pensar as questões contemporâneas⁴ sobre o prisma da ecosofia, ou seja, “uma articulação ético-política”, que perpassa os três registros ecológicos: “o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana” (p. 8). Não que a questão ecológica seja a central, mas sim, é colocada como aquela que atravessa todas as outras – a questão transversal.

Dessa forma, a partir da ecosofia social, há a possibilidade de pensar e desenvolver práticas que reinventem “o conjunto das modalidades do ser-em-grupo” (p. 16), a partir de experimentações efetivas familiares, no trabalho e em escalas maiores.

E a ecosofia mental, seria a responsável pela reinvenção do sujeito em relação ao seu corpo, tomando distâncias das formas de padronizações analíticas

⁴ Tais questões giram em torno, por exemplo, do meio ambiente, o papel da mulher, do marginalizado, do imigrante ante ao momento político-histórico e social que se vivencia no presente, bem como a produção da subjetividade em meio da produção técnico-científica. (GUATTARI, 1997)

médicos-científicas e procurando aproximar-se da criatividade espontânea e singular do artista.

Para Guattari (p. 14-15),

Se não se trata mais – como nos períodos anteriores de luta de classe ou de defesa da “pátria do socialismo” – de fazer funcionar uma ideologia de maneira unívoca, é concebível em compensação que a nova referência ecosófica indique linhas de recomposição das práxis humanas nos mais variados domínios. Em todas as escalas individuais e coletivas, naquilo que concerne tanto à vida cotidiana quanto à reinvenção da democracia – no registro do urbanismo, da criação artística, do esporte etc – trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva, ao invés de ir no sentido de uma usinagem pela mídia, sinônimo de desolação e desespero.

E adiante, acrescenta,

Uma mesma perspectiva ético-política atravessa as questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se queria moderno, de uma criação artística libertada do sistema de mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc. Tal problemática, no fim das contas, é a da produção de existência humana em novos contextos históricos. (GUATTARI, 1997, p. 15)

Nesse ínterim, a produção da existência humana tende a se dar no embate entre a subjetividade impositiva pelo desenvolvimento técnico-científico – onde uma mídia institui modelos padronizados de consumo, moda, comportamento – e a singularidade de inspiração ético-estética.

O autor comenta como esse embate está por acometer a juventude ao afirmar,

A juventude, embora esmagada nas relações econômicas dominantes que lhe conferem um lugar cada vez mais precário, e mentalmente manipulada pela produção de subjetividade coletiva da mídia, nem por isso deixa de desenvolver suas próprias distâncias de singularização com relação à subjetividade normalizada. (p. 14)

O autor ressalta que a aproximação com esses novos paradigmas ético-estéticos para a composição cartográfica dos sujeitos subsiste,

[...] como na pintura ou na literatura, domínios no seio das quais cada desempenho concreto tem a vocação de evoluir, inovar, inaugurar aberturas prospectivas, sem que seus autores possam se fazer valer de fundamentos teóricos assegurados pela autoridade de um grupo, de uma escola, de um conservatório ou de uma academia [...] (p. 22)

Guattari inicia a construção de um conceito onde a constituição cartográfica de cada um vai acontecer em relação aos “Territórios reais da existência” (p, 17), ao qual nomeia ao invés de sujeito, “*componentes de subjetivação* trabalhando, cada um, mais ou menos por conta própria” (GUATTARI, 1997, p. 17). Nesse sentido, o autor argumenta como nos encontramos hoje em relação ao passado,

Em todos os lugares e em todas as épocas, a arte e a religião foram o refúgio de cartografias existenciais fundadas na assunção de certas rupturas de sentido “existencializantes”. Mas a época contemporânea, exacerbando a produção de bens materiais e imateriais em detrimento da consistência de Territórios existenciais individuais e de grupo, engendrou um imenso vazio na subjetividade que tende a se tornar cada vez mais absurda e sem recursos. (p. 30)

E propositalmente, Guattari apresenta aquilo que acredita ser hoje, mais importante travar-se, no campo das lutas, “novos contratos de cidadania” (p. 35), que pelo viés da ecologia social e da ecologia mental, descentram “radicalmente as lutas sociais e as maneiras de assumir a própria psique” (p. 36), evidenciando, ao afirmar,

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro, com o estrangeiro, como o estranho: todo um programa parecerá bem distante das urgências do momento! E, no entanto, é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossas épocas. (p. 55)

Ao me ancorar nas ideias que Félix Guattari apresenta, em torno de uma cartografia subjetiva, pretendo como ele, apontar, tanto através de minha trajetória, quanto por trajetórias que foram construídas para apresentar as facetas múltiplas do cotidiano escolar, como, em inúmeros momentos, estão confluindo para esse reinventar, que no presente trabalho, pode ser o reinventar as práticas pedagógicas, o ser político, enquanto sujeito-cidadão, a busca por espaços realmente justos, democráticos e sustentáveis para questões caras contemporaneamente – meio ambiente, sexualidades, religiões, etnias, migrações, educação, por exemplo.

Deleuze e Guattari (1995), em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, ampliam esse sentido das novas práticas, do reinventar, a partir do conceito/metáfora do rizoma, um sistema que não está fixado em um conhecimento previamente construído, disciplinado, enraizado, mas sim, em uma multiplicidade que emana de todas as direções e sentidos, onde conexões são estabelecidas a todo momento, num constante fluxo de desterritorialização e reterritorialização.

Sívio Gallo (2002, p. 29-30) aponta o rizoma de Deleuze e Guattari como um novo paradigma a ser assumido pela educação, por exemplo, pois esse, subverte as noções hierárquicas do paradigma arbóreo. Gallo explica as diferenças de tais paradigmas:

[...] Tradicionalmente, usamos a metáfora da árvore para compreender o campo dos vários saberes. O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco – nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação – apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia [...] O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento [...] A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

Assim, ao assumir a educação enquanto uma perspectiva que objetiva ampliar e efetivar o sentido de cidadania, assumo também minha prática pedagógica, no cotidiano escolar, como espaço privilegiado para levar aos alunos e às alunas, algumas ideias que extrapolam o disciplinamento, e, apesar de toda a dificuldade encontrada, inclusive por ter tido uma formação compartimentalizada, ousar criativamente com novas propostas, que busquem de fato, o que Reigota e Prado (2008, p. 24), chamam de “[...] nossa utopia e nossa perspectiva política de intervenção com fundamentação e pertinência [...]”

Ainda sobre o uso de minha própria narrativa no corpo do trabalho, pretendo aprofundar a ideia de bio:grafia que ganha sentido a partir da obra *Educação Ambiental: utopia e práxis*, onde os autores, Marcos Reigota e Bárbara Heliodora Soares do Prado constroem a discussão sobre a educação ambiental, em contextos distintos: a partir de bio:grafias que se originaram de processos de formação e de elaboração de políticas públicas em educação ambiental, num espaço pedagógico oficial, tanto no Amapá, com os extensionistas rurais, quanto no Rio Grande do Sul, com professores e professoras.

O uso das bio:grafias se explica, pois,

[...] seu conteúdo pautado nas trajetórias pessoais relacionadas prioritariamente com a temática ambiental, nos seus aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ecológicos, e por serem resultantes de processos pedagógicos [...] elas expressam representações sociais [...] e conhecimentos obtidos da observação e vivências cotidianas. Dessa forma, favorecem a visibilidade de “zonas desconhecidas” e são um convite para adentrarmos à intimidade e privacidade com cumplicidade e abertura ao diálogo entre autor/a e leitor/a. Para isso, as bio:grafias precisam refletir a veracidade dos fatos e sentimentos narrados. Por último, as bio:grafias permitem a presença de “múltiplas vozes” no espaço público sobre temáticas, conhecimentos, vivências e aspectos do cotidiano de locais específicos através dos relatos de seus cidadãos e cidadãs e de profissionais como os/as extensionistas, professores e professoras. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 129)

Como exercício de registrar ficcionalmente discursos, imagens reais ou não de si mesmo e da sociedade, cria-se “possibilidades pedagógicas, políticas e de produção de conhecimentos e sentidos sobre a sociedade em que os sujeitos vivem e atuam como profissionais e cidadãos.” (p. 124)

O que os autores, em questão, assumem como um dos objetivos de seu trabalho é:

[...] trazer para o espaço público, com critérios de validade e de pertinência pedagógica, textos escritos por anônimos, nos quais o que se pretende não é observar como eles narram, mas sim como se vêem e se situam no contexto dos fatos e o interesse que essas narrativas na constituição do currículo (em processo) da formação profissional e de identidade profissional, cultural e política. (p. 125)

Dessa forma, construir a minha bio:grafia, desde minha tenra formação familiar até o momento, também constitui-se uma importância política e adquire uma pertinência pedagógica, pois se refere ao tipo de educação ao qual fui submetido –

com tendências ao confinamento de gestos, palavras, gostos e desejos, cuidando para uma formatação específica –, aos quais não me deixei prender, e assim, a busca de novos referenciais teóricos, que também não se conformem a esse tipo de educação e incitem as desconstruções de paradigmas como o apontado por Gallo na metáfora da árvore do saber e busquem construções outras, ao estilo rizomático, para que as práticas pedagógicas do cotidiano escolar se tornem ricas e repletas de possibilidades para o conhecimento e o desenvolvimento de alunos e alunas que aspirem seus papéis de cidadãos e cidadãs.

3. GÊNEROS, SEXO E SEXUALIDADES MÚLTIPLAS: SUBVERTENDO NORMAS

O amor é que é essencial.

O sexo é só um acidente.

Pode ser igual

Ou diferente.

Fernando Pessoa (1969, p. 585)

Margareth Rago (1999), ao prefaciar a obra *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*, de Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro, aponta para a observação de que no Brasil, o sexo é pouco problematizado, tendo em vista que, na grande mídia, na maioria das vezes, há apelação para imagens que exalam sexualidade para atrair a atenção do público. A mídia não se importa como se dá a constituição das sexualidades nas diferentes faixas etárias, nem com a exposição que diariamente as crianças sofrem com essa apelação de imagens sexuais ao extremo.

A historiadora explica que diante desses fatores, não há a promoção de um debate em âmbito nacional e às vezes, nem no âmbito local, que procure respostas aos desafios que a temática vem provocando. Rago (1999, p. 9-10) afirma:

As crianças continuam a aprender o silêncio sobre assuntos tabus, como masturbação, virgindade, relação sexual, homossexualismo, enquanto o aborto ainda é profundamente condenado e penalizado. As escolas relutam em introduzir assuntos referentes à educação sexual, enquanto manifestam comportamentos absolutamente retrógrados em relação às roupas de garotas e garotos [...] Não faz muito tempo, aliás, que discutir a transformação da sociedade, ou, em outras palavras, falar da “revolução social” implicava abster-se castamente dos temas da sexualidade, considerados irrisórios e secundários.

Dez anos se passaram desde a edição do referido livro e várias mudanças são notadas nesse período, assinalando um número cada vez maior de pesquisadores/as interessados/as em refletir e levar suas reflexões tanto para o interior da escola, um dos lócus da formação de crianças e adolescentes, quanto para outros espaços públicos.

No que diz respeito à educação, mais adiante apresento a reflexão feita por Nardi e Quartiero (2007) sobre os PCNs e a proposta de se trabalhar o tema transversal Orientação Sexual, nas escolas de todo o país.

Meu intuito é analisar, aqui, como as questões do sexo, gêneros e das sexualidades, vêm sendo colocadas em pauta e, dessa forma, também pretendo traçar a compreensão que venho construindo ao longo da pesquisa, sobre tais questões. Não pretendo derrubar velhas verdades e nem tão pouco construir novas que as substituam, mas sim, pensar embasado num referencial teórico consistente, como o sexo foi transferido das relações privadas para a ordem do discurso e muito mais do que se possa imaginar, como essa ação denota uma das faces daquilo que Michel Foucault (2001) chamou de sociedade disciplinar.

Contribuem ainda para a reflexão dos temas em questão, as obras *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, *Além do carnaval: a homossexualidade no Brasil do século XX*, de James Naylor Green e *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*, de João Silvério Trevisan.

Para concluir, apresento ainda, o projeto *Brasil sem homofobia*, discutindo como as políticas públicas estão sendo criadas num espaço ético e dos direitos humanos, a partir de uma perspectiva emancipadora.

Longe de a reflexão acabar aqui, ela continuará a ser abordada adiante, mas com enfoque no cotidiano escolar, onde a produção de diferenças (GALLO, 2007) – de gêneros, de sexos, de sexualidades, étnicas, religiosas, culturais, ou seja, diferenças múltiplas –, ao invés de serem vistas como problema, se tornam a forma de enfrentamento do biopoder, que tende a eliminá-las ou adequá-las a “um desvio padrão ‘aceitável’”(p. 254), para reinar absoluto, controlando corpos, identidades e populações.

3.1 Recorte 2

Vivência e formação religiosa: o céu utópico

Desde muito pequeno estive sempre envolvido na religiosidade católica da comunidade local, que sem mesmo ter uma capela, manifestava-se com grande fervor nas várias novenas ao longo do ano; procissões com a santa padroeira Nossa Senhora Aparecida, que visitava cada casa do bairro; orações e rituais pedindo aos santos chuva na época de grandes secas, ou a estiagem no tempo de colheita e, o ponto alto sempre se dava com a preparação do natal, que culminava numa confraternização muito especial com todas as famílias do bairro se reunindo em um barracão.

Minha participação nesses eventos religiosos se dava de um modo tão perceptivo, que todos diziam que eu seria padre. A ideia foi se internalizando, e mesmo sem saber direito o que isso significava, eu acabei acatando-a.

Com a mudança para a cidade e as novas amizades estabelecidas, rapidamente me vi envolvido com a catequese me preparando para a primeira comunhão, em seguida o grupo de crianças e adolescentes, chamado Cruzada Eucarística, criado pelo paciente, conselheiro e amigo, José Divino Rodrigues e, por onde passaram pessoas encantadoras como as freiras, irmã Maria Luiza Raimundo, irmã Ana Maria Souza, irmã Leni Fogaça, irmã Maria de Fátima Carlos Silva. A Cruzada Eucarística mantinha uma série de atividades, que muitas vezes, fazia com que seus integrantes ficassem o dia todo fora de casa, ensaiando teatros, danças, praticando esportes. Como eu gostava muito de participar dos eventos do grupo, ainda mais quando fazíamos passeios visitando outros grupos em cidades vizinhas, dava mais valor a essas atividades, deixando, muitas vezes de lado, até as obrigações escolares.

Diferente da maioria das crianças e adolescentes da época que pensavam em brincar e namorar, eu ia me envolvendo mais com atividades ligadas à igreja católica. Fui convidado pela madre superior do convento das Dominicanas de São José, a irmã Maria Bueno, para dar aulas de religião na escola, para turmas de primeira série do ensino fundamental – começava assim, minha trajetória como

educador. Passei a fazer parte do grupo que prepara as missas das crianças aos domingos de manhã. Mais tarde fui catequista, preparando as crianças para a primeira comunhão, depois crisma, e ainda, estive na coordenação e formação dos catequistas da paróquia do Bom Jesus, em Riversul.

Nem preciso dizer que todos os dogmas eram por mim considerados as mais sagradas verdades. Tudo era motivo de pecado, conforme os discursos de padres, freiras, e leigos engajados, era preciso vigiar-se, controlar os desejos, os discursos e os fazeres. Nesse ínterim, o sexo deveria ser conservado para depois do casamento e/ou confessado se praticado, não importa se apenas como forma de conhecimento do corpo, suas sensações e prazeres, tudo deveria ser dito.

De acordo com Foucault (2001), uma série de dispositivos⁵ é utilizada pelas mais diferentes sociedades herdeiras da cultura ocidental, para calar ou fazer falar os corpos sobre sua sexualidade, e dessa forma, governá-lo para um direcionamento tal, tido como o verdadeiro, o exemplar e o normal, denegrindo e marginalizando os demais corpos que não se enquadram ou, desviam daquela norma, tornando-os sujeitos abjetos. Para tal controle, há, também, uma série de instituições, que principalmente a partir do século XVIII, são responsabilizadas pela produção discursiva do sexo: primeiro a religião cristã e, mais tarde a escola, a família, o consultório médico, que em sua análise, visava sempre o controle do indivíduo e da população.

Algo que considero muito positivo para minha formação, enquanto sujeito, educador e cidadão, foi a participação na Ordem Terceira de São Domingos, em Riversul, exclusivamente para leigos que quisessem se engajar em um grupo de estudos da espiritualidade dominicana, bem como trabalhar em obras sociais. As idéias desse grupo estavam muito ligadas a Teologia da Libertação, então, o contato com a pobreza e as necessidades humanas dos mais humildes eram prioridades. Devido a um projeto desenvolvido em parceria com uma a instituição das freiras dominicanas com sede na Suíça, fiz, praticamente sozinho, um levantamento na cidade, de todas as famílias que viviam em áreas de riscos, casas emprestadas e ou

⁵ Foucault (2001, p. 244) utiliza dispositivo como,

“Um conjunto heterogêneo, comportando discursos, instituições, conjuntos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, enfim: o dito como o não dito... o dispositivo, nele mesmo, é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

alugadas, e das quais a renda mensal não passava de um salário mínimo. O intuito era levantar um cadastro para a construção de casas populares com uma verba que viria daquela instituição citada. Infelizmente o projeto não saiu como havia sido planejado, pois em uma grande enchente na cidade, muitas famílias perderam suas casas e tiveram que ser colocadas às pressas nas casas que já estavam semi-prontas.

Paralelamente aos trabalhos e estudos, continuava empenhado nas atividades em torno da religião. Era sempre escolhido para as viagens como representante dos catequistas e ou da equipe de liturgia em cursos e encontros, ora em São Paulo, ora em Sorocaba ou mesmo nas cidades circunvizinhas de Riversul.

Com o passar do tempo, muitos questionamentos me rodeavam, me desorientavam e me faziam duvidar de todo esse modelo de vida, me sentia diferente dos outros, com a sexualidade aguçada. Porém, segundo as normas religiosas, não podia me deixar seduzir por desejos ou pensamentos carnisais, eu já havia absorvido o discurso de controle dos corpos tão batido pelo catolicismo, então me calava e sofria sozinho, pois conversar com quem? Na confissão, o padre só reforçava que não poderia me deixar levar por diferentes caminhos, pois era errado, não agradava a Deus. Assim, me calava e deixava-me conduzir por aquilo que me diziam, ensinavam, o lia nos manuais de catequese e outros livros religiosos ou mesmo na Bíblia.

Minha mudança para Sorocaba marca também o meu distanciamento das atividades pastorais que outrora praticava em comunidades católicas. Minha participação hoje, se restringe, às missas dominicais.

Com as muitas leituras realizadas ao longo desses anos, vivendo em Sorocaba e, principalmente com a entrada no mestrado, minhas reflexões em torno da vivência religiosa do catolicismo vêm sendo frequentemente desconstruídas e reconstruídas sob novas perspectivas.

3.2 Gêneros e sexualidades: performance e múltiplas identidades

Hoje, há de se concordar que, grande parte das pessoas, em diversas sociedades, como as ocidentais, vive sem maiores implicações seus papéis de homens masculinos ou de mulheres femininas, enquanto identidades de sexo e gênero distintos.

Gestos podem ser observados desde os primeiros dias de vida de uma criança – quando o médico sentencia: é um menino! ou, é uma menina! – práticas que delimitam o que aquele menino ou aquela menina pode vestir e calçar, do que pode brincar, o que deve gostar. Dessa forma, azul é cor das roupas, dos brinquedos, do quarto e dos cadernos do menino e o rosa da menina; a boneca e a casinha são os brinquedos da menina e o carrinho e a bola de futebol são os do menino; competição de força, lutas, violência fazem parte do mundo do menino e delicadeza, boa educação e comportamento, dotes culinários e prendas domésticas do mundo da menina.

Afirma Foucault (2007a, p. 114), em *A história da sexualidade*.

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade, a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela parece mais um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias.

Segundo Foucault (2007b), as mulheres na Antiguidade Clássica, não pertenciam ao mesmo nível político e cultural que os homens. A elas era reservada a vida no espaço privado do lar, onde cultivavam o silêncio e os cuidados domésticos prevaleciam, enquanto aos homens, era atribuído o papel de cidadãos.

Nos primeiros séculos de nossa era, mesmo com a valorização do matrimônio, onde se supunha um compartilhamento dos papéis entre os esposos, vê-se a sobreposição do papel masculino ao feminino (FOUCAULT, 2007c).

Historicamente, muita coisa mudou – a partir do processo de industrialização na Europa e mais tarde, das outras áreas do planeta – viu-se a chegada, ou melhor, a saída da mulher do lar e sua adequação ao trabalho social, sem, contudo, deixar o trabalho doméstico e ainda, tendo menor remuneração que os homens.

Cria-se a patologia do corpo da mulher – qualificado e desqualificado (FOUCAULT, 2007a, p. 115), ao que, Louro (2008, p. 4), acrescenta:

Não é de se estranhar, que as mulheres tenham sido concebidas como portadoras de uma sexualidade ambígua, escorregadia e potencialmente perigosa; nem deve causar espanto que os comportamentos das classes médias e alta dos grupos brancos das sociedades urbanas ocidentais tenham se constituído na referência para estabelecer as práticas moralmente apropriadas ou higienicamente sãs.

A partir do final da década de 1960, principalmente, o florescer dos movimentos minoritários, como o feminista, lutando por reconhecimento, igualdade, e contra sua subordinação aos padrões históricos e culturais. Essa foi a segunda onda do feminismo, segundo Louro (1997) – a primeira teria sido na virada do século XVIII para o XIX, quando as mulheres lutaram e conquistaram o sufrágio universal. Nesse momento, não sem dificuldades, as mulheres começaram a tomar seu lugar, a falar sobre si e daquilo que lhes era salutar. Louro (2008, p. 5) escreve,

As mulheres foram às ruas e ocuparam espaços públicos, criaram grupos de apoio, revistas, jornais, fizeram teatro e cinema, provocações e passeatas, reivindicaram direitos e salários iguais; foram também para as universidades e criaram núcleos de estudo e pesquisa, fizeram teses e livros demonstrando que suas questões, suas lutas e sua história tinham sido esquecidas ou ignoradas. As chamadas “minorias sexuais” (note-se que a expressão minoria, aqui, não tem nada a ver com quantidade ou número de indivíduos, mas sim tem a ver com a atribuição social de valor; refiro-me àqueles grupos que são tomados como minoria a partir da ótica do dominante), ou seja, os grupos organizados de gays e de lésbicas também “mostravam sua cara”, exigindo respeito e visibilidade; transformavam a vida cultural, construindo espaços de cultura, de lazer e de arte, proclamando sua estética e sua ética.

Louro afirma, ainda, que tal postura não era neutra e que marcava significativamente os Estudos Feministas.

Coloca-se, aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram

problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e de histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram “interessadas”, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que constituiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança. (LOURO, 1997, p. 19)

A questão principal posta em pauta aqui é: as diferenças entre homens e mulheres podem ser explicadas apenas a partir da biologia? Se sim, então é correto pensar que um gay, é na verdade, uma suposta mulher? E ainda, que uma lésbica não pode, em hipótese nenhuma, ser sensual e feminina? Isso seria muito simplista.

É partir daí que os Estudos Femininos vão se debruçar para

[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente os seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (p. 21)

Assim, gênero passa a ser um conceito fundamental para o desenvolvimento do debate feminista. Segundo Louro, o conceito serve,

[...] como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “traduzidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (p. 21-22)

Ou seja, o debate que pode justificar as diferenças entre homens e mulheres é colocado no campo social, onde se dão as relações e se reproduzem desigualdades entre eles, “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.” (p. 22)

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, radicais, de classe) que a constituem. (p. 23)

É exatamente o oposto dos papéis de homem ou de mulher desempenhados de acordo com uma dada sociedade, como dito anteriormente, quando padrões arbitrários são traçados como formadores de verdadeiros/as homens e mulheres.

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da “identidade” dos sujeitos [...] Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos – étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. – constitui o sujeito [...] Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero “fazendo parte” do sujeito, constituindo-o. (LOURO, 1997, p. 24-25)

Isto posto, aquelas representações do senso comum citadas no início, cor de menino, cor de menina, brincadeira de menino, brincadeira de menina, devem ser superadas.

Outra questão importante a ser pensada é, assim como uma identidade de gênero é construída continuamente na sociedade, na cultura e na história, sempre numa relação e nunca completa, também, da mesma forma, se constrói a identidade sexual. De certa forma, ambas – identidades de gênero e sexual –, se articulam intimamente.

Finalmente, pensar gêneros é compreender que cada pessoa, ao ser constituída dentro de uma dada sociedade e cultura, num momento histórico, atravessado por discursos diversos, signos, representações e vivências, ela estará investindo numa prática subjetiva. Assim, não se pode pensar gênero como a oposição masculino-feminino, muito menos, o masculino sobrepondo-se ao feminino, mas problematizando-os e desconstruindo tal binarismo, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido” (p. 31).

Dessa forma, não há apenas mulher e homem, feminino e masculino, mas muitas formas de se viver e se experimentar ser mulher e ser homem; como há também uma multiplicidade de feminilidades e masculinidades.

O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas. (CADERNOS SECAD 4, 2007, p. 20)

Talvez, aquelas e aqueles que vivem feminilidades e masculinidades diferentes do binarismo masculino-feminino, e não são reconhecidos/as como verdadeiros/as homens e mulheres, são os/as que podem fazer avançar tais compreensões.

É essa a proposta de Judith Butler (2003), em *Problema de gênero*, quando desloca os conceitos tanto da biologia, que explica as diferenças entre os gêneros como consequência das diferenças naturais, fisiológicas entre homens e mulheres e também aquele que coloca a mulher como o outro gênero, mas tendo como referência e norma o gênero masculino.

Para Butler, o conceito de gênero seria pensar o que é masculino e o que é feminino a partir daqueles que são desconsiderados socialmente, os seres abjetos – travestis, transexuais, hermafroditas etc –, que transgridem as fronteiras das normatividades e não se situam na dicotomia heterossexual produzida socialmente. E, portanto, ao embaralharem tais noções, fazem avançar o conceito e as noções de gênero como performances.

Ou seja, da mesma forma, como por exemplo, uma travesti se cria, a partir do vestuário, maquiagem, sapatos, entre outros adereços, criando num ato performativo, isso também ocorre com os gêneros.

Assim, gênero deve ser compreendido como um ato performativo, que se cria, se encena publicamente com significações já estabelecidas socialmente, fundando e consolidando, assim, o sujeito. Quando se usa uma camisa azul, porque é coisa de homem, é um ato performativo cotidiano que ajuda a manter a dicotomia dos gêneros, assim como quando uma menina que gostaria de brincar com carrinhos, mas pelos pais é obrigada a brincar com bonecas.

Para Butler, a noção de gênero, está numa mesma relação, onde cada qual possui um ato performativo.

Ricardo Timm de Souza (2007, p. 50), ao discutir a articulação entre ética e política, compreende-a como “a construção do sentido da vida humana desde o encontro com o outro”. Dessa forma, o “outro” assume o papel de diferente já que é o único saber que se tem a seu respeito, conhecê-lo, mais que um desafio carregado de insegurança, é, antes de tudo, a possibilidade para um novo começo.

O encontro única forma de conhecer o outro verdadeiramente, pode e deve ocorrer com “uma outra racionalidade, diferente daquela que eu normalmente uso para lidar com as coisas e os conceitos – a racionalidade ética” (p. 52), permitindo assim, que se compreenda o verdadeiro sentido da vida humana: a relação com o outro.

Nessa concepção, aqueles e aquelas que hoje são tidos como corpos estranhos – ao desconstruir a noção de que sexo anatômico, identidade de gênero, desejo e prática social necessitam uma coerência entre si –, passam a vigorar como outros e outras, com identidade de gênero difusa, complexa, fluída, ininteligível, mas, porém, com existência legítima e a necessidade de reconhecimento como cidadãos e cidadãs em suas especificidades.

3.3 O sexo na ordem do discurso

O recorte da minha trajetória, apresentado anteriormente, é um exemplo concreto da ideia de controle dos corpos, apontados por Foucault em seus estudos apresentados na *História da sexualidade*. Nesse caso, o controle é exercido pelo que chama de hipótese repressiva, onde a instituição religiosa – igreja católica –, ao lado de outras instituições como a família e a escola, despenderam e ainda continuam a despender modos de vigiar, controlar, normatizar e assegurar verdades sobre a sexualidade.

No primeiro volume de sua obra, *A vontade de saber*, Michel Foucault (2007a) traça as mudanças de controle pelas quais as práticas sexuais passaram do final do século XVII ao XVIII: antes, o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil, regulavam a partir, principalmente do matrimônio, aquilo que era permitido ou

proibido, licito ou ilícito; depois, todo um investimento passou a operar para colocar o sexo na ordem do discurso.

Assim, muito mais do que repressora – a hipótese repressiva, como chama Foucault –, não passa de uma estratégia “que tem função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso” (p. 18-19), pois se relacionam intimamente com a governabilidade dos corpos e das populações.

As práticas sexuais, que até pelo menos no século XVII, ainda compunham uma ética e uma estética de si, passaram a ser encerradas para o mundo privado das famílias conjugais, e dessa forma, a sociedade burguesa europeia tinha, na sexualidade, a idealização do “objetivo de unir sexo, amor, matrimônio e procriação” (CAMARGO, RIBEIRO, 1999, p. 24)

Para Foucault, a repressão sexual foi instaurada estrategicamente e ligada a “a cerimoniosa história dos modos de produção” (p. 12). Se o objetivo da burguesia é potencializar a força de trabalho, o sexo não poderia ocupar um lugar privilegiado, fazendo esvaírem-se as energias do trabalhador, a não ser quando se destinava à reprodução.

Dessa forma, tal repressão não passaria de pretexto, colocando o sexo na baila dos grandes temas a ser pensado, instigado a fazer pensar, e por que não dizer, desejado, pelo menos enquanto saber.

Não que para Foucault, o sexo não tenha sido reprimido, nem mesmo que a partir dessa Idade da Repressão ele tenha sido menos do que antes, mas o que mais vai chamar sua atenção é que toda essa proibição, bloqueio, desconhecimento e o mascaramento do sexo serão utilizados para escrever a história da sexualidade a partir da Idade Moderna e mais, que a hipótese repressiva estaria fundada em uma distinção entre poder e verdade, agindo para produzir discursos confissões sobre o sexo.

Fonseca escreve que a partir da hipótese repressiva, “surge o conceito de biopoder” (FONSECA, 2003, p. 84) e explica:

Com relação ao sexo, a primeira⁶ considera a existência de uma sexualidade transitória ou transcultural, que teria sido manipulada a partir de momentos definidos, no sentido de uma interdição realizada por formas de poder essencialmente repressoras. Já a noção de biopoder aborda os procedimentos disciplinares de novas formas de poder sobre o corpo e sobre a espécie que teriam se desenvolvido separadamente no curso do século XVIII e se reunido no século XIX, dentro de uma preocupação generalizada com o sexo. (p. 84)

Portanto, pode-se chegar à conclusão, corroborando com as ideias de Camargo e Ribeiro (1999, p. 28-29),

[...] Essa foi a forma que o mundo contemporâneo encontrou de vigiar, normatizar e controlar a sexualidade: falar intensamente sobre ela. Falar sobre sexo é uma forma de controle do comportamento dos sujeitos: crianças, adolescentes, homens, mulheres [...] Vivemos longos anos de domesticação dos corpos, do sexo nesses corpos e dos sentimentos para que nos tornássemos pais, filhos, maridos e mulheres exemplares. Foram anos de adestramento em que a sexualidade foi concebida como uma problemática inerente ao controle social. É nesse sentido que a sexualidade vem, em boa parte, definindo-nos como pessoas e como sujeitos.

Voltando ao recorte de minha trajetória de vivência e formação religiosa, pode-se comprovar o poder e o controle que a igreja católica exerceu sobre meu desenvolvimento. Em um determinado momento narro, que mesmo duvidando do modelo de vida que estava inserido, pois fazia para mim mesmo, muitos questionamentos de quanto distante estava daquilo que realmente me interessava enquanto portador de uma sexualidade – vivência das homossexualidades – me resignava e me deixava levar pelo discurso religioso, que principalmente a partir da confissão, quando eu era obrigado a dizer o que eu era, do que gostava, o que praticava ou sonhava praticar, recebia orientações de que tais pensamentos e palavras, atos e omissões, eram minha culpa, portanto pecado, fruto de um incitamento que não agradava a Deus e por isso, deveria recuá-los com todas as forças, em nome da fé.

Foucault (2007, p. 38) reafirma inúmeras vezes, em sua obra, que

[...] de um extremo a outro o sexo se tornou, de todo modo, algo que se deve dizer, e dizer exaustivamente, segundo dispositivos discursivos diversos, mas todos constrangedores, cada um à sua maneira. Confidência sutil ou interrogatório autoritário, o sexo, refinado ou rústico, deve ser dito.

⁶ Fonseca está se referindo a hipótese repressiva.

O papel exercido pela pastoral cristã, talvez tenha sido um dos mais profícuos no incitamento do exercício de discursar sobre o sexo. As técnicas confessionais possibilitaram no campo científico do século XIX, o discurso psicanalítico em torno de uma *scientia sexualis*, que para Foucault é a produção empreendida pelos cientistas e teóricos ao abordar o sexo a partir de esquivas da “verdade insuportável e excessivamente perigosa sobre o sexo” (p. 61). O que se tem, assim, é um investimento na produção dos discursos sobre as sexualidades periféricas, onde os imperativos de uma moral se fazem presentes, reiterando normas médicas:

[...] volúvel no proclamar suas repugnâncias, pronta a correr em socorro da lei e da opinião dominante; mais servil ante às potências da ordem do que dócil às exigências da verdade. Involuntariamente ingênua nos melhores casos e, voluntariamente mentirosa, nos mais frequentes, cúmplice do que denunciava, ativa e provocadora, essa medicina instaurou toda uma licenciosidade do mórbido [...] Mas além desses dúbios prazeres, reivindicava outros poderes, arvorava-se em instância soberana dos imperativos da higiene, somando os velhos medos do mal venéreo aos novos temas da assepsia, os grandes mitos evolucionistas às modernas instituições da saúde pública, pretendia assegurar o vigor físico e a pureza moral do corpo social, prometia eliminar os portadores de taras, os degenerados e as populações abastadas. Em nome de uma urgência biológica e histórica, justificava os racismos oficiais, então iminentes. E os fundamentava como “verdade”. (p. 62)

Vê-se, concomitantemente a espiritualidade cristã, a técnica confessional ganhar apoio de outros mecanismos, chamados por Foucault de mecanismos de poder, ou seja, os discursos que são produzidos em torno da sexualidade – o que pode ou não ser feito, de que forma fazer, o controle do corpo em si – tão visíveis nas instituições da família, da escola, do consultório médico, do sistema jurídico e, ainda, saberes passaram a ser produzidos em torno da sexualidade, como por exemplo, a demografia, a biologia, a medicina específica do sexo, a psicologia, a psiquiatria, a moral e a pedagogia.

Em sua análise, Foucault avalia que não se prestavam em fazer emudecer o sexo, mas sim, visava-se o controle do indivíduo e da população, pois, ao ressaltarem os discursos sexuais, esses passam a se integrar ao campo do “*interesse público*” (FOUCAULT, 2007a, p. 29), não por uma simples curiosidade, mas como algo que é preciso “gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o

bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo⁷. O sexo não se julga apenas, administra-se” (p. 31).

Para com as crianças, o que se vê, é um silenciar, que traz consigo, um novo modo de falar do sexo, para se alcançar outros efeitos. Foucault analisa como funcionavam os colégios franceses do século XVIII, onde se tinha a impressão de que o sexo estaria oculto, entretanto, ao observar as formas arquitetônicas, o cuidado com a disciplina e a organização, “tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças” e de forma “precoce, ativa, permanente” (p. 34).

Há uma preocupação maior com a sexualidade do estudante, para a qual, se mobilizam médicos, diretores, pedagogos e família, dando origem a uma “literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais” (p. 35).

Camargo e Ribeiro (1999, p. 28-29) comentam como Foucault descreve a patologização em torno da criança:

[...] a masturbação em crianças, tema tão polêmico no mundo contemporâneo, foi encarada como patologia a partir do século XVIII, no momento em que a infância passou a ser problematizada e a criança considerada como a “semente do amanhã”, necessitando por isso mesmo ser cuidada, vigiada, controlada.

Diante de todo esse suposto cuidado para com o sexo no mundo Ocidental, o que se segue é uma multiplicidade ou heterogeneidades sexuais, ou seja, começam a nomear os sujeitos, de acordo com suas práticas e/ou desejos sexuais, onde ao menor sinal de desvio, o sujeito poderia estar cometendo pecado ou até mesmo ser condenado pelos tribunais, como outrora foram os sodomitas.

Segundo Fonseca (2003, p. 85), “esse processo alarga os discursos sobre o sexo para além dos limites das relações matrimoniais”. As sexualidades periféricas: “a das crianças, a dos loucos e dos criminosos, é o prazer dos que não amam o outro sexo; os devaneios, as obsessões, as pequenas manias ou as grandes raivas”

⁷ Tal padrão está relacionado ao sexo enquanto sua função reprodutiva, de acordo com Foucault (p. 31), o grande interesse da sociedade burguesa europeia que se despontava no século XVIII, quando surge, como “problema econômico e político”, a população e “seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e *habitat*”.

(FOUCAULT, 2007a, p. 46), que passam a ganhar mais atenção e a curiosidade de todos, tornando-se centrais nos discursos a cerca da sexualidade.

Tais sexualidades incorporadas ao rol das perversões da carne provocam uma nova especificação dos indivíduos, como a sodomia, um ato interdito pelos antigos direitos civis ou canônicos, que dá lugar, no século XIX, ao homossexual, que, segundo Foucault (p. 50),

[...] torna-se uma personagem: 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.

“O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (p.51), pois no século XIX, de acordo com a psicologia, psiquiatria e medicina, o homossexual carregava em si uma androgenia interior, um hermafroditismo da alma, portanto, passível a tratamentos e possível de cura.

Fonseca (p 88) explica,

Enquanto o sexo era uma questão de família, até o final do século XVIII era regida por um sistema de matrimônio e transmissão de nomes e bens, chamado dispositivo da aliança, a sexualidade foi uma questão individual que concernia aos prazeres individuais mais escondidos e criada por um conjunto de discursos e práticas nascido da separação do sexo e do dispositivo da aliança, chamado “dispositivo da sexualidade”.

O principal objetivo de toda essa prática estaria voltado de acordo com Foucault, para a intensificação das relações de poder, saber e prazer. Ou seja, o dispositivo da sexualidade serviria para, ao manipular o sexo “em função de técnicas móveis e conjunturais de poder, no âmbito das sensações do corpo e da qualidade dos prazeres” (FONSECA, 2003, p. 88), controle e governo das populações.

Foucault ressalta o quanto o dispositivo da sexualidade está impregnado em cada um e cada uma, a partir da obrigação da confissão, com uma profundidade, que não se é capaz de percebê-lo.

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não “demanda” nada mais que revelar-se; e que, se não chega a isso, é porque contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela e, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação. A confissão libera, o poder reduz ao silêncio; a verdade não pertence à ordem do poder mas tem um parentesco originário com a liberdade: eis aí alguns temas tradicionais da filosofia que uma “história política da verdade” deveria resolver, mostrando que nem a verdade é livre por natureza nem o erro é servo: que sua produção é inteiramente infiltrada pelas relações de poder. A confissão é um bom exemplo. (FOUCAULT, 2007a, pp. 68-69)

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a confissão começou a ganhar novos espaços e formas além do ritual penitente religioso: na família, nas escolas e nas clínicas, suas motivações e efeitos se diversificaram.

A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar. Quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo. [...] O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente. (p. 67-68)

O desenvolvimento do homem e da mulher confidentes transformou o campo da literatura (WATT, 1997), que das narrativas heróicas, de bravura ou de santidade, passa a “uma literatura ordenada em função da tarefa infinita de buscar, no fundo de si mesmo, entre as palavras, uma verdade que a própria forma da confissão acena como sendo o inacessível” (FOUCAULT, 2007a, p. 68); e também a maneira de filosofar, que segundo Foucault (p. 68), passa a ser,

[...] procurar a relação fundamental com a verdade, não simplesmente em si mesmo – em algum saber esquecido ou em um certo vestígio originário – mas no exame de si mesmo que proporciona, através de tantas impressões fugidias, as certezas fundamentais da consciência”.

Se no passado “o sexo se destinava à reprodução da espécie com interesses voltados à manutenção e ao aumento do patrimônio familiar” (CAMARGO, RIBEIRO, 1999, p. 28) que autenticavam o indivíduo, a partir de então, o indivíduo, seria

autenticado “pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2007a, p. 67), pois “o sexo e a sexualidade têm funções que vão muito além da procriação e até mesmo do prazer” (CAMARGO, RIBEIRO, 1999, p. 28).

Daí, a afirmação de Foucault (p.67), “a confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder”.

Para Fonseca (2003, p. 92), Michel Foucault quer dizer que o exercício da confissão, é impulsionado pela persuasão que tal prática resultaria em um autoconhecimento e “o desejo de conhecer a verdade sobre si mesmo exerce sobre o indivíduo um poder que o seduz e o faz confessar. Confessar aos outros e a si próprio”.

A confissão passa a ser composta por toda uma tecnologia, o que antes era uma forma contrita pelas faltas e pecados cometidos em uma instituição religiosa, passa a conceber a vontade de saber mediada por relações de poder.

Fonseca comenta como as práticas confessionais, transformadas em interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas e cartas, no século XIX, são institucionalizadas por um discurso científico.

É a transferência da confissão sexual para a matriz do poder que suscita a adequação das práticas confessionais a uma forma de discurso já institucionalizado naquele momento: o discurso científico. Tal adequação será possível graças à justaposição que se faz dos métodos de confissão e da discursividade científica, reunidas sob a matriz comum de modalidades produtoras de verdades, fazendo com que os ritos confessionais comecem a funcionar segundo modelos científicos. (p. 96)

Na obra *Microfísica do poder*, Foucault (2001, p 229) explicita que, a *História da sexualidade* é um jogo, um livro-programa, no qual se pretendia expor algumas questões, “não quero fazer a crônica dos comportamentos sexuais através das épocas e das civilizações. Quero seguir um fio muito mais tênue: o fio que, em nossas sociedades, durante tantos séculos ligou o sexo e a procura da verdade”.

Foucault expõe, em *A vontade de saber*, as concepções de poder que orienta, sustenta e mantém toda essa prática discursiva sobre o sexo, e ainda, as relações entre o discurso e a sexualidade. Deixa bem claro que o poder de que se trata nessa relação, é diferente daquele regulado pelo campo jurídico e nem mesmo se refere ao

poder opressor, esse sim, se for tomado para a análise desse campo de estudo, é o que torna o sexo proibido. O poder que se cabe aqui é o poder que faz extrapolar os limites daquele, criando novas tecnologias de dominação.

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não devem postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, com a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 2007a, p. 102-103)

Para Foucault, os dispositivos de saber, poder e prazer a respeito do sexo, ou seja, o dispositivo da sexualidade se dá através de quatro grandes conjuntos de estratégias, que nasceram no século XVIII, atingiram autonomia e “eficácia na ordem do poder e produtividade na ordem do saber” (p. 115), são eles: a histerização do corpo da mulher⁸ – mulher histórica; pedagogização do sexo da criança⁹ – criança masturbadora; socialização das condutas de procriação¹⁰ – casal malthusiano e; psiquiatrização do prazer perverso¹¹ – adulto perverso.

Esses conjuntos, ao aumentar a preocupação em torno do sexo, ao longo do século XIX, são destaques como objetos privilegiados de saber e, portanto,

⁸ “Processo pelo qual o corpo da mulher foi analisado – qualificado e desqualificado – como corpo integralmente saturado de sexualidade” (p. 115), e dessa forma, passou a ocupar um quadro patológico particular no campo das práticas médicas; ainda se relaciona com o papel social da mulher – fecundidade – e sua responsabilidade biológico-moral de educadora dos filhos, no entender de Foucault, o que provoca uma representação negativa – mãe igual “mulher nervosa”, portanto, histórica.

⁹ O cuidado com as crianças e sua entrada ao mundo da sexualidade, já que nessa fase, estão “sobre uma perigosa linha de demarcação” (FOUCAULT, 2007a, p. 115), e apresentam perigos físicos e morais, coletivos e individuais. Foucault (2001, p. 232) ressalta a guerra contra a masturbação das crianças no Ocidente.

¹⁰ Forma de controle exercido principalmente pela influência dos fatores econômicos que através de “medidas “sociais” ou fiscais” (2007a, p. 116) moderavam ou estimulavam a fecundidade dos casais. Ou seja, o controle de nascimentos, portanto, um cuidado com a demografia.

¹¹ O “instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo” (2007a, p. 116) e para tal, buscaram formas próprias para curar tais anomalias.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2007a, p. 116-117)

Para Foucault, apenas a civilização Ocidental pratica uma *scientia sexualis*, enquanto civilizações como a China e a Índia, por exemplo, são dotadas das *ars erótica*: “sábias iniciações ao prazer, com sua técnica e sua mística” (FOUCAULT, 2007a, p.72), que seria um exercício subjetivo, implícito a si mesmo, com um estilo próprio de vida e refinamento. Portanto, sem precedentes morais e discursos científicos.

A arte erótica, o que conta, escreve Fonseca (2003, p. 98), “é a intensidade do prazer, sua qualidade e sua duração. Essa doutrina é objeto transmitido diretamente pelo mestre a seu discípulo.”

Já a ciência sexual, Fonseca afirma que essa se submete,

[...] a uma análise criteriosa todo desejo, pensamento e ato relacionado a esse prazer. O que a ciência sexual faz é construir um arquivo dos prazeres, a partir dos efeitos da atuação do dispositivo da sexualidade. Nessa maneira de proceder em relação ao sexo, o saber produzido é tido como elemento essencial à saúde mental do indivíduo e ao bem estar da sociedade.

Como correlato das *scientia sexualis*, a sexualidade é a produção histórica que permitiu a ligação do sexo às micropráticas do biopoder. Nenhuma outra dimensão da vida poderia ter se ajustado tão proveitosamente a tais mecanismos políticos. (FONSECA, 2003, p. 98)

Tais estratégias estariam voltadas, a partir da tecnologia do biopoder, para a produção de um tipo predeterminado de sujeito, onde há controle do indivíduo e da população.

O indivíduo moderno, constituído enquanto característica de “objeto e sujeito, pelas estratégias das relações de poder presentes na atualidade [...] é, acima de tudo, resultado de um investimento político sobre a vida”. (FONSECA, 2003, p. 99)

Fonseca explica a individualidade moderna a partir de Foucault,

Para a formação de sua contingência de objeto entram em jogo os mecanismos disciplinares que atuam sobre o espaço, o tempo e os menores atos que estão envolvidos em todas as atividades. Para o estudo da

formação de sua contingência de sujeito, Foucault trata da atuação do dispositivo da sexualidade, que, fazendo o biopoder chegar aos menores movimentos do corpo e às emoções mais sutis, o constitui sujeito de uma sexualidade. Por esse dispositivo cria-se a sexualidade e pelo biopoder ela é identificada em cada indivíduo que passa a ser sujeito dessa produção estratégica. (p. 99)

Em outras palavras, a sexualidade é o dispositivo para o assujeitamento dos indivíduos na modernidade.

3.4 Como tornar-se sujeito: uma tarefa para o indivíduo do presente

Nos volumes, *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, Foucault reorganiza seus estudos em torno da história da sexualidade, o intuito é pensar um terceiro eixo constituinte do projeto inicial – as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos de uma sexualidade –, visto que os dois primeiros eixos – a formação dos saberes que se referem à sexualidade e os sistemas de poder que regulam sua prática –, foram refletidos no primeiro volume, *A vontade de saber*.

Fonseca (2003, p. 102) ressalta tais mudanças:

O que muda em relação a suas obras anteriores é que agora se colocam como temas centrais as formas de constituição do sujeito segundo procedimentos de uma ética apoiada na reflexão sobre si, não havendo, nesse processo de constituição do indivíduo, a presença prescritiva dos códigos, interditos e mecanismos disciplinares tratados até então, essenciais para a compreensão da constituição do indivíduo moderno. Por outro lado, mesmo diante de tais mudanças, Foucault permanece fiel a si mesmo e às preocupações que sempre impulsionaram seu pensamento.

A partir de um recuo maior – dos séculos XVII e XVIII, quando uma série de ciências empíricas participavam dos jogos de verdade e dos jogos de poder – Foucault (2007b) retorna a Antiguidade grego-romana, a fim de investigar como se constituiu a história do homem e da mulher de desejo e analisa as semelhanças e diferenças daquela com a modernidade. Essa análise passa a se concentrar em torno da constituição do sujeito e de uma hermenêutica de si, que teriam “a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade” (p.11-12).

A genealogia do homem e da mulher de desejo na Antiguidade possibilita que Foucault dedique-se à maneira pela qual a atividade sexual foi problematizada pelos filósofos e pelos médicos, na cultura grega clássica, no século IV a.C., a fim de confrontá-la com o presente. O recurso genealógico utilizado por Foucault, segundo Fonseca (p. 102),

[...] pretende introduzir na prática um método de trabalho e pesquisa tornado possível graças ao rompimento com uma tradição do pensamento que considerava a permanência de uma mesma essência presente na história, a saber, o sujeito de conhecimento ou, simplesmente, o sujeito.

Pode-se dizer que tais aprofundamentos dos estudos de Foucault o conduzem para a questão da ética.

É para compreender a ética como relação a si que Foucault se voltará para aquilo que lhe permitirá compreender o que levou o homem ocidental a se reconhecer como sujeito do desejo. Nessa busca, torna-se necessário saber por que os atos relacionados ao sexo tornaram-se objetos de uma importante preocupação moral. Como e por que foram sendo codificados e julgados e, especialmente, com o que eram relacionados. Seu trabalho, portanto, caminha para o sentido de realizar uma história da moral, não em função dos códigos ou dos comportamentos, mas em função da constituição de si. Como, para Foucault, a ética é a própria relação consigo, fazer a história da moral é fazer a história da subjetivação em função das técnicas de si. (FONSECA, 2003, p. 103-104)

Em *O uso dos prazeres*, Foucault (2007b, p. 26) desenvolve uma conceituação de moral:

Por “moral” entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos descritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem bem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo assim, compromissos ou escapatórias. Com essas reservas pode-se chamar “código moral” esse conjunto prescritivo. Porém, por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores; o estudo desse aspecto da moral deve determinar de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos

ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara.

Essas diferenças concernem, segundo Foucault em: a) “determinação da substância ética” (p. 27), maneira que o indivíduo encontra em si mesmo para construir sua conduta moral – uma prática da fidelidade em relação aos próprios atos, em relação ao domínio dos desejos e, ainda, em relação aos sentimentos e permanência dos esposos; b) “modo de sujeição” (p. 27), maneira pela qual o indivíduo se reconhece e se estabelece na prática, como pertencente a esse conjunto de regras; c) “elaboração do trabalho ético” (p. 27), forma pela qual o indivíduo toma atitudes em relação a si mesmo, conforme as prescrições morais, objetivando tornar-se, com sua própria conduta, um sujeito moral e; d) “teleologia do sujeito moral” (p. 28), efetivação do indivíduo enquanto sujeito moral, que, “para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se” (FOUCAULT, 2007b, p. 28).

Veiga-Neto contribui para uma compreensão do pensamento de Foucault e sua forma de pesquisa que pretende responder “por que, quando e como essa ou aquela prática, esse ou aquele pensamento se constituíram como problemas.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 97)

A ética, numa perspectiva foucaultiana, faz parte da moral, ao lado do comportamento de cada um e dos códigos que preceituam o que é correto fazer e pensar e que atribuem valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos, em termos morais. Esse conceito idiossincrático desloca a noção clássica *de* ética – “estudo dos juízos morais referentes à conduta humana” (quer em termos sociais, quer em termos absolutos) – para o modo como “o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações”, ou em outras palavras, a ética como “a relação de si para consigo”. (VEIGA-NETO, 2005, p. 98)

Ao problematizar a moral dos prazeres, Foucault (2007b, p. 35), aponta que os gregos, diferentemente do que nós chamamos de atos sexuais, dispõem “de um vocabulário para designar práticas precisas”, e o que se compõem como campo de problematização sobre a moral sexual da Antiguidade:

A noção de *aphrodisia*¹², através da qual pode-se apreender o que, no comportamento sexual, era reconhecido como “substância ética”; a de “uso” de *chresis*¹³, que permite aprender o tipo de sujeição ao qual a prática desses prazeres deveria submeter-se para ser moralmente valorizada; a noção de *enkrateia*¹⁴, de domínio que define a atitude que se deve ter a respeito de si mesmo para constituir-se como sujeito moral; e finalmente a de “temperança”, de “sabedoria” de *sophrosunê*¹⁵ e que caracteriza o sujeito moral em sua realização. (p. 37)

Foucault analisa nas práticas existentes e reconhecidas, ou seja, as práticas de si, pelas quais os homens e as mulheres procuravam dar forma à sua conduta na Antiguidade, a maneira que os temas da austeridade sexual foram se preservando e contribuíram para o que temos hoje. Tais práticas de si, não se prestaram a codificar e reger as condutas sexuais, mas antes, criar estilos: estilizações na Dietética – a “relação do indivíduo com o próprio corpo”; na Econômica – a “conduta do homem enquanto chefe de família” e; na Erótica – a “conduta recíproca entre o homem e o rapaz na relação de amor”. (FOUCAULT, 2007b, p. 86)

A reflexão moral dos gregos sobre o comportamento sexual não procurou justificar interdições, mas estilizar uma liberdade: aquela que o homem “livre” exerce em sua atividade. [...] Eles jamais conceberam o prazer sexual como um mal em si mesmo ou podendo fazer parte dos estigmas naturais de um pecado; e, contudo, seus médicos se inquietaram com as relações entre a atividade sexual e a saúde, e desenvolveram toda uma reflexão sobre os perigos de sua prática. [...] O cuidado principal dessa reflexão era definir o uso dos prazeres – suas condições favoráveis, sua prática útil e sua rarefação necessária – em função de uma certa maneira de ocupar-se do próprio corpo. A preocupação era muito mais “dietética” do que “terapêutica”: questão de regime, visando regular uma atividade reconhecida como importante para a saúde. (p. 89)

Em suma, se percebe que, como para o pensamento grego, o comportamento sexual é constituído como domínio de prática moral, fazia-se necessário o funcionamento de uma estratégia que deveria conduzir cada qual “a um exato

¹² Os *aphrodisia* são “as obras”, “os atos de Afrodite” – *erga Afrodites*. O próprio Foucault, não encontra, devido à complexidade da palavra, uma tradução exata do termo – que estaria próximo de “coisas” ou “prazeres do amor”, “relações sexuais”, “atos da carne”, “volúpias” – conforme nota do tradutor. (p.35)

¹³ *Chresis aphrodision* o uso dos prazeres, se refere de modo geral, à atividade sexual, sua maneira de se conduzir nessa ordem de coisas, o regime que ele permite ou se impõe, as condições e a importância que ele lhes atribui na sua vida. (p. 51)

¹⁴ Termo utilizado na língua clássica para designar a forma de relação consigo, a atitude que é necessária à moral dos prazeres e que se manifesta no bom uso que se faz deles. (p. 60)

¹⁵ O estado que se tende a alcançar pelo exercício do domínio e pelo comedimento na prática dos prazeres é caracterizada como liberdade. (p. 73)

domínio de si onde o sujeito é “mais forte” do que ele mesmo até no exercício do poder que exerce sobre os outros”. (p. 218)

A reflexão sobre o comportamento sexual como campo da moral tinha o objetivo principal, para os gregos adultos, livres e do sexo masculino: “uma estética da existência, a arte refletida de uma liberdade percebida como jogo de poder” (p. 220). Que segundo Fonseca (2003, p. 119),

Trata-se, não da elaboração de preceitos de valor universal, mas de considerações úteis ao indivíduo, a fim de que ele se constitua como sujeito de sua conduta moral com vistas a dar à sua existência a forma mais bela possível. No que se refere, portanto, ao sujeito e à sua constituição no domínio em questão, é a compreensão do que foi a busca de uma Estética da Existência que trará as explicações para a subjetivação que aí ocorre.

No último volume, *O cuidado de si*, Foucault continua sua genealogia problematizando, agora, nos dois primeiros séculos de nossa era, os mesmos temas do segundo volume: a relação com o próprio corpo, a relação com a esposa e o amor pelos rapazes, porém, de forma distinta.

Inicia a obra analisando textos referentes a onirocricia, ou seja, a interpretação dos sonhos, que segundo Foucault, “não se trata, num tal documento de ir buscar as formulações de uma moral austera ou o surgimento de novas exigências em matéria de conduta sexual; ele oferece antes de mais nada indicações sobre modos de apreciação corrente e atitudes geralmente aceitas.” (FOUCAULT, 2007c, p. 17-18)

Conforme ocorrem as interpretações, é possível estabelecer que os significados estão bastantes próximos daquilo que se espera do sujeito em sua conduta social.

O movimento de análise e os procedimentos de valorização não vão do ato a um campo como poderia sê-lo o da sexualidade ou o da carne, cujas formas permitidas fossem desenhadas pelas leis divinas, civis ou naturais; eles vão do sujeito, enquanto ator sexual, aos outros campos da vida onde ele exerce sua atividade; e é na relação entre essas diferentes formas de atividade que se situam, não exclusivamente, mas no que diz respeito ao essencial, os princípios de apreciação de uma conduta sexual. (p. 41)

Assim, percebe-se uma nova arte da existência sendo desenhada pelo cuidado de si, onde um estilo mais rigoroso será cobrado, ou seja, é o nascimento de uma cultura de si, marcada por maior austeridade em relação consigo mesmo.

Essa majoração da austeridade sexual na reflexão moral não toma forma de um estreitamento do código que define os atos proibidos, mas a de uma intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos. E é levando em conta uma semelhante forma que convém interrogar as motivações dessa moral mais severa. (p. 47)

A cultura de si é caracterizada pelos cuidados que se precisa ter consigo mesmo, exigidos pela arte da existência.

Foucault enaltece as elaborações filosóficas desenvolvidas por Epicteto, sobre o cuidado de si, “é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação.” (p. 53)

Assim, passa a prevalecer uma estreita relação do cuidado de si com as práticas médicas, que se ocupa tanto com as questões da alma, quanto, ou apenas com as questões do corpo. A medicina aproxima-se das questões de ordem moral.

A prática de si implica que o sujeito se constitua face a si próprio, não como um simples indivíduo imperfeito, ignorante e que tem necessidade de ser corrigido, formado e instruído, mas sim como indivíduo que sofre de certos males e que deve fazê-los cuidar, seja por si mesmo, ou por alguém que para isso tem competência. Cada um deve descobrir que está em estado de necessidade, e que lhe é necessário receber medicação e socorro.” (FOUCAULT, 2007c, p. 62-63)

Ou seja, nota-se que nesse período – séculos I e II da era cristã – “toda uma arte do conhecimento de si foi desenvolvida, com receitas precisas, com formas específicas de exame e exercícios codificados.” (p. 63)

Para tal arte, esses exercícios se ligam, primeiro a procedimentos de provação, que visam ao indivíduo a prática de renunciar aquilo que lhe é supérfluo; em seguida o exame de consciência, no qual cada um faz como um julgamento para poder administrar-se ao refletir seus fracassos, equipando-se racionalmente e dessa forma, assegurar-se-lhe uma conduta sábia; e por fim, o trabalho do pensamento sobre si mesmo, que permite uma filtragem das suas próprias representações a fim

de “encaminhá-las, controlá-las e triá-las” (p. 67) e assim, suas atitudes sejam constantes em relação a si próprio.

Se converter-se a si é afastar-se das preocupações com o exterior, dos cuidados com a ambição, do temor diante do futuro, pode-se, então, voltar-se para o próprio passado, compilá-lo, passá-lo em revista e estabelecer com ele uma relação que nada perturbará [...] E a experiência de si que se forma nessa posse não é simplesmente sobre uma força prestes a se revoltar; é a de um prazer que tem consigo mesmo. Alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também “apraz-se” consigo mesmo. (p. 70-71)

A cultura de si possibilita a constituição do indivíduo enquanto sujeito moral, para o qual são definidos os critérios estéticos e éticos da existência e nesse quadro, a experiência dos prazeres sexuais não estarão ainda, associados a valores negativos, ou seja, o pecado.

Fonseca (2003, p. 122) caracteriza a cultura de si, por:

[...] maior rigor, maior severidade e desconfiança no tratamento dos prazeres sexuais, recrudescimento dos temas de austeridade, ligados a um processo de valorização do matrimônio, ligados também à noção dos efeitos negativos do abuso dos prazeres para o corpo e para a alma e à desqualificação em relação ao significado do amor pelos rapazes.

Um estilo de vida passa a vigorar, refletindo as relações entre o indivíduo e os outros. Assim, é possível perceber um grande valor dispensado ao casamento e os novos papéis políticos assumidos por cada um dos esposos. O casamento torna-se mais livre em relação ao consentimento dos envolvidos, pois já não há necessidade de casar-se para constituir alianças que fortalecem famílias e sua descendência, agora, o investimento maior passa a ser mais pessoal.

Percebe-se, assim, uma prática matrimonial, em que não o papel, mas a relação dos esposos é priorizada. A esposa ganha um *status* mais independente, e ao marido são prescritas novas restrições. O sistema de deveres e obrigações entre os esposos deixa de ser como outrora, como também não se assemelham, o matrimônio é compartilhado pelos dois.

De acordo com Fonseca, as transformações ocorridas em relação ao matrimônio entram num processo de “publicização” (FONSECA, 2003, p. 126), ou

seja, ganha lugar privilegiado na esfera pública, diferente daquilo que se praticava na Antiguidade, que era exclusivamente da esfera privada das famílias envolvidas.

A arte de se conduzir no casamento deixa de ser definida por uma técnica de governo exercido pelo esposo, passando para uma estilística de vínculo individual. Concluindo essa questão do casamento, Foucault (2007c, p.87) afirma,

Ora, se é verdade que a reflexão moral sobre a boa conduta do casamento tinha, por muito tempo, procurado seus princípios numa análise da “casa” e de suas necessidades intrínsecas, compreende-se o surgimento de um novo tipo de problema, em que se trata de definir a maneira pela qual o homem poderá constituir-se enquanto sujeito moral na relação de conjugalidade.

Essa constituição do homem e da mulher enquanto sujeito moral, vai influenciar toda a atividade política dos dois primeiros séculos de nossa era, para a qual ocorre uma transformação no interesse “pela ética pessoal, pela moral do comportamento cotidiano, pela vida privada e pelos prazeres” (p. 91), pois se necessita compreender as novas relações de *status*, funções, atividades e obrigações.

Será bom político aquele que souber relativizar seu *status*, a partir de um ato pessoal de vontade, entendendo que se governa e ao mesmo tempo é governado.

Tem-se dessa forma, um campo de relações muito mais vasto e complexo, onde, segundo Foucault (2007c, p. 101), deve-se,

[...] pensar numa crise do sujeito, ou melhor, da subjetivação: numa dificuldade na maneira pela qual o indivíduo pode se constituir enquanto sujeito moral de suas condutas, e nos esforços para encontrar na aplicação a si o que pode permitir-lhe sujeitar-se a regras e finalizar sua existência.

Para Fonseca (2003, p. 128-129),

O que ocorreu não foi uma intensificação das interdições que teria levado ao recrudescimento dos temas de austeridade, mas sim uma mudança na maneira do indivíduo ser constituído enquanto sujeito moral, diante de uma nova conformação social e política.

Foucault, a partir dos textos da época pesquisada, relaciona a filosofia com a intensa preocupação com a medicina, necessária, segundo sua análise, para um bem viver. Sobre isso, Fonseca (p. 129), escreve:

Na cultura do dois primeiros séculos, o zelo pela elaboração de um saber médico, de aplicação pessoal, atesta alguns dos princípios essenciais de Cultura de Si em sua inflexão sobre os cuidados com o corpo. A idéia de um cuidado constante com a saúde incentiva a formação de um saber médico sobre o próprio corpo e tudo aquilo que o possa afetar, como o meio, o tempo, os regimes, a alimentação e as atividades. As práticas sexuais fazem parte desse conjunto de preocupações. E tanto como as outras práticas do indivíduo sofrem um processo de intensificação de cuidados. Os temas de austeridade moral a elas ligados foram detalhados e aprimorados.

Nos textos de Galeno, Foucault reconhece toda uma patologia e uma patogenia que as relações sexuais podem ser promotoras, ou seja, sua prática desmedida, sem prescrições, pode causar grandes danos físicos e ou espirituais. Porém, tais relações, também podem apresentar fins terapêuticos, dependendo sempre do comportamento individual de quem o pratica.

Provavelmente, a ligação entre a filosofia e a medicina se faça para o cuidado com as práticas sexuais, porque essa está vinculada, tanto a saúde do corpo, quanto a saúde da alma.

Percebe-se, que como na era clássica, existe uma prática do regime dos prazeres, porém, com caráter mais concessivo, ou seja, uma série de preocupações que se é preciso prognosticar quanto as práticas sexuais, afim de que, se evite ao máximo, condições de perturbação e possa garantir aos indivíduos, um “conjunto de equilíbrios” (FOUCAULT, 2007c, p, 128), como: o regime dos *aphrodisia* e a procriação – é necessário escolher o momento favorável para a finalidade procriadora; a idade do sujeito – há perigo das relações sexuais acontecerem em período não observado; o momento favorável – indicação de estação e período do dia e; os temperamentos individuais – regime de alimentação e atividades físicas que colaborariam para a atividade sexual, sem comprometer seu equilíbrio.

Para concluir o volume *O cuidado de si*, Foucault analisa como o amor pelos rapazes, nos primeiros séculos da nossa era, acaba perdendo aquelas elevadas formulações da época clássica, contudo, afirma que tal prática não desaparecera ou tenha se tornado objeto de desqualificação dos sujeitos que a praticavam.

O que parece ter mudado é o modo pelo qual se interroga sobre esse amor.

De modo mais geral, uma certa diminuição da importância das relações pessoais de *philia*, assim como a valorização do casamento e do vínculo afetivo entre esposos fizeram, sem dúvida, bastante para que a relação de amor entre homens cessasse de constituir o cerne de uma discussão teórica e moral intensa. (p. 190)

Fonseca (2003, p. 131) afirma que a problematização moral dos prazeres sexuais nos primeiros séculos de nossa era, concernia à prática matrimonial.

Uma nova arte da existência se forma, calcada numa valorização crescente da relação entre o casal. Foucault irá situar essa estilística da existência a dois a partir da análise dos novos significados assumidos pelo vínculo conjugal, da consideração do princípio da fidelidade matrimonial e da pesquisa de uma moral dos prazeres a serem compartilhados pelos esposos.

Percebe-se que gradativamente, vai ocorrendo uma mudança na questão da Erótica, ou seja, passa a vigorar um sistema binário e comparativo: “trata-se sempre de distinguir duas formas de amor e de confrontar seu valor” (FOUCAULT, 2007c, p. 191), tanto em relação ao amor pelas mulheres, quanto em relação ao amor pelos rapazes. “Enfim, a valorização ética do amor não poderá mais se efetuar pela elisão do prazer físico” (p. 191), como na Antiguidade, em que a *philia* ratificava o amor entre um homem e um rapaz, a partir de uma verdadeira amizade, a qual era marcada pelo compartilhamento dos pensamentos, uma existência e um afeto mútuo.

É o casamento, como vínculo individual suscetível de integrar as relações de prazer e de dar-lhes valor positivo que vai constituir o foco mais ativo para a definição de uma estilística da vida moral. O amor pelos rapazes, não se tornará, por isso, uma figura condenada. Ele encontrará ainda muitas maneiras de se expressar na poesia e na arte. Mas sofrerá uma espécie de “desinvestimento” filosófico. (p. 192)

Fonseca complementa essa ideia de desinvestimento em relação ao amor pelos rapazes, “não que a prática do amor aos rapazes tenha se tornado objeto de uma desqualificação ou passado a ser vista como antinatural, mas essa prática, enquanto problema e objeto de reflexão moral, perde a sua importância.” (FONSECA, 2003, p. 134)

Uma nova Erótica vê-se despontar na cultura de si, ela é marcada por um binarismo, um pólo masculino e um pólo feminino, ou seja, é a concretude da “existência de uma relação ‘heterossexual’” (FOUCAULT, 2007c, p. 225), e assim, ao ganhar notoriedade os temas ligados a essa relação – a fidelidade, procriação, reciprocidade –, há um acréscimo rigoroso no que concerne a relação com os rapazes.

Foucault aponta, em *O uso dos prazeres e O cuidado de si*, que a constituição do sujeito moderno – produzido pela norma disciplinar, explorado em *A vontade de saber* – é contrária a do sujeito antigo, pois esse se constituiu a partir da prática de relação consigo, ou seja, pela ética.

A esse respeito, Fonseca (p. 140) escreve, “porque constituído pela norma, e, portanto, impedido de ser ético, é que o indivíduo moderno é sujeito. Sujeito de uma identidade que entende como própria e que é o resultado dos mecanismos de objetivação do poder normalizador”.

A partir de tal compreensão, é preciso que se invista na composição de uma ética, na qual os homens e as mulheres do presente possam experimentar a relação consigo mesmo e, assim, venham se constituir em sujeitos livres, pois como escreve Fonseca (2003, p. 145), “Foucault pensa que a liberdade não é uma possibilidade ética entre outras, mas é a própria possibilidade da ética.”

3.5 Entre a casa grande e a senzala, muito além do carnaval: devassos no paraíso – as homossexualidades no Brasil

O jogo de palavras com os títulos de importantes obras que analisei, identificam esse item que pretende apresentar as homossexualidades como uma experiências que co-existiram nos diferentes períodos históricos do Brasil, ora mais livremente, ora subvertendo normas e que chega ao presente, apesar de muitos obstáculos – como poderá verificar-se mais adiante – com alguns trunfos, como o projeto *Brasil sem homofobia*, programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual, lançado em 2004, pela

Secretaria de Direitos Humanos, em uma integração interministerial¹⁶ em parceria com o movimento homossexual.

Retornando ao recorte sobre minha vivência e formação religiosa, onde fica evidente a influência que a tradição católica exerceu em mim e deve exercer, ainda, na vida de muitas pessoas da cidade de Riversul, contribuindo para criar representações como as que tinha, em que, dependendo dos atos e ações praticados por alguém – como, por exemplo: sexo antes do casamento, vivência homossexual, poligamia, ou adultério – esse seria penalizado e condenado ao inferno, após sua morte.

Sobre tais representações, Luiz Mott (2008) – professor, pesquisador, autor e militante, entre tantas outras identidades que se reconhece –, escreve no artigo, *História da sexualidade no Brasil*, que esse modelo de organização da vida e da sexualidade no país, se explica pela herança do modelo hegemônico judaico-cristão. Segundo o autor, tal modelo de disciplina e repressão é bem diferente daqueles praticados pelos indígenas e negro-africanos, para os quais, não há um modo único de sexualidade, mas sim, uma multiplicidade de sexualidades que, por serem culturas sem um sistema de escrita – ágrafas –, não se visualiza rigidez em suas condutas.

Assim, parece que, as sexualidades das etnias indígenas e negro-africanas, são definidas diferentemente da do colonizador.

Gilberto Freyre (2004, p. 171), também destaca em sua obra *Casa grande & senzala*, a ideia de uma sexualidade diferente entre os indígenas, onde os homens só atingiam o estado de excitação ao serem “picados pela fome sexual, diferentemente das índias, que por terem uma vida mais sedentária e regular, acabavam sendo mais dotadas de sexualidade; em algumas tribos, por exemplo, praticava-se o costume da mulher se oferecer àquele que chega, com o intuito de hospitalidade. O que leva Freyre (p. 172) a concluir que a vida sexual entre os indígenas criava “um estado social bem diverso do de promiscuidade ou de deboche”, creditado a tais etnias.

¹⁶ Essa integração é formada pelos Ministérios da Educação, Justiça, Saúde, Cultura, Trabalho e Emprego, Relações Exteriores e as Secretarias Especiais dos Direitos Humanos, Políticas para Mulheres e de Promoção da Igualdade Racial.

João Silvério Trevisan (2004, p. 64-65), em *Devassos no paraíso*, também escreve sobre esse tema:

Por causa desse pansexualismo ao mesmo tempo libidinoso e cândido, o historiador Abelardo Romero, não sem indignação, apelidou os silvícolas do Brasil de “devassos no paraíso”. A verdade é que, entre os indígenas, os códigos sexuais nada tinham em comum com o puritanismo ocidental daquela época; por exemplo, davam pouca importância à virgindade e até condenavam o celibato. E, 1556, o francês André Thevet observou que os índios ofereciam suas filhas para os estrangeiros, em troca de qualquer ninharia. No mesmo período, o viajante alemão Hans Staden relatava que, entre os silvícolas, o inimigo vencido tinha o direito de dormir com a esposa e a filha do seu captor, antes de ser morto. O jesuíta português José de Anchieta confessou nunca ter ouvido falar de um índio que tivesse matado sua mulher por causa de adultério ou ciúme; e Gabriel Soares relatava, ainda no século XVI, que as índias chegavam a arranjar novas amantes para seus próprios maridos. Aliás, tanto a poliandria quanto a poligamia foram comumente verificadas entre os silvícolas [...] Vários cronistas estrangeiros referem-se também o fato de que os índios gostavam de contar em público suas façanhas sexuais, sem nenhum pudor e, provavelmente, fantasiando boa parte do que narravam. Isso tudo parecia surpreendente aos cristãos, desde o início ora chocados, ora maravilhados com a tranquila nudez dos silvícolas.

Uma rápida análise na obra de Gilberto Freyre, *Casa grande & senzala*, publicada em 1933, portanto, muito antes dos estudos foucaultianos a cerca da sexualidade¹⁷ é possível perceber, na narrativa, toda uma série de fatos cotidianos – e é aí que seu texto se torna rico e essencial para a construção da historiografia e da formação social do Brasil – onde a sexualidade é mostrada e vivenciada com grande intensidade, tanto pelos nativos, quanto pelos colonizadores e ainda os escravos.

Não são poucas as passagens reservadas para a descrição de uma história mais íntima, que despreza a história política e militar para oferecer uma quase rotina de vida, na qual é possível observar a formação moral de um povo. Não é de forma alguma apenas um esforço de pesquisa pelos arquivos, mas antes, uma aventura de sensibilidade, onde o que se estuda, toca nos nervos de cada um.

Freyre (2004, p. 66) trata o assunto das diferentes vivências de sexualidade entre colonizadores, indígenas e negro-africanos, quando elabora justificativas para aquilo que chamou de hibridismo da formação colonial do Brasil:

¹⁷ Michel Foucault publicou a primeira obra da História da Sexualidade: a vontade de saber em 1976 e apenas oito anos depois, é que vieram História da Sexualidade II: o uso dos prazeres e História da Sexualidade III: cuidado de si.

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata nos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana fervendo sob a européia e dando um acre requieime a vida sexual, à alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarana quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura, o ar da África, um ar quente, oleoso, amolecendo nas instituições e nas formas de cultura as durezas germânicas; corrompendo a rigidez moral e doutrinária da Igreja medieval; tirando os ossos ao cristianismo, ao feudalismo, à arquitetura gótica, à disciplina canônica, ao direito visigótico, ao latim, ao próprio caráter do poço. E Europa reinando mas sem governar; governando antes a África.

Tais características possibilitaram uma colonização baseada na família patriarcal, escravocrata e praticante de um catolicismo amaciado pelo contato com o islamismo norte-africano. Portanto, um catolicismo menos duro e rígido, “uma liturgia antes social que religiosa, um doce cristianismo lírico” (p. 84). Mais mulherengos e mais soltos na sua moral sexual.

Completa-se, associado a esses fatores, os muitos que para cá vieram, fadados a cumprirem penas por “irregularidades ou excessos na sua vida sexual: por abraçar e beijar, por usar de feitiçaria para querer bem ou mal, por bestialidade, molície, alcovitice” (p. 83), mas que ao aqui chegarem e por desfrutarem de uma vida comum, como os demais colonizadores, seriam de fundamental importância para os interesses políticos e econômicos do governo português, em aumentar o povoamento do Brasil.

Atraídos pelas possibilidades de uma vida livre, inteiramente solta, no meio de muita mulher nua, aqui se estabeleceram por gosto ou por vontade própria muitos europeus do tipo que Paulo Prado retrata em traços de forte realismo. Garanhões desbragados. (FREYRE, 2004, p. 83)

A partir da poligamia foi-se processando a formação de um Brasil híbrido, “do seu contato com a população ameríndia resultaram, na verdade, as primeiras camadas de mestiçagem formando porventura pontos mais fáceis à penetração da segunda leva de gente européia.” (p. 110-111)

As formas de dominação do colonizador para com o colonizado imprimiu marcas não apenas de doenças européias de fácil contágio venéreo, mas as formas como se davam as relações do homem em submeter a mulher – sendo ela índia, ou

mais tarde negra – ao seu sadismo, enquanto se verifica por parte delas, mulheres, um certo masoquismo. Tal relação poderia ser observada também na relação do senhor com o moleque, chamado “leva-pancadas” (p. 113).

Freyre chama a atenção para o que excede a esfera sexual e doméstica, instalando-se no campo social e político, “onde o mandonismo tem sempre encontrado vítimas em quem exercer-se com requintes às vezes sádicos” (p. 114).

Freyre aponta a partir das práticas colonizadoras, do contato dos portugueses e outros europeus que por aqui aportaram e ainda a partir da cultura de algumas etnias indígenas e negro-africanas, a moral sexual que serviu de base para a sociedade que se começava a formar, tendo na poligamia, seu traço mais forte do que aquela moral defendida pela ortodoxia católica, “o ambiente em que começou a vida brasileira foi de quase intoxicação sexual.” (p. 161)

Porém, tal característica, não deve, contudo, justificar-se pelas práticas culturais de sexualidades indígenas ou negro-africanas. Freyre escreve que o grande objetivo dos senhores de engenho era o estímulo a procriação, visto que, a venda de escravos/as, era-lhes algo salutar a sua economia e ainda, necessário para povoar a colônia.

No parecer de Freyre (2004, p. 399),

É absurdo responsabilizar-se o negro pelo que não foi obra sua nem do índio mas do sistema social e econômico em que funcionaram passiva e mecanicamente. Não há escravidão sem depravação sexual. É da essência mesma do regime. Em primeiro lugar, o próprio interesse econômico favorece a depravação criando nos proprietários de homens imoderado desejo de possuir o maior número possível de crias. Joaquim Nabuco colheu em um manifesto escravocrata de fazendeiros as seguintes palavras, tão ricas de significação: “a parte mais produtiva da propriedade escrava é o ventre gerador”.

São várias as citações que João Silvério Trevisan (2004), em sua obra *Devassos no Paraíso*, faz, utilizando Gilberto Freyre, pois ali, Trevisan encontra elementos que explicitam a vivência homoerótica entre os nativos indígenas, frente ao que os colonizadores manifestavam horror e ainda, o clima de promiscuidade vivido entre os senhores e as negras escravas mais formosas, ou então, a relação entre a escravidão, religiosidade e erotismo.

Trevisan, porém, avança sobre as informações que Freyre oferece e, entre várias outras fontes, vai delineando a partir de suas reflexões, uma análise da homossexualidade no Brasil, a partir das características econômicas, políticas, culturais, da saúde e dos movimentos organizados até o advento da AIDS, em meados da década de 1980 e década de 1990.

Trevisan afirma que os séculos XVI, XVII e XVIII, pelo menos nos países que professavam a fé cristã, foi a sodomia severamente punida. A Igreja Católica utilizou como mecanismo doutrinário, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. E que apesar de pouco conhecimento sobre tal prática, fica claro que no Brasil, também se sentiu os efeitos da Inquisição.

Luiz Mott (2009), conta uma experiência da inquisição em Sorocaba, em um pequeno texto sobre a homossexualidade na cidade, escrevendo que, a primeira referência dessa prática em documentos apurados em uma pesquisa realizada por ele mesmo no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Portugal, é um registro de 1729. O documento trata-se do pecado nefando¹⁸ contra um frade, chamado José, que morava com o mulato Manoel Mendes, registrado no 19º Caderno do Nefando.

Sobre as formas como ocorreram essas atividades no Brasil, escreve Trevisan (2004, p. 129),

Aqui chegados, os visitantes do Santo Ofício visavam coibir abusos relacionados tanto com a fé e doutrina quanto com a lassidão dos costumes e eventuais focos de traição política. Na verdade, o Tribunal da Inquisição mal camuflava seus objetivos claramente ligados ao poder temporal, mesmo porque as igrejas nacionais subordinavam-se ao papa mas, na prática, acabavam obedecendo mais aos reis e às classes dirigentes dos países onde a Inquisição funcionou. Houve muita disputa para o controle político dos processos inquisitoriais, justamente porque os bens dos suspeitos ou condenados eram confiscados – em parte ou totalmente – e entregues à Coroa. Além do mais, as acusações podiam funcionar como instrumento de perseguição entre inimigos políticos dentro da mesma classe dirigente – como no caso dos judeus (cristãos-novos) ricos, que eram perseguidos e despojados de todas as suas posses, em nome da fé católica.

Trevisan (p. 137) esclarece, ainda, que a Inquisição no Brasil, não foi tão severa quanto na Europa,

¹⁸ “Indigno de se nomear” (Dicionário Aurélio Século XXI, versão eletrônica 3.0). De acordo com Trevisan (2004), era um dos nomes dados à relação homossexual, durante a colonização do Brasil.

A amplidão territorial da colônia e a instabilidade da vida social constantemente ameaçada por perigos naturais diminuíram a pressão social e impunham um ambiente de maior tolerância. As horrendas masmorras inquisitoriais da Europa transformaram-se em prisões comuns, no Brasil, com janelas para a rua, através das quais os prisioneiros pediam esmolas quando havia procissões, podendo inclusive conversar com os transeuntes. Mesmo porque as culpas não pareciam tão sérias: os pecados brasileiros eram menos contra a fé e mais por malandragem.

Porém, resquícios dessa prática perduraram durante um bom tempo, sendo contemplados em leis e códigos penais, por exemplo, para os sodomitas.

Trevisan explica que, a maioria dos códigos penais postos em prática no Brasil, eram, inevitavelmente, aqueles prescritos em Portugal, e muito comumente eram baseados nos Direitos Romano e Canônico.

No Brasil Colônia, havia ainda a jurisdição eclesiástica, com constituição próprias, distintas tanto da Justiça secular quanto do Tribunal da Inquisição. Em 1707, o Sínodo baiano promulgou as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. Como, além de ser o primaz do Brasil, o arcebispo baiano era também o coordenador do episcopado brasileiro, as Constituições eclesiásticas promulgadas em Salvador valiam para as demais dioceses do país, que constituía então uma única província religiosa. Nessas Constituições – que continuaram vigorando até 1900 –, a sodomia era considerada “tão péssimo e horrendo crime (...), e provoca tanto a ira de Deus, que por ele vêm tempestades, terremotos, pestes e fomes, e se abrasaram e subverteram cinco cidades, duas delas somente por serem vizinhas de outras onde ele se cometia”. Pecado “indigno de ser nomeado”, chama-se por isso “nefando, que é o mesmo que pecado em que não se pode falar, quanto mais cometer”. Quem ousasse cometer tal crime, que parece feio até ao Demônio”, devia ser investigado em segredo pelo vigário-geral e entregue ao Santo Ofício da Inquisição.¹⁹ (TREVISAN, 2004, pp. 165-166)

Trevisan salienta que apenas com a independência do Brasil, onde a Constituição do Império sofreu algumas atualizações e um novo Código Criminal foi elaborado e passou a vigorar em 1830, influenciado pelas ideias da Revolução Francesa, que eliminou da legislação “a figura jurídica da sodomia (ou equivalente)” (p. 165), o que, para o autor, parece uma “contradição com certeza nada surpreendente nessa disparatada colcha de retalhos que o Brasil sempre foi.” (p. 165)

¹⁹ As aspas no original, indicam que tais trechos foram citados Cf. *Constituições primeiras do arcebispo da Bahia (propostas e aceitas em junho do anno de 1707)*, Typographia 2 de Dezembro, São Paulo, 1853, parágrafos 958 e 959, pp. 331 e 332. (p. 170)

A partir de então, o que passa a vigorar nos códigos e leis brasileiros sobre a homossexualidade, são os crimes contra a ofensa moral e os bons costumes. No Código Penal Republicano (1890), por exemplo, segundo Trevisan (p. 167), “o travestismo era contravenção: determinava-se a punição de 15 a 60 dias de prisão” e após sua reforma, em 1932, foi acrescido ao Código Penal brasileiro,

[...] a circulação em território nacional de folhetos, livros, periódicos, jornais, gravuras etc. que ofendessem a moral pública; a pena prevista era relativamente rigorosa: de seis meses a dois anos de prisão do responsável, além de multa e perda do objeto onde constar a ofensa [...] (p. 167)

No Código Penal de 1940, além do que estabelecia o anterior sobre o ultraje ao pudor, Trevisan escreve que se acrescentaram “representações cinematográficas, fonográficas ou teatrais, com detenção de seis meses a dois anos do culpado ou pagamento de multa correspondente” (p. 168).

Com a ditadura militar a partir de 1964, Trevisan (p. 168) explicita:

criou-se um subterfúgio legal para punir veiculações consideradas obscenas, com a promulgação da Lei 5.250, de 9 de fevereiro de 1967, conhecida como Lei de Imprensa. Em seus artigos 12 e 17, essa lei impunha pena de três meses a 1 ano de detenção e multa de um a vinte salários mínimos para quem divulgar pela mídia fatos considerados atentatórios à moral pública e aos bons costumes. Através dela é que o governo ditatorial passou a reprimir as primeiras veiculações relacionadas com a luta pelos direitos homossexuais no Brasil [...]

Entre várias informações que Luiz Mott (2009) apresenta no texto *A homossexualidade em Sorocaba*, encontra-se um fato bastante revelador, a cidade foi pioneira no interior do país a organizar um grupo homossexual de militância, o SOMOS/Sorocaba, em 1979. Apesar de ter tido uma breve história – a partir de 1981, já não se encontravam registros sobre o grupo –, é um bom exemplar de como Sorocaba se inscreve nas questões de pensar a diversidade de forma mais articulada e ainda, manter espaços ou grupos específicos de GLTB.

De certa forma, em muitas cidades interioranas do país, tais questões se mostraram e ainda se mostram tímidas, perto do movimento que ocorreu, por exemplo, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, ao longo do século XX.

James N. Green (2000), em sua obra *Além do carnaval*, faz uma trajetória da cena e das questões da homossexualidade no Brasil do século XX. É uma história

documental e analítica da homossexualidade, especificamente, no Rio de Janeiro e em São Paulo, que já durante as primeiras décadas do referido século, se tornaram centro econômico, político e cultural do país – graças ao processo concomitante de industrialização-urbanização.

Aliás, o autor parece se pautar nas transformações ocorridas durante o século XX, que não foram poucas – a consolidação da República, o período entre guerras e o pós-guerra, a industrialização e a urbanização, o golpe militar e os anos de chumbo e finalmente o advento da AIDS, que o autor não chega a trabalhar.

Dessa forma, com *Além do carnaval*, pode-se compreender como as cidades do Rio de Janeiro e depois São Paulo desenvolveram uma subcultura homossexual, muito próxima a vida cotidiana e social, em certos momentos, bastante integrada a sociedade – como no caso das festas de carnaval, onde a prática do travestismo ocorria sem maiores problemas.

Green escreve na introdução da obra, sobre seu estudo:

Ele revela os mundos vibrantes de homens que desfrutaram relacionamentos sociais e eróticos com outros homens durante o século XX. Procuro mostrar que uma subcultura similar àquelas que floresceram em Nova York e Buenos Aires na virada do século também existiram no Rio de Janeiro e em São Paulo. Um fator importante do desenvolvimento dessa subcultura homossexual, eu proponho, foi a apropriação do espaço urbano [...] Um aspecto importante dessa questão diz respeito à conexão entre a ocupação de áreas públicas e das supostas esferas tradicionais da vida social brasileira, ou seja, a casa e a rua. Como veremos, uma acessibilidade maior dos homens ao espaço público, a rua, facilitou os encontros eróticos homossexuais entre eles. Entretanto, a estigmatização cultural dessa atividade às vezes incentivou a criação de uma “contra-casa”, um espaço privado onde homens podiam interagir livremente e que servia como uma alternativa à família tradicional. (GREEN, 2000, p. 33)

Porém, um aspecto merece atenção. Apesar de haver tolerância para com a tal subcultura homossexual, o preconceito e a estigmatização perdura e, em torno dos homossexuais, desenvolve-se toda uma política de controle e porque não dizer de cura, quando se vê despontar no início do século XX, uma “ciência aplicada como mola propulsora do progresso social e mantenedora da ordem social”. (p. 192)

Nesse período, estudos médico-legais foram promovidos, ora para a criminalização dos praticantes da homossexualidade, ora para a medicalização – quando a prática se tornou perversão sexual.

Em muitos casos, recomendava-se o confinamento em clínicas psiquiátricas e tratamentos bastante radicais, como os “eletrochoques de baixa intensidade” (p. 230); a “convulsoterapia” (p. 229), que consistia em aplicação de medicamentos que provocavam ataques epiléticos e; o “choque hipoglicêmico (p.229-230), que induzia o coma nos pacientes. Tais práticas mostram como a homossexualidade deixa de ser analisada menos como uma questão de ordem moral e passa a ser uma questão científica, perdurando assim, até a década de 1970, pelo menos.

De meados do século XX em diante, Rio de Janeiro e São Paulo vêm despontar uma territorialização de espaços destinados mais exclusivamente para a subcultura homossexual. Alguns bares, ainda que não reconhecidamente para esse público específico, eram bastante frequentados por eles, e ainda, espaços públicos, como na praia de Copacabana, em frente ao Hotel Copacabana Palace, que se tornou a “Bolsa de Valores”, para os homossexuais, tamanha quantidade de flertes que se podia efetuar no lugar.

Também redes sociais começaram a ser formadas pelos homossexuais, como formas alternativas de famílias, já que muitos que se dirigiam para as duas cidades, o faziam sozinhos, em busca de se expressar livremente, encontrar parceiros sexuais, e não ter que enfrentar suas famílias.

[...] a turma agia tanto como rede de apoio quanto como um meio de socializar indivíduos na subcultura, com todos os seus códigos, gírias, espaços públicos e concepções sobre sua homossexualidade [...] As turmas se formavam em torno de afinidades de classe ou regionais e interesses comuns. (GREEN, 2000, p. 291)

Também a partir desse período, surgiram as primeiras publicações específicas para o público homossexual, como é o caso do *Snob*, que de jornal sem grandes pretensões e envolvimento político – como na primeira edição, em 1963, mais interessado em fofocas, humor e colunismo social do meio homossexual –, passou, até o seu encerramento, em 1969, a assumir, uma posição mais articulada politicamente, propondo reflexões em torno dos últimos acontecimentos no país²⁰.

²⁰ Quando ocorre, por exemplo, a Marcha dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968, contra o governo militar, os editores do *Snob*, participam e escrevem sobre o evento, “a consciência de sua própria condição marginal como homossexual, combinada com uma certa tendência de ver-se como intelectuais, os atraía para esses eventos.” (p. 313)

Uma década mais tarde, no período mais difícil da ditadura militar, vislumbra-se uma nova mobilização político-social ocorrer, contudo, distanciando-se pouco a pouco dos discursos, aspirações e ações dos grupos de esquerda. São os movimentos feministas, os de consciência negra, assim como os dos/as homossexuais. Também se proliferam jornais alternativos, recheados de críticas acirradas ao regime militar.

Sobre os movimentos homossexuais, Green (p. 395) escreve:

Como as feministas, os homossexuais aproveitaram o mesmo “espaço de oportunidade” no intuito de lançar as fundações para a construção de um movimento gay. Em 1978, um pequeno grupo de intelectuais do Rio de Janeiro e de São Paulo fundou o *Lampião da Esquina*, um tablóide mensal de ampla circulação dirigido ao público gay. Muitos meses depois, um grupo de homens em São Paulo formou o Somos, a primeira organização pelos direitos gays do país.

Contrariando o próprio regime, há, nesse período um *boom* de locais identificados como espaços homossexuais: são bares, cinemas, casas noturnas. Sobre esse fato, Green esclarece:

Essa contradição entre a atmosfera política geral e a ampliação do espaço gay parece contrariar a lógica. Seria de esperar que um governo militar de direita, que censurava peças consideradas “subversivas” ou que violavam “a moral e os bons costumes” também fosse fechar os clubes gays. Mas isso não ocorreu. (GREEN, 2000, p. 398)

Não que a violência e outras medidas repressivas tivessem se extinguido – a polícia continuava a fazer constantes batidas e aprisionava dezenas de pessoas suspeitas de estarem subvertendo os padrões morais adequados socialmente, principalmente aqueles que se encontravam em lugares públicos como ruas e praças.

É importante enfatizar que a partir da década de 1970, muitas outras mudanças ocorreram nos tradicionais espaços público da cena homossexual, foram surgindo novos personagens, como os travestis e os michês²¹, ambos delimitando espaços de trabalho em ruas e avenidas. Bem como, vê-se despontar também no cenário cultural, figuras andróginas, que ao misturar em sua construção, traços, objetos, trejeitos e estilos masculinos e femininos, desestabilizam “as

²¹ Garotos de programa.

representações padronizadas do masculino e do feminino” (p. 409). Uma das figuras mais controversas do período e que continua até a atualidade, é o cantor Ney Matogrosso.

A literatura e o teatro também passaram a ganhar produções afirmativas para o tema da homossexualidade, somando-se com o que já se conhecia até então²². No teatro destacam-se, Walmir Ayala, com *Nosso filho vai ser mãe*, de 1965; Nelson Rodrigues, com *O beijo no asfalto*, de 1966; Fernando Mello, com *Greta Garbo, quem diria, acabou no Irajá*, de 1974. Na literatura: Gasparino Damata, com *Histórias do amor maldito*, de 1967 e *Os solteirões*, de 1976; Aguinaldo Silva, com *Primeira carta aos andrógenos*, de 1975; Darcy Penteado, com *A meta*, de 1976.

Green comenta que esse período de grandes mudanças culturais, gerando uma reflexão da homossexualidade pela sociedade, principalmente a partir da publicação de Darci Penteado,

Se antes o público supunha que muitos homossexuais eram estilistas de moda, artistas, vencedores de concurso de fantasia de carnaval, atores e cabeleireiros famosos, a disposição de Penteado para discutir sem pudores sua sexualidade ofereceu uma nova imagem do homossexual assumido. Sua postura ofereceu a muitos gays um importante exemplo a ser seguido. Contudo, com a receptividade do público de classe média aos belos travestis, aos artistas andróginos, às peças de temática homossexual e com o surgimento, enfim, de uma *intelligentzia* literária gay, a atitude popular em relação à homossexualidade começou lentamente a mudar. (GREEN, 2000, p. 416)

É a partir desse período que ganha vigor no país, a mobilização, como já citado anteriormente, da organização do movimento homossexual, que tem na figura de João Silvério Trevisan, um de seus maiores mentores. Sua experiência, no início da década de 1970, fora do Brasil, lhe proporcionou trazer aquilo que se vivia em termos de cultura e política homossexual, conforme seu relato, na obra *Devassos no paraíso*,

[...] ao voltar de uma frutífera estadia nos Estados Unidos, México e vários outros países latino-americanos, eu me sentia um ser profundamente híbrido, com características impossíveis de serem enquadradas dentro de um único padrão cultural. Fora do Brasil, eu vivera inúmeras novas experiências, retendo delas o que me parecera mais significativo, mais

²² Trevisan (2004, p. 229-331), registra em capítulos distintos o papel da arte – em suas diferentes manifestações –, para a visibilidade homossexual, como por exemplo, obras de Gregório de Matos, Adolfo Caminha, Aluísio de Azevedo e João do Rio.

agradável. E foi assim que me senti redobradamente solitário, de “regresso ao lar”, depois de conviver com militantes gueis americanos, feministas socialistas e revolucionários brasileiros exilados. Não conseguia trocar ideias com antigos “companheiros” de militância política de esquerda; ficava chocado com a falta de pontualidade nos encontros e a irresponsabilidade no trânsito; e me irritava com o consumismo do já ampliado gueto guei que encontrei no Brasil de meados da década de 1970. Foi essa sensação de inadequabilidade que me levou a tentar agrupar alguns estudantes universitários homossexuais, para formar um núcleo de discussão sobre homossexualidade, ainda em 1976, na cidade de São Paulo. (TREVISAN, 2004, p. 336-337)

Ainda que, de início, houvesse uma importante questão a resolver sobre o movimento homossexual que nascia: “seria politicamente válido que nos reuníssemos para discutir sexualidade, coisa considerada secundária no grave contexto político brasileiro?” (p. 337). O grupo *Somos* foi amadurecendo e passou a ser exemplo para outros grupos que surgiam, como no caso do já citado *Somos* Sorocaba, grupos no Rio de Janeiro, Niterói, Belo Horizonte, Salvador, Brasília, Recife e João Pessoa, todos no início da década de 1980.

Alguns anos depois, o grupo *Somos* sofreu uma ruptura, causada pelos objetivos políticos de seus membros – de um lado, a influência da “ala trotskista” (p. 353), que defendia a união do movimento homossexual com os objetivos maiores da esquerda e, do outro lado, aqueles que pensavam fazer um movimento sem pretensões político-partidárias, do qual fazia parte Trevisan, que relata essa divisão:

Considerando irrespirável o clima de disputa e conspiração, o núcleo de ativistas adversários (em que se encontravam as cabeças mais inquietas do *Somos*) decidiu retirar-se para formar um novo grupo que a partir daí, tentaria, em vão, dar consistência a propostas autonomistas. As lésbicas, oscilantes mas de certo modo propensas a aceitar as teses trotskistas, aproveitaram a mesma ocasião e estrategicamente se retiraram do *Somos*, para fundar seu grupo autônomo. (TREVISAN, 2004, p. 358)

Trevisan também esteve na linha de frente da criação e edição do jornal *Lampião da Esquina*, e escreve como surgiu essa ideia,

[...] no fim de 1977, alguns intelectuais, jornalistas e artistas homossexuais de São Paulo e Rio de Janeiro reuniram-se no apartamento do pintor Darcy Penteadado, a propósito de uma antologia de literatura guei latino-americana [...] Eu era um deles. Nesse encontro, surgiu a ideia de se formar um Coletivo para a criação de um jornal feito por e com o ponto de vista de homossexuais, que discutisse os mais diversos temas e fosse vendido mensalmente nas bancas de todo o país. [...] Em abril de 1978, aparecia então o número 0 do jornal *Lampião* – fato quase escandaloso para as

puídas esquerda e direita brasileiras, acostumadas ao recato, acima de tudo. (p. 338)

E continua a explicar a importância do jornal para a ruptura com as normatizações, sejam quais fossem,

[...] *Lampião* vinha, bem ou mal, significar uma ruptura: onze homens maduros, alguns muito conhecidos e respeitados intelectualmente, metiam-se num projeto em que os temas tratados eram aqueles considerados “secundários” – tais como sexualidade, discriminação racial, artes, ecologia, machismo – e a linguagem empregada era comumente a mesma linguagem desmunhecada e desabusada do gueto homossexual. Além de publicar roteiros de locais de pegação guei nas principais cidades do país, nele começaram a ser empregadas palavras proibidas ao vocabulário bem-pensante (como *viado* e *bicha*), de modo que seu discurso gozava de uma saudável independência e de uma difícil equidistância inclusive frente aos diversos grupos da esquerda institucionalizada. Tratava-se de um jornal que desobedecia em várias direções. (p. 338-339)

Também como aconteceu com o grupo *Somos*, a equipe do jornal *Lampião da Esquina*, foi, ao longo dos anos, se opondo quanto aos rumos do ativismo homossexual, e em suas páginas começaram a ganhar espaço um aspecto “tão sensacionalista quanto os jornais da imprensa marrom”. (p. 361), onde se contrapunham os diferentes personagens homossexuais, como o travesti e o “guei macho” (p. 361).

Trago, novamente, a escrita do próprio Trevisan, para dar o desfecho do *Lampião da Esquina*,

O resultado foi uma descaracterização das intenções iniciais do projeto, o que provocou uma sensível diminuição nas vendas de exemplares [...] não teve condições de acompanhar as crescentes agências jornalísticas impostas pelas mudanças políticas no país. Sua proposta, inicialmente inovadora, tinha-se diluído nas páginas dos grandes diários mais progressistas e profissionalmente mais aparelhados do país. (TREVISAN, 2004, p. 362)

Em 1981, o jornal foi fechado por divergências entre os membros do Conselho Editorial.

A década de 1980 iniciou-se, apesar de alastrarem-se os espaços de vivência e encontros homossexuais, com um esfriamento de toda a efervescência militante dos últimos dez anos, em se tratando de movimento homossexual, como diz Trevisan (1998, p. 153-154), em sua obra *Seis balas num buraco só*,

Isso se aplica especialmente à falsa “liberação” dos/as homossexuais modernos/as, que foram enfiados/as em guetos. As grandes cidades hoje têm bares, danceterias, saunas, hotéis para homossexuais – num espaço demarcado onde é permitido circular homossexualmente ou, em outras palavras, onde se vive uma “homossexualidade confinada”.

Com o advento da AIDS, a população se amedronta e os homossexuais entram em pânico, passando a investir na monogamia como possibilidade de sobrevivência. Dessa forma, a prática de ficar no “armário”, volta a ganhar forças. Afinal, a AIDS passa a ser vista e conhecida como a “*peste guei*” (TREVISAN, 2004, p 438), até alcançar todas as camadas e grupos sociais.

Esse fator faz com que haja mudança no comportamento dos freqüentadores do gueto gay, com fechamento de saunas, por exemplo.

Cria-se uma série de mitos e dessa forma, a AIDS passa a ser usada para um terrorismo moral, reprimindo as pessoas e ressaltando valores que se acreditavam estarem salvos desse mal. Trevisan, esclarece sobre esse terrorismo moral,

[...] quase todos os dias circulavam na imprensa mensagens implicitamente recriminatórias, quando não de tom francamente repressivo. Em numerosas matérias de capa a respeito da doença, as revistas brasileiras não cansavam de repetir que a única maneira de evitar a Aids era ser monogâmico, quando não deixando de transar inteiramente (leia-se homem com homem). Pouco se mencionava sobre as populações africanas devastadas pela Aids, graças a contágios de cunho basicamente heterossexuais. (TREVISAN, 2004, p. 440)

Durante todo esse período aumentaram substancialmente a violência contra homossexuais, inclusive com campanhas de grupos homofóbicos que pichavam muros, banheiros e outros espaços com ofensas agressivas, quando não, até jornais publicavam matérias falando em extermínio de homossexuais. Da mesma forma que as igrejas passaram a apontar, com novo ardor, a homossexualidade como perversão e prática não agradável, enquanto outras prometiam sua cura.

Projetos médicos criavam formas, como a que através de uma cirurgia peniana, um homem infectado não pudesse contaminar outras pessoas. Empresas começaram a exigir comprovantes anti-HIV de seus funcionários e pretendentes a cargos.

Tal panorama só começou a mudar depois de algum tempo, quando o governo federal passou a criar medidas mais abrangentes, conforme escreve Trevisan (p. 455),

Depois de muita hesitação, o Ministério da Saúde criou o Programa Nacional de Prevenção e Controle da Aids. Em meio a tropeços e cabeçadas, que geraram repetido protestos e pressão dos grupos ativistas e soropositivos em todo o país, a política de Aids abriu-se para várias frentes, muitas vezes corajosamente, organizando grupos de trabalho nos próprios focos críticos de contágio, como locais de prostituição, nas ruas e nos portos, e pontos de consumo de droga injetável [...] Aos poucos, o atendimento aos infectados se estendeu pelos estados e cidades mais atingidos e melhorou sua qualidade em todo o país, com distribuição de um número cada vez maior de medicações. Ainda que discutíveis e nem sempre efetivas, campanhas nacionais passaram a ser realizadas periodicamente, visando a prevenção. As campanhas se tornaram mais cruas, diretas e corajosas, em se tratando de um país católico. Depois de caloroso embate com autoridades religiosas, sobretudo católicas, o tema da camisinha começou a integrar, definitivamente, esses programas de prevenção.

Dentro desse quadro, Trevisan faz o balanço do papel da Aids para o cenário homossexual brasileiro,

Ao contrário do que muita gente diz, a meu ver, o vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o *outro*, no sentido de um continente à parte, mas está muito mais próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade [...] Graças à Aids, o desejo homossexual ficou mais presente (no sentido de evidência) dentro da sociedade em geral. (TREVISAN, 2004, p. 462)

Para finalizar a sexta edição revista e ampliada de sua obra, Trevisan faz um balanço do resultado de toda essa história a qual se empreendeu, e, escreve, em seu estilo – relato carregado de emoção –, que a homossexualidade, apesar de ter alcançado grande visibilidade social, só ocorreu graças ao pânico que a Aids instaurou entre as pessoas – de todas as classes econômicas, gêneros e vivência sexual –, porém, nem com isso, as homossexualidades adentraram ao paraíso, ou seja, não passaram a ser vistas e aceitas como possibilidades de vivência da sexualidade humana, que como vista anteriormente, é diversa e não engessada. Trevisan afirma que a porta de trás do paraíso foi encontrada, a chave para adentrar, seria o investimento na subjetividade, que lançaria por terra os preconceitos e se

valorizaria a compreensão e o direito de ser diferente, “esse trunfo maior dos marginalizados” (p. 473).

Dessa forma, a Aids, muito antes que provocar aquilo que poderia ser o fim de qualquer grupo ou movimento de luta por direitos e cidadania homossexual, na década de 1990, mesmo sem apoio político, vê-se um florescer de grupos e eventos para discutir temas diversos e de grande importância, segundo Regina Facchini (2005).

A década de 1990, aliás, marca o início da história das paradas gays, que a cada ano, reúnem na cidade de São Paulo e em mais de uma centena de outras cidades espalhadas pelos quatro cantos do Brasil, milhares de pessoas, de todas as idades e identidades, para celebrar o orgulho da diversidade sexual. Segundo Camargos (2007), as paradas foram crescendo a medida que temas relacionados aos direitos da diversidade sexual também passavam a ganhar força em diversos âmbitos da política, da justiça e da sociedade brasileira. O autor descreve em sua tese, uma série de fatos importantes como:

a fundação, em 1995, da ABGLT – Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis; segundo, em 1996, os homossexuais foram citados em um documento oficial do Governo Federal, o Programa Nacional dos Direitos Humanos. No ano de 1997 o Grupo Gay da Bahia (GGB) lançou o primeiro Boletim de assassinatos de homossexuais no Brasil informando que, de 96 a 97, 254 mortes havia sido registradas. Também ocorreram, no ano de 1998, dois importantes fatos: o STJ – Supremo Tribunal de Justiça aceitou a partilha de bens em caso de morte de um dos companheiros homossexuais com histórico de vidas compartilhadas. Este mesmo tribunal revogou um ato que impedia uma testemunha homossexual de depor na justiça. (CAMARGOS, 2007, p. 71-72)

O autor comenta ainda os temas que cada parada, desde a primeira, em 1997 até a décima edição, em 2006, que reuniu mais de dois milhões de pessoas na Avenida Paulista em São Paulo, sempre afirmando o orgulho gay, mas acrescentando-se sempre, novos elementos em prol da luta do movimento homossexual no Brasil, assim temos como tema das dez primeiras paradas:

1ª Parada – 28/06/1997: *Somos muitos, estamos em todas as profissões,*

2ª Parada – 28/06/1998: *Os direitos de gays, lésbicas e travestis são direitos humanos,*

3ª Parada – 27/06/1999: *Orgulho gay no Brasil, rumo ao ano 2000,*

4ª Parada – 25/06/2000: *Celebrando o orgulho de viver a diversidade,*

5ª Parada – 17/06/2001: *Abraçando a Diversidade,*

6ª Parada – 02/06/2002: *Educando para a diversidade,*

7ª Parada – 22/06/2003: *Construindo políticas homossexuais,*

8ª Parada – 13/06/2004: *Temos Família e Orgulho;*

9ª Parada – 29/05/2005: *Parceria civil, já. Direitos iguais! Nem mais nem menos!*

10ª Parada – 17/06/2006: *Homofobia é crime! Direitos sexuais são direitos humanos.*

Camargos (p.78) discorre sobre a presença de um público cada vez maior, em cada uma das edições da parada, e não de apenas de GLBT, como na oitava edição:

O público era o mais diverso possível: mães com bebês, adolescentes de todos os tipos, senhoras que acenavam na calçada e pessoas dos prédios que jogavam papel picado. A frase presente do trio do Grupo Prisma (parceiro dos estudantes da USP), enfatiza o orgulho: E se tudo isso que você acha nojento for exatamente o que eles chamam de amor?

A medida que as paradas vão se realizando e se estendem por outras cidades do país, os assuntos da diversidade sexual ganham mais evidência e passam a transitar com mais força pelos cenários da política nacional, como o Projeto de Parceria Civil proposta por Marta Suplicy, sempre presente nas paradas em São Paulo ou o Projeto 5003/2001, da deputada federal Iara Bernardi (PT – São Paulo), que tinha como objetivo criar políticas públicas que visem o controle e a erradicação da homofobia no Brasil; ou muitos outros projetos e ações realizados pelos próprios grupos e movimentos, como eventos que passaram a ser realizados durante todo o mês da parada do orgulho LGBT em São Paulo, com exposições, palestras, seminários, debates, visando além da visibilidade, reivindicar e alcançar direitos que garantam a vivência cidadã por todos e todas, independentemente de sua experiência sexual.

O que, nas palavras de Camargos (2007, p. 83):

Parece ser possível estabelecer que, por suas práticas, a Parada acabou produzindo um conjunto de passos lógicos: primeiro tornar-se visível; uma vez visíveis, tornar-se parte da diversidade fundante do mundo social; uma vez integrados no mundo social, agora como sujeitos sociais coletivos, passam a reivindicações, amplas ou específicas, respondendo ao movimento geral da sociedade. Veja-se, por exemplo, a diferença entre a expressão de orgulho à reivindicação de um mundo sem homofobia.

Sem qualquer sombra de dúvida, os discursos que os slogans das Paradas proferem, dialogam com os discursos sociais em circulação a cada momento histórico. Assim é que identidade, diversidade, direitos humanos, políticas afirmativas, união civil e direitos sociais decorrentes - chegando mesmo à questão mais profundamente cultural da homofobia - estão nos temas das Paradas, enquanto temas compartilhados pelos movimentos sociais ou mesmo pela pesquisa sociológica, como as questões de identidade e da diversidade.

3.6 *Brasil sem homofobia*: políticas públicas para a promoção da cidadania homossexual

O projeto *Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTG e de Promoção de Cidadania Homossexual*, tem por objetivo: “promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais.” (CONSELHO..., 2004, p. 11)

Foi criado pela emergência que os temas ligados aos personagens GLTB tem suscitado em todos os setores sociais e, principalmente, visando conter o preconceito e a violência que faz tantas vítimas, direta ou indiretamente. E ainda, porque a tendência do debate sobre as questões de discriminação com base na orientação sexual está nas pautas do governo federal, já há algum tempo, mais exatamente desde 1928, segundo Nardi e Quartiero (2007, p. 83), “a lei brasileira prevê a educação sexual na escola. Entretanto, até 1950, os programas de educação sexual, como ainda ocorre, em muitos casos, atualmente, foram objeto de múltiplos processos na justiça e também de uma forte campanha de oposição na mídia influenciada pela igreja católica”.

Em 1998, com o lançamento dos PCNs, nos quais foi incluído como tema transversal a orientação sexual, pois sentia-se a necessidade de alargar o debate,

no interior das escolas, em torno das diferenças de gênero e vivência sexual como legítimas, em qualquer circunstância, no interior das escolas. O governo federal passou a defender, mais atualmente – principalmente a partir de 2003 –, junto a Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, uma resolução que requer o reconhecimento da diversidade de orientação sexual como um direito humano. Esse debate vem somar aos instrumentos que objetivam desconstruir valores sedimentados historicamente em nossa sociedade, como a heteronormatividade.

No final da introdução do projeto, pode se ler:

[...] o presente Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais, Brasil sem Homofobia, sinaliza, de modo claro, à sociedade brasileira, que, enquanto existirem cidadãos cujos direitos fundamentais não sejam respeitados por razões relativas à discriminação por: orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política, não se poderá afirmar que a sociedade brasileira seja justa, igualitária, democrática e tolerante. Com esse novo Programa, o governo brasileiro dá um passo crucial no sentido da construção de uma verdadeira cultura de paz. (CONSELHO..., 2004, p. 11)

Ou seja, o governo se mostra sensível aos problemas enfrentados pelos GLTB e a partir do projeto *Brasil sem homofobia*, uma série de ações são sinalizadas para minorar esses problemas.

Cabe a cada ministério e secretarias envolvidos, o desenvolvimento e a implantação das ações traçadas no projeto e cabe aos movimentos sociais organizados, bem como a sociedade civil, o exercício do acompanhamento e avaliação das diferentes ações.

A seguir, relaciono as ações que cabem à educação, que possui o fator relevante da minha pesquisa:

V- Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual.

- Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade;
- Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia;

- Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia;
- Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores;
- Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana;
- Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB.
- Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas. (CONSELHO..., 2004, pp. 22-23)

De acordo com as ações estabelecidas, a Secad/MEC, criada em 2004, e que reúne temas importantes, como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, trabalha no sentido de garantir qualidade de educação, vencendo obstáculos como preconceito e desvalorização desses temas.

A Secad tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os/as cidadãos/ãs em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação.

Em 2007, a Secad/MEC criou uma série de cadernos para,

[...] cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases – históricas, conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004. (SECRETARIA..., 2007, p. 5)

O Caderno Secad 4, é dedicado a reflexão das questões de gênero e diversidade sexual e faz avançar o texto e os objetivos apontados no tema transversal *Orientação Sexual*, dos PCNs. O título do caderno é: *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*, e aponta entre outros dados e reflexões importantes em seu corpo editorial, as ações implementadas no campo da educação, referenciadas no projeto *Brasil sem Homofobia* e apontadas ainda no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que ressalta que a “educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade”. (p. 25).

Assim, a Secad/MEC, através da Coordenação-Geral de Articulação Institucional é responsável pela elaboração e execução dos seguintes projetos (p. 42):

- Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006;
- Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas – 2006/2007;
- Educação e Gravidez na Adolescência;
- Gênero e Diversidade na Escola;
- Plano Nacional de Políticas para as Mulheres: articulação e monitoramento;
- Construindo a Igualdade de Gênero: prêmio para redações de estudantes do Ensino Médio.

O projeto *Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual – 2005/2006*, para falar apenas do primeiro, constituiu-se,

[...] com a finalidade de promover, por meio de cursos de formação e capacitação, posturas de respeito a todas as diferenças que constituem a sociedade brasileira, em especial, as relativas à diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero. (p. 43)

Com o objetivo geral de:

Capacitar e formar profissionais da educação das redes públicas de ensino para promover a cidadania, o respeito à diversidade sexual, o enfrentamento da homofobia no ambiente escolar e prevenir a violência e a discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, travestis e transexuais (LGBT). (SECRETARIA..., 2007, p. 43)

Nesse contexto, a Secad/MEC, a partir de uma seleção nacional de projetos que atendessem ao objetivo proposto, selecionou quinze para serem financiados. Um deles foi o do Nuances – grupo pela livre expressão sexual, do Rio Grande do Sul, que a partir daí, desenvolveu o *Educando para a Diversidade*, que em 2006, contou ainda com apoio da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional e Laboratório de Psicologia em Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “formou 64 professoras e professores das redes públicas municipais e estaduais da grande Porto Alegre” (PASINI, 2007, p. 8), e continua:

Mais do que palestras e ensinamentos de facilitadores e facilitadoras, o Educando é um espaço de diálogo, de trocas, em que os e as participantes não fossem meros personagens, fossem sim, sujeitos que estivessem num processo de criação mútua. Momentos de comprometimento, de solidariedade e com um objetivo em comum: a construção de direitos humanos. (p. 8)

Nardi e Quartiero (2007, p. 91), ao discutir o projeto de pesquisa-intervenção *Educando para a Diversidade*, apresentam alguns resultados,

Ao final dos encontros previstos para a formação, as/os educadoras/es relataram que houve uma mudança importante em suas posturas pessoais. Elas/es afirmaram a diminuição da tolerância com piadas preconceituosas no cotidiano escolar, uma maior sensibilidade para compreender a diversidade e complexidade das expressões de gênero e da sexualidade e, nesta direção, puderam começar a utilizar as ferramentas da desconstrução e desnaturalização do normal/natural e do patológico/desviante/diferente para pensar o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas no que se refere às identidades de gênero e às expressões da sexualidade. Entretanto, quanto às propostas de intervenção nas escolas de origem, estas ainda são muito tímidas [...] se o ganho para a aprendizagem pessoal foi considerado importantíssimo e transformador, as(os) professoras(es) ainda se encontram muito receosas(os) em relação às formas possíveis de intervenção nas suas escolas de origem.

Apesar de os resultados não atingirem num primeiro momento os alunos e alunas, a reflexão e as transformações pelas quais professores e professoras passaram, são bons indicativos de quanto as representações, valores, conceitos e práticas cunhadas pelo heterossexismo compõem e referendam o mundo de tais professores e professoras.

Adiante, ao debater sobre escola, cotidiano e sexualidades, aponto, a partir de alguns estudiosos, como a homofobia e a marginalização continuam a existir de formas às vezes veladas e outras, porém, nem tanto assim.

Dessa forma, visualiza-se que, mesmo com o programa *Brasil sem homofobia* e os novos parâmetros indicados no caderno da Secad/MEC, muitas escolas e seus agentes não têm o conhecimento necessário para implementar as reflexões cabíveis quanto mais a transformação que vislumbra-se com as ações apontadas, pois muitas delas, estão longe de acontecer, em realidades distintas do país que possui dimensões continental.

Não se pode negar que há ações muito valiosas e concretas acontecendo, tanto pelo financiamento de cursos de formação para professores/as como o citado no Rio Grande do Sul, quanto práticas pedagógicas subjetivas de professores e professoras que, como eu, buscam refletir com seus alunos e alunas, por exemplo, o papel de uma parada do orgulho LGBT, como as realizadas em São Paulo, para a consolidação de um outro modelo de mundo.

O tema “um outro mundo é possível” faz parte do conteúdo da disciplina de geografia para a oitava série do EF (nono ano), segundo o currículo da SEE-SP, abordando a realização do Fórum Social Mundial.

4. ESCOLA, COTIDIANO E (HOMO) SEXUALIDADES

Impossível explicar. Afastava-se aos poucos daquela zona onde as coisas têm forma fixa e arestas, onde tudo tem um nome sólido e imutável. Cada vez mais afundava na região líquida, quieta e insondável, onde pairavam névoas vagas e frescas como as da madrugada.

Clarice Lispector (1998, p. 194)

Não foi nada fácil chegar ao mestrado, empunhando uma proposta de pesquisa que reivindica para os corpos estranhos uma cidadania plena e o direito de se tornarem sujeitos da própria história e coletiva, contrariando todo e qualquer tipo de marginalização, ainda mais, dentro de um Programa de Pós-Graduação que não contempla uma linha de pesquisa específica para essa temática.

Dessa forma, ter encontrado no professor Reigota, disponibilidade, paciência e dedicação para me orientar, foi antes de tudo, um grande achado e uma prazerosa prática de aprendizagem que não cessa de avançar. Sua preocupação, sensibilidade e perspectiva política para com os temas das chamadas minorias, relegadas às margens e, contudo, repletas de possibilidades para subverter a ordem e afirmar uma condição de sujeitos da história é tamanha, que foi me contagiando e me proporcionou acreditar ainda mais nessa causa.

Com sua inestimável orientação, passei a desconstruir a imagem negativa que ronda os mais diferentes cenários sociais a respeito das homossexualidades e aos poucos, passei a assumir um discurso e uma postura, que é ao mesmo tempo política e provocadora, com a qual posso dar minha contribuição contra todo o preconceito que ainda está impregnando a vida dos sujeitos que convivo ou não, inclusive os meus próprios preconceitos.

A escolha das homossexualidades como objeto de pesquisa surge tanto de minhas indagações pessoais, quanto daquelas que venho fazendo a partir de minha prática enquanto professor.

Assim, tornou-se importante pensar o quanto tal temática abala o imaginário dos sujeitos com quem convivo, gerando curiosidades, representações sociais (SPINK, 2004), desconfortos e muitos preconceitos. Talvez essa seja a hipótese que

explique porque quase sempre a reflexão sobre sexualidades é sempre dispensada do cotidiano escolar, quando mais precisaria ser debatida e refletida.

A escolha se deu também, por compartilhar da afirmação de Louro (2004), que hoje, diante da emergência que tornou a sexualidade numa questão privilegiada, sobre a qual, diversas instâncias e instituições travam embates ao querer estabelecer seus padrões, suas verdades e sua ética. É preciso tato para lidar com a complexidade e a instabilidade que tais questões encerram.

A escola, tida como potencializadora da democracia, do respeito e da formação de cidadãos, ao apregoar que é necessário compreender as diferenças de gênero e raça, entre outras, respeitando-as, deixa, porém, de refletir as diferenças também na questão da sexualidade ao impor a identidade heterossexual como caminho exclusivo e natural para seus alunos e alunas, que, mesmo não se identificando, aceitam essa norma e passam a viver suas identidades sexuais em segredo, longe de todos, pois correm o risco de serem punidos, satirizados e excluídos dos grupos aos quais pertencem.

Ao me referir à imposição da heterossexualidade como desenvolvimento e norma geral para a formação humana, ressalto que, tal fato, ocorre por meio das representações sociais herdadas das sociedades patriarcais em que vivemos e que são mantidas pelo exercício do poder, como afirmam Louro (1999) e Moita Lopes (2002), por exemplo. Logo, por ser hegemônica, a masculinidade heterossexual é o critério utilizado para comparação ou referência das demais identidades sexuais, como o gênero feminino e as homossexualidades, que nesse sentido, são tidas como identidades marginais.

Como educador atento aos movimentos e aos discursos produzidos no interior da escola, nas diferentes categorias, presto-me a trazer a tona tais reflexões para que as verdades e certezas que temos sobre nossos corpos e nossa sexualidade, possam ser pensadas, questionadas e postas à prova. Quem sabe dessa forma, não se vê surtir efeitos outros, onde cada um/uma possa estranhar aquilo que lhe é dito como verdade absoluta e experimentar formas subjetivas de prazer, realização e felicidade?

4.1 Recorte 3

Formação escolar: outros céus

Estudei as três primeiras séries do antigo primeiro grau, na escola do bairro que morava, a EE. (Isolada) do Bairro Can-Can.

A escola era composta por apenas duas salas de aula, uma maior, na qual estudavam os/as alunos/as da primeira e da segunda séries, com a professora D. Neiva e na outra, menor, ficavam os alunos da terceira e da quarta séries, com a professora D. Edvânea, ambas eram da cidade de Itararé e viajavam todos os dias até o sítio para trabalhar. Elas eram o exemplo de trabalhadoras que nós tínhamos, diferente de nossos pais, que viviam e trabalhavam na roça. Eu sempre acreditei que se estudava para ser professor.

Eu tinha seis anos de idade, quando, por ser considerado muito inteligente por minha família, passei a frequentar a escola sem estar oficialmente matriculado, com permissão da professora D. Neiva, muito amiga dos meus pais. Nessa época, logo que acordava, me arrumava rapidinho e ficava todo ansioso para ir estudar, por esse motivo, minha avó paterna, Aparecida, me chamava de doutorzinho, enquanto meu irmão Edinho, era o extremo, não gostava nenhum pouco da escola e ficava fazendo o maior corpo mole para se levantar.

Aprendi a ler e a escrever com a cartilha Caminho Suave, me lembro o quanto exaustivamente a professora, D. Neiva, uma pessoa incrível, doce e dedicada, repetia no quadro negro: a – e – i – o – u, ba – be – bi – bo – bu, e assim por diante, eu não entendia como os meus/minhas colegas não assimilavam uma coisa tão simples – uma marca da minha impaciência e facilidade de decodificar e compreender as coisas, que perdura até hoje.

Nas festas cívicas da escola, eu sempre era o escolhido para declamar versos, recitar poesias, ler os textos. Lembro-me, por exemplo, quando ainda na primeira série, por ocasião da comemoração da independência do Brasil, fui, D. Pedro I, com um capacete de jornal, feito por uma de minhas irmãs, uma espada improvisada com um cabo de vassoura e um vidro de água sanitária que minha mãe cortou e colocou fazendo de guarda da espada e uma capa emprestada pela

professora, preta e cheia de lantejoulas. Enquanto todos nós, alunos e alunas e professoras marchávamos pelo campo de futebol que ficava atrás da escola, eu parava, e gritava para todos ouvirem, os versos que havia decorado. Eu me sentia muito importante e, conseqüentemente, minha família também se sentia satisfeita com os elogios despendidos pela professora sobre o meu desempenho.

Nossa família se mudou para a cidade de Riversul, quanto eu tinha dez anos, um dos principais motivos era a preocupação de meus pais para com a formação escolar das/dos filhas/os. Durante vários anos, por entender que era o estudo uma via de oportunidades e de talvez melhoria de vida, meu pai, levava, após um dia inteiro de trabalho na lavoura, minhas irmãs, meu irmão mais velho e os demais estudantes do bairro à noite para a escola na cidade – ele comprou uma perua kombi nessa época, exclusivamente para isso. Porém, era notável seu sacrifício, e como bom negociante que sempre foi, acabou vendendo a chácara, ampliando o sítio onde produzia feijão, além de comprar uma casa na cidade.

Com a mudança, fui estudar na EE Prof. Lázaro Soares, a mais antiga e famosa de Riversul. As diferenças com a escola do sítio eram enormes, muitas salas, muito mais estudantes, sendo a maioria adolescentes. A minha turma, quarta-série B, era lotada, quase quarenta alunos/as. Ali tive meu primeiro professor do sexo masculino, o seu Pedro, muito bom, bem humorado e bastante dedicado no seu trabalho.

Logo que a minha timidez passou, fui fazendo novas amizades que perduram até hoje, e que renderam muitas reuniões para confecção de trabalhos em grupo. Aliás, nossa turma era muito dinâmica, nós gostávamos de criar e fazer coisas novas.

Quando iniciei a quinta série do ensino fundamental, meus rendimentos caíram muito, acho que estranhei o entra e sai de professores a todo o momento, porém, apesar de algumas dificuldades, fui avançando. Meus maiores problemas eram com a língua portuguesa – não entendia e não gostava nenhum pouco de ficar decorando regras de acentuação, separação, pontuação, etc. –, e a geografia – até parece ironia – meu professor, seu Alaor, por quem tenho um carinho muito especial, não era um professor comum, ou seja, igual aos/as outros/as professores/as, que passavam o conteúdo, explicavam, davam alguns exercícios e enfim, a prova. Demorei em me adaptar e aprender com a sua didática.

O seu Alair, não utilizava nenhum livro para nos ensinar, em cada aula, os assuntos abordados eram tão mais próximos da gente, que a gente chegava a estranhar, será que isso é correto? conforme o tempo foi passando, pelo menos para mim, ele se tornou o professor mais querido, e exemplar. Por isso escolhi ser professor de geografia.

Ele nos apresentava assuntos e conteúdos que faziam sentido para o nosso cotidiano. A partir de suas aulas, praticamente todos nós, alunos e alunas, com algumas exceções, nos tornava-mos mais críticos/as, queríamos sempre saber o por que de tudo. Chegamos a montar um abaixo-assinado para que as autoridades competentes da cidade trocassem a fiação elétrica exposta por postes e cabos, para o subsolo, visto que a maioria das árvores das ruas estava sendo podada e perdia sua beleza e não oferecia mais sua sombra para nossas brincadeiras.

Outra ação por nós realizada foi uma entrevista com o prefeito da cidade, na própria escola, com a participação de toda equipe escolar e alunos/as. Nós o enchemos de questões que preparamos especialmente nas aulas de geografia, elas consistiam em assuntos como o problema do lixo da cidade e o aterro sanitário, as redes de esgoto, educação, saúde e desemprego.

Porém, não só de boas lembranças a minha trajetória escolar é marcada. Várias coisas me deixavam chateado, mas a pior delas foi quando eu estava na sétima série:

Durante um período de umas duas semanas, algo passou a me perturbar bastante. Toda a vez que pedia a um dos meus/minhas professores/as para ir ao banheiro, uma inquietação tomava conta dos/as colegas de sala, porém, como não sabia o que estava acontecendo e, por ninguém me dizer o que era, acabava ficando quieto, “na minha”, apenas tentando entender o fato.

O certo é que, toda a vez que eu me dirigia ao banheiro, um ou outro colega da sala, também acabava pedindo para ir, ou seja, eu estava sendo vigiado. Ao retornar a sala, percebia que, a maior parte da turma, principalmente os que faziam parte do meu círculo de amizade, começava num burburinho. Risinhos daqui, cochichos dali.

Um outro dia, quando alguns colegas se reuniram na minha casa para a confecção de um trabalho escolar, quando estava quase tudo pronto, pedi licença

pois precisava usar o banheiro. Enquanto me preparava para dar aquela urinada gostosa, percebi que meus colegas me espionavam pela janela. Aquilo realmente estava deixando-me inquieto.

Chateado, prestava-me a fazer as atividades que as professoras e os professores passavam e, em meu silêncio, ficava pensando o que poderia estar acontecendo? haveria algo de errado comigo?

Num certo dia, perto do horário do sinal para a saída, Paulinha, uma das colegas da turma, vendo como eu estava chateado com a situação, resolveu me contar o motivo daquilo que estava acontecendo. Chamou-me num canto, pediu-me desculpa envergonhada e, explicou-me que haviam feito uma aposta no grupo sobre a posição em que eu urinava.

Alguns, como eu, apostaram que você faz xixi em pé como os homens, e outros, porém, garantiram que você faz xixi sentado como as mulheres, desabafou cabisbaixa. Era por isso que se promovia sempre um grande alvoroço, toda vez que eu me dirigia ao banheiro.

Ora, na sétima série, eu era um garoto franzino, delicado e muito educado. Eu era o corpo estranho daquela sala e todos os olhares se voltavam para mim e para meu corpo, meu comportamento, meus gestos, meus gostos. Tudo em mim provocava curiosidade.

Louro (1999, p. 26) escreve sobre as marcas que a escola imprime em cada um/uma que por ela passa ou mesmo deixa de passar, pois há um propósito, mesmo que subliminar, a formação de homens e mulheres de verdade. Isto é, marcas que correspondam à construção da identidade heterossexual.

[...] 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.

Após concluir o ensino fundamental, decidi entrar no magistério, antigo curso Normal, de formação para professores de ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Enfim, estava fazendo aquilo que queria: preparando-me para ser professor. Durante o curso, já fui tendo algumas experiências, ao substituir

professores/as da pré-escola, e dessa forma, ia cada vez mais me convencendo que era aquilo que eu queria para minha vida.

O percurso na escola Prof. Lázaro Soares foi muito rico e produtivo, tive a honra de ter professores excelentes, que me orgulho em lembrar de seus nomes – Carlinhos e Marcão de matemática; Maria de Lourdes, Cacília e Isabel (Preta) de língua portuguesa; Ângela, Cláudio e Branca de ciências; Alaor de geografia; Terezinha de história; Alaíde, Nezeli e Marlene de artes; Aníbal de educação física; Nando de inglês; Marilete, Arlete, Selma, Paula e Vera, nas diferentes disciplinas do Magistério – a maioria das aulas me fascinava e me fazia compreender a importância de ocupar um lugar meu, onde seria valorizado e poderia dar a minha contribuição social para o grupo que tomaria parte.

Concluí o magistério em 1994, eu era o único homem no meio de dezenove mulheres. Louro (1997) propõe uma reflexão das representações do magistério no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, como uma atividade feminina. Ela diz que as transformações pela quais o país atravessava naquele momento possibilitaram a inclusão das mulheres na atividade do magistério, que aos poucos vai afetando o “caráter do magistério” (p. 96), dessa forma, as professoras passam a ser representadas “como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como deus próprio filho ou filha” (p. 97), e acrescenta:

As escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância. (p. 97)

Como infelizmente na região de Riversul, sudeste paulista, não havia universidades públicas – agora há uma unidade da UNESP em Itapeva –, a minha opção, como a da maioria dos estudantes seria procurar uma faculdade particular.

Entre Itararé, Itapeva e Avaré, eu escolhi o curso de Estudos Sociais que me daria a oportunidade de me formar em geografia, na Faculdade de Ciências Humanas do Sul Paulista, em Itapeva. Creio que minha escolha tem muito a ver, não só com a proximidade e o gostar da geografia, mas principalmente, com minhas convicções políticas, que estão ligadas a possibilidade de cada um e cada uma

desempenhar um papel nas relações sociais, políticas, econômicas, ecológicas, culturais, sem se deixar levar pelos modismos e sem se deixar influenciar por discursos bonitos, porém, vazios em si.

Comigo, começaram mais ou menos outras dez pessoas de Riversul, assim como as dificuldades. Saíamos todos os dias, pouco antes das dezessete horas de Riversul, com destino a Itaporanga, para dali tomar um ônibus da prefeitura local, que pagávamos mensalmente, com destino à Itapeva, cerca de cento e vinte quilômetros. Era uma verdadeira aventura. Inúmeras vezes não chegamos à faculdade, pois o ônibus quebrava, outras acabávamos chegando graças às caronas que conseguíamos na estrada. Várias vezes eu tive que viajar sentado na escada do ônibus por não sobrar lugar, onde aproveitava a viagem para estudar para as provas, pois durante o dia, devido o trabalho no Cartório de Registro Civil e Notas, não tinha tempo.

Formei-me em 1997, ano que meus pais se separaram. Só minha mãe foi na formatura e olha que era a minha formatura e de mais duas irmãs, a Claudete e a Elizabete, que se entusiasmaram quando eu estava para prestar o vestibular e acabaram fazendo o mesmo curso.

Em 1998, prossegui trabalhando como professor eventual em Riversul e em maio, consegui a atribuição de algumas aulas em uma escola da cidade de Itaporanga – EE. Epitácio Pessoa – a sorte estava para o meu lado, mais algumas aulas apareceram e eu fiquei até o fim do ano nessa escola. Devido algumas mudanças sobre habilitações curtas e plenas dos/as professores/as, promovidas pela SEE-SP, em 1999, eu pude pegar toda a carga horária permitida. No final desse ano fui convocado a escolher o cargo efetivo do concurso da SEE-SP, ocorrido em 1998, no qual obtive uma boa classificação. Com muitas incertezas, acabei escolhendo uma vaga em Sorocaba e, assim, desisti de entrar no seminário.

Já em Sorocaba, por intermédio e incentivo de colegas, entrei no curso de Pedagogia – Habilitação em Administração Escolar e Magistério, das Faculdades Integradas de Amparo, em Amparo – SP, para o qual viajava todo final de semana. A Pedagogia e seu currículo voltado para uma visão/reflexão da filosofia, sociologia e história da educação, bem como práticas de ensino e a estrutura e funcionamento dos diferentes níveis do ensino no Brasil, me proporcionaram uma rica bagagem conceitual que me levaram a compreensão da educação escolar brasileira como

terreno fértil onde está a emergir uma grande quantidade de inquietudes que precisamos observar, avaliar e propor novas possibilidades para sua transformação e melhoria.

Também nesse período, participei do programa lançado pela SEE-SP, chamado Circuito Gestão, que visava a formação dos gestores da educação – diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos –, assim, a cada três meses, haviam três dias de formação intensiva em cidades pólos como Monte Aprazível, Serra Negra, Santa Cruz do Rio Pardo e Botucatu. Além do conteúdo, um discurso muito bem elaborado pelos dirigentes da educação estadual. O que mais me agradava sempre eram as trocas de experiências que se podia efetuar entre uma atividade e outra com parceiros/as de escolas e cidades diferentes. Sem dúvida, o aprendizado maior acontecia nos bastidores.

Outras oportunidades de estudos foram surgindo por intermédio da própria SEE-SP, entre os cursos oferecidos, participei do curso de extensão cultural Programa Letra e Vida, da CENP, no qual o objetivo principal era a formação de professores alfabetizadores seguindo uma metodologia em que se privilegia a leitura e a escrita individual de cada aluno/a, respeitando seus ritmos, valorizando os conhecimentos e bagagens culturais que trazem para a sala de aula, devido as diferentes experiências vivenciadas por eles em suas casas e em seus grupos de convívio.

Participei, também, do curso de extensão cultural Metodologia de Ensino de Disciplinas da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio: História e Geografia – I (inicial), promovido pela SEE – SP em parceria com a UNISO. Entre vários professores/as que tivemos a oportunidade de conhecer e partilhar conhecimentos, a professora Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares, fez a diferença. Sua linguagem me fascinou desde o primeiro dia que estive com a gente. Apresentava sempre textos atuais, uma leitura pós-moderna do cotidiano, além de ser grande incentivadora para que investíssemos em nossa formação. Foi ela que me trouxe coragem para procurar o curso de Pós-Graduação em Educação da UNISO, afinal, o objetivo pelo qual havia me mudado para Sorocaba era exatamente esse, dar continuidade aos meus estudos.

4.2 Escola, currículo, professores e professoras

No cotidiano escolar é possível se ouvir inúmeras conversas, chacotas e todo o tipo de brincadeiras que ironizam o comportamento, o visual, a voz, as preferências de alunos e alunas ou quaisquer outros/as que se apresentam como corpos estranhos, diferentes daquilo que estamos habituados a ver e a conviver. Tais fatos se tornam mais graves, por serem produzidos não apenas pelos/as colegas de sala de aula, mas por estarem implícitos nos discursos de muitos daqueles que convivem no interior ou não da escola, sendo funcionários/as, professores/as, pais e pessoas ligadas à administração escolar.

De acordo com Nardi (2006, p. 1), os dados obtidos a respeito do preconceito nas escolas brasileiras são bastante críticos,

No Brasil, a intensidade das formulações homofóbicas e heterossexistas presentes nas escolas é alarmante. Estudo recente da UNESCO, envolvendo estudantes brasileiros do ensino fundamental, seus pais e professores, aponta para um alto grau de rejeição à homossexualidade na comunidade escolar. As conclusões da pesquisa afirmam que um terço de pais de alunos e um quarto dos próprios alunos não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola de seus filhos (essa taxa de rejeição chega a 60% em alguns estados). Nessa mesma pesquisa, foram selecionadas pelos estudantes do sexo masculino seis formas de violência por ordem de gravidade. A hierarquização deveria ser estabelecida entre as seguintes opções: atirar em alguém, estuprar, usar drogas, roubar, andar armado e espancar homossexuais. A agressão contra homossexuais ocupou o 6º lugar, como a ação “menos grave” que se pode praticar no ambiente escolar. Outro trabalho realizado pela UNESCO sobre os valores sociais dos professores mostrou que, embora a maioria dos professores concorde com a introdução de temas contemporâneos no currículo, tais como prevenção ao uso de drogas, saúde reprodutiva e violência; muitos ainda tratam a homossexualidade como perversão, doença e deformação moral, colaborando - pela via do silêncio ou de posturas negligentes em relação aos insultos e aos maus tratos - para a reprodução da violência associada à homofobia.

Assim, a escola que deveria ser um ambiente de promoção de cidadania e respeito às diferenças, acaba por reafirmar discursos pré-estabelecidos culturalmente, enfatizando qual o papel que cabe a cada um/uma nos arranjos sociais, quase sempre de forma velada, pois tanto o currículo escolar, quanto a prática dos/as professores/as e os discursos dos demais envolvidos na educação,

não assumem suas práticas excludentes, que resultam no silêncio diante daqueles que se apresentam distintos da maioria.

Ou seja, o espaço tido como potencializador de apregoar valores como o respeito, democracia e cidadania, acaba apenas reproduzindo o que supostamente é certo ou errado. Gera-se aí, o reforço desse modelo heterossexista, como afirma Miskolci (2006, p. 18), "o silêncio e a tentativa de ignorar o diferente são ações que denotam cumplicidade com valores e padrões de comportamento hegemônicos" e, portanto, uma prática onde se utiliza a polarização do masculino e do feminino heterossexuais como sendo naturais para subjugar as práticas e vivências dos demais que não se encontram num desses dois pólos.

[...] A instituição que em tese deveria educar respeitando particularidades e de forma a contribuir para uma sociedade mais justa termina por ensinar a dissimulação, a obrigação de rejeitar em si mesmos tudo o que os diferencia da maioria. O silêncio sobre as diferenças contribui para que alguns aprendam a ignorar seus sentimentos e negar seus desejos. Afinal, como poderiam esses meninos e meninas reconhecer em si mesmos algo que aprenderam a rejeitar e desprezar? (p. 19)

Louro explora as questões de marcas que a escola imprime por quem nela passa, lembrando-se de sua própria vivência escolar, na qual, um grande empreendimento era feito para ensiná-la a usar seu corpo de uma determinada forma, enfatizando ter sido maior ainda esses empreendimentos, por ser sua escola, uma instituição pública predominantemente feminina, em Porto Alegre – RS. Louro conta que na escola lhe ensinaram os conteúdos curriculares, “mas essas informações e habilidades foram transmitidas e atravessadas por sutis e profundas imposições físicas” (LOURO, 1999, p. 18) e continua,

O investimento mais profundo, contudo, o investimento de base da escolarização se dirigia para o que era substantivo: para a formação de homens e mulheres “de verdade”. Em que consistia isso? Existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava se aproximando ou se afastando da “norma” desejada. Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (p. 18-19)

Quando meus colegas me vigiavam no banheiro da escola e de minha casa, como registrei em minha narrativa, a curiosidade deles, era saber, então, o quanto eu estava me afastando da norma de ser um homem verdadeiro, ao urinar. Se eu não urinasse em pé, logo eu seria um corpo estranho na escola.

Assim, compreender os motivos pelos quais a escola emprega mecanismos para a domesticação dos corpos se faz necessário, para que se possa também compreender por que ocorre tão comumente a depreciação dos chamados corpos estranhos, ou seja, por que a homofobia faz parte do cotidiano escolar?

Não pretendo, contudo, afirmar que a escola é de toda má ou que apenas tal instituição seja responsável pela constituição dos sujeitos. O que, a partir de Louro, gostaria de ressaltar, é que os discursos produzidos no cotidiano da escola, bem como aqueles que circulam fora de seus muros, são velhos discursos, que acabam, mesmo que inconscientemente, sendo reproduzindo nas práticas pedagógicas. E dessa, forma, ressalta-se, da forma como se aprendeu, aquilo que seria “natural”.

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa idéia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. (LOURO, 1999, p. 11)

Como já visto anteriormente, as contribuições de Michel Foucault para a compreensão do sexo como um construto histórico, social e cultural, que se empenhou no uso de uma série de dispositivos – família, escola, religião, medicina e leis – para efetivar a ciência da sexualidade que vivemos a partir dos últimos séculos. Isso explica como a sociedade é marcada por um regramento de condutas e comportamentos, que imprimem marcas nos corpos e os consideram transgressores e marginais porque atravessam fronteiras ou vivem nelas, rotulando-os sujeitos marginais ou abjetos.

Afinal, conforme Louro, a sexualidade dos sujeitos não é uma questão apenas pessoal, mas é antes, uma questão social e política.

Para confirmar essa afirmativa, basta analisar a questão da governabilidade explorada por autores como Nardi e Quartiero (2007, p. 79), quando afirmam que “a

escola passou a ser utilizada como lócus de aprendizagem (pela repetição reiterada) dos modelos de gênero e da higiene do sexo, tendo por fim o controle da população”.

E Louro (1999, p. 25) explica:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas, outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente.

Talvez por isso, possa-se dizer que o investimento sobre os corpos seja demasiado, estamos ocupados em dar aos corpos significados impostos pela cultura, e nos dizeres de Louro (p. 15) “nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos”.

A partir dessas múltiplas estratégias de disciplinamento, acaba-se por aprender as questões da sexualidade como assuntos que, ao invés de ficarem restritas ao âmbito do privado, acabam exercendo poderes sobre os indivíduos, que passam a ser rotulados segundo características que destoam da norma imposta.

É sempre a partir da visão naturalista que os ditos normais passam a se representar, como também a representar aqueles e aquelas que não se encaixam a tal normalidade.

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. (p. 15)

Como a norma que se estabeleceu historicamente nas sociedades ocidentais, se remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Assim, serão os outros sujeitos sociais, como a mulher, o homossexual, a lésbica, a travesti, a transexual,

que se tornarão “marcados, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência” (p. 15-16)

Não é a toa que, desde pequenos, meninos e meninas recebem, em casa, com suas famílias, uma carga bastante pesada em relação ao papel que se pretende que venham a desempenhar no futuro. Comumente ouvimos de pais a incitação sobre a utilidade do órgão sexual do menino. Da mesma forma que as mães, estimuladas por todo um poderoso mercado publicitário, incentivam as meninas a aptidões dos afazeres domésticos, preocupações demasiadas com um dado padrão de beleza.

Na escola, os discursos não são diferentes, como afirma Miskolci (2006, p. 14): “no ambiente escolar, passa-se por um aprendizado que coloca cada um em seu lugar, naquele que lhe cabe segundo a sociedade em que está inserido. Aí aprende-se não apenas sua posição na escala social, sua “raça”, mas sobretudo, seu gênero”.

Louro (1999, p. 17) aponta que há toda uma “pedagogia da sexualidade” operando na escola e que cuidará para a construção dos corpos, disciplinando-os, de acordo com a normatividade vigente, e muitas vezes, “tal pedagogia é sutil, discreta, contínua, mas, quase sempre, eficiente e duradoura”.

Uma análise dos PCNs que trazem em seu bojo a Orientação Sexual como um dos temas transversais, pode-se perceber, de acordo com Nardi e Quartiero (2007, p. 84), que “o documento prevê que o conteúdo de diversas disciplinas integre a sexualidade de maneira articulada com outros temas, como a ética, a saúde, o gênero, a ecologia e a pluralidade cultural”. Porém, o que ocorre, na maioria das vezes, é uma adequação do tema, restringindo-o ao campo da biologia, onde as preocupações com a prevenção de DSTs/AIDS e a gravidez na adolescência são características principais, enquanto “a discussão da construção social da sexualidade e da diversidade de orientação sexual é ainda marginal ou ausente.” (p. 84)

O texto que apresenta o tema transversal *Orientação Sexual*, tem boa intenção que se pode verificar, logo na apresentação do documento, pode-se ler:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do

nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existente numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1998, p. 287)

E para concluir a apresentação,

O objetivo deste documento é promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como de pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica da escola no trato de questões da sexualidade. (p. 287)

Contudo, como professor de educação básica, tanto do EF, quanto no EM, há quatorze anos, não me lembro, a não ser quando recebi o exemplar dos PCNs – Introdução e Temas Transversais – em 1999, de abordagens sobre o tema *Orientação Sexual* nas reuniões pedagógicas, planejamentos, HTPC, muito menos fui convocado para receber alguma orientação técnica junto à Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino da qual faço parte.

Além do mais, como escrevem Camargo e Ribeiro (1999, p. 39),

Muitos consideram, ainda hoje, a abordagem de questões sexuais na escola como algo não-sadio, pois estimularia precocemente a sexualidade da criança e do adolescente. Para outros, a discussão orientada de temas relacionados à sexualidade proporcionaria aos jovens o conhecimento da importância da vida sexual bem mais cedo e com maior profundidade.

Tomando como referência minhas experiências pedagógicas e ainda dados da pesquisa da UNESCO sobre discriminação no ambiente escolar, que revela, segundo o programa *Brasil sem homofobia* (2004, p. 18), “[...] os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência [...]”, me indago: quantas vezes, em minha trajetória como professor, não me silencie ou mesmo reforcei o preconceito contra não apenas homossexuais, mas também de outros/as que apresentam diferenças que me incomodam? Esta indagação reforçou meu interesse pela temática.

Assim, um novo questionamento surge: e os professores e professoras que, por motivos múltiplos, não pensam nesta questão? Afinal, pensá-la requer que se assumam outras perspectivas que desconstruam conceitos arraigados em nossa história e cultura, e isso incomoda, provoca desconfortos, que nem sempre são bem-vindos.

Isso explica a forma como a maioria dos professores e professoras trabalham em suas disciplinas, a maneira estanque e com sentido em si mesma, sem conexões com outras áreas, como apontam Camargo e Ribeiro (1999, p. 53),

[...] na maioria das vezes, os conteúdos das diversas disciplinas são tratados em um ambiente de sincronia, hierarquização, submissão, valores preconcebidos, o mesmo acontecendo com a Educação Sexual. A criança tenta produzir modos de ser originais e singulares, mas a escola modeliza e serializa seu comportamento [...]

De acordo com Abramowicz e Silvério (2005, p. 8), é só a partir do questionamento do que é preciso desaprender para se poder avançar no conhecimento da própria sexualidade, do próprio corpo, da subjetividade, possibilitando a “experimentação de ser professor na perspectiva de uma educação ‘com’ e ‘pela’ diferença”.

Mais uma vez tomo como referência as práticas pedagógicas que vivencio na cidade de Sorocaba, para registrar que, nos últimos quatro anos, não vi e nem ouvi nenhuma proposta por parte dos gestores escolares e dos representantes da SEE-SP, tendo em vista uma ação efetiva que promova a paz e uma cultura de não-violência contra homossexuais dentro ou fora da escola.

Apenas me lembro de uma coletânea recebida pela escola em 2005, através da SEE-SP, versando sobre a diversidade, entre eles, a obra já citada, *Afirmando diferenças*, de Anete Abramowicz e Valter Roberto Silvério (2005).

E mais atualmente, o projeto *Fazendo o Futuro*, uma parceria da ONG Piracema (Núcleo Regional de Atenção à Família), com a Prefeitura Municipal de Sorocaba, por meio da Secretaria da Saúde e a Diretoria Regional de Ensino de Sorocaba.

O projeto consiste em cada escola pública, participante, escolher e enviar para um curso de formação alunos/as das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental, que, conforme Andrea Alves (2009, p. 1), do jornal Cruzeiro do Sul,

Depois das sete oficinas semanais com quatro horas de duração cada uma, os jovens estão aptos a entrar em duplas nas salas de aula de suas escolas e esclarecer sobre sexualidade e drogas. A Multiplicação, como é chamada a dinâmica, não tem nada a ver com palestra discursiva e ao tratar os temas com descontração, porém com seriedade e naturalidade, colabora para a sensação de acolhimento, deixando os ouvintes à vontade para fazer seus questionamentos.

Pude acompanhar, em 2008, duas dessas atividades – a primeira numa sala de 6ª série do ensino fundamental e a outra, numa sala de primeiro ano do EM do EJA e, já em 2009, o grupo de alunos/as *Multiplicadores do Futuro*, esteve com uma psicóloga responsável pelo projeto, fazendo a apresentação de sua versão para o corrente ano letivo, numa HTPC.

A dinâmica utilizada para o que o projeto chama de discussão e orientação dos adolescentes e jovens sobre sexualidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis DST/AIDS, gravidez, uso de drogas e a divulgação de conceitos de cidadania, autocuidado, projetos de vida e hábitos saudáveis, é, ainda segundo Alves (2009, p. 1),

Antes, um remelexo no corpo desafiando a coordenação. Quebrado o gelo, a classe é dividida em quatro para um jogo de perguntas e respostas (uma das perguntas, por exemplo, pede a verdadeira das alternativas com situações em que não há perigo de contaminação pelo vírus HIV). Após o jogo de perguntas-esclarecimentos, os alunos são convidados a fazer novas perguntas.

Porém, o que eu, particularmente esperava, era uma preparação dos/as alunos/as das salas onde a dinâmica aconteceria, para que de fato houvesse uma discussão de conceitos, crenças, dúvidas, anseios e medos que os garotos e as garotas vivem em seu cotidiano, mas não foi o que aconteceu. O grupo simplesmente faz uma brincadeira de perguntas e respostas com a turma. As perguntas são muitas vezes amplas, confusas, dúbias mesmo, como a citada pela reportagem do jornal Cruzeiro do Sul. Assim eu pergunto: como os/as alunos/as de uma sexta série do EF, podem saber qual a alternativa correta para a questão, se segundo o currículo oficial da SEE-SP, apenas inclui esse conteúdo para a sétima

série? Talvez acreditem que todos/as os/as professores/as trabalham empenhados/as nos desdobramentos dos temas transversais como a orientação sexual.

Um outro exemplo, foi quando estava numa classe de sexta série do EF, enquanto o grupo de multiplicadores realizava a dinâmica e eis que ouço a questão: é possível uma menina ficar grávida mesmo quando o menino ejacula fora da sua vagina? Os/as alunos/as do grupo ficaram sem saber o que responder. Resultado, fiz uma intervenção na dinâmica. Perguntei para o grupo se eles/as sabiam o que era ejaculação, apenas um menino mais velho disse saber, porém quando pedi para que dissesse, ele ficou com vergonha. Então expliquei para todos e, o grupo pode analisar e responder a questão de forma convincente, não apenas chutando, como ocorre com muitas outras questões.

Durante algumas HTPCs, fiz colocações sobre o projeto, que tanto os/as demais professores/as, quanto as PCPs, ignoraram. Tentei argumentar, também, com a psicóloga, quando de sua estadia na escola, em ocasião da apresentação do projeto, sobre a necessidade de um diálogo com os/as professores/as, instruindo-os como proceder antes de tais atividades acontecerem, para que os/as alunos/as, possam efetivamente ter um ganho, mas houve uma sutil desconversa sobre o assunto, informando que as questões foram elaboradas por uma equipe de especialistas dos centros de saúde de Sorocaba, e os/as professores/as tinham liberdade para se opor ao trabalho com as quintas séries do EF, mas deveriam ser incluídas, sem problema e ainda, poderiam selecionar e excluir as questões que julgassem inadequadas para uma determinada série.

A maioria das questões versa apenas, como já foi citado anteriormente, sobre o tema transversal *Orientação Sexual*, noções do campo da biologia e as preocupações com as DSTs/AIDS.

Assim, volto a me perguntar: como, a partir de um projeto como este, pode-se pensar em vencer os preconceitos, reduzir a homofobia, compreender a diversidade de gêneros e sexual dentro de uma ação que acredita estar fazendo tudo isso, mas não passa de uma alternativa paliativa e que muitas vezes, somente acaba reproduzindo os velhos discursos heterossexistas?

4.3 Por um currículo *queer*²³

Por considerar que o objetivo político e pedagógico da educação escolar é a ampliação e a efetivação da cidadania, da qual todos podem e devem fazer parte, inclusive tomando seu lugar como sujeito de sua história individual e coletiva e contrapondo-se a todos os tipos de marginalização que possam existir, é que proponho a reflexão de pensar, a partir de um diálogo com Sílvio Gallo e Guacira Lopes Louro, a possibilidade de uma escola e um currículo que estejam mais voltados para as trajetórias, percursos e vivências dos alunos e alunas, do que apenas aos seus objetivos gerais e específicos.

Sílvio Gallo (2006, p. 99) ao discutir o Currículo do Ensino Fundamental, aborda os temas transversais, e afirma que:

Mesmo trabalhados em condições ideais e com o máximo de aproveitamento de suas potencialidades, são capazes de, quando muito, promover um diálogo entre disciplinas ou áreas de saber. Mas não são capazes de possibilitar uma dissolução das fronteiras entre as disciplinas, uma nova postura diante dos saberes e do mundo, uma postura que transcenda o disciplinamento em seus múltiplos sentidos, sobretudo o epistemológico e o político.

Portanto, segundo Gallo, é preciso saber para qual tipo de educação deve-se dar evidência: a educação maior – aquela das políticas públicas, que estabelecem parâmetros gerais para todo o país; ou a educação menor – aquela que se pratica no interior da sala de aula, cotidianamente, a partir de ações bastante singulares de cada professor ou professora.

Sobre a educação maior, Gallo analisa-a, criticando vários pontos, no que se refere aos PCNs do Ministério da Educação. Tal documento, segundo o autor, busca estabelecer fórmulas, como a organização do ensino em ciclos que, resolveriam e/ou reduziriam os problemas da evasão e repetência escolares, isso, em vista de

²³ Louro (2004, p. 38) apresenta uma tradução para *queer*:
Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais [...] a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos dos muitos grupos homofóbos, ao longo do tempo, e que, por isso, adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido.

preservar os grandes financiamentos de organismos internacionais para a educação nacional.

Ainda a respeito da organização do ensino em ciclos e áreas, nas séries iniciais, Gallo (p.95) afirma que, é apenas uma forma de preparar os alunos e alunas para a disciplinarização, “a escola moderna tem sido uma poderosa máquina de disciplinamento, nos vários aspectos e sentidos do termo”.

A introdução dos temas transversais, que os apresenta como possibilitadores de uma interdisciplinaridade aos conteúdos, flexibilizando o currículo oficial clássico, são, aos olhos de Gallo (2006), apenas uma forma de confirmar as fronteiras disciplinares existentes nas escolas, pois o próprio currículo é disciplinar e, ainda há, a ineficiência da estrutura escolar em todo o país.

O autor aborda o objetivo mais amplo da educação nacional, presente na Constituição Federal, “que tem como horizonte o desenvolvimento do cidadão e sua preparação para o convívio social e para o mundo do trabalho” (p. 99), entendendo como uma deformação ao “constituir-se como uma poderosa máquina de produção de subjetividade em série” (p. 101), que garante a manutenção dos interesses do Estado, formatando cidadãos.

A alternativa, segundo Gallo (p. 103), embasado em autores como Foucault, Deleuze e Guattari, é um investimento na educação menor: “militância de sala de aula”, mudando o foco dos grandes projetos educacionais oficiais, para os “pequenos projetos cotidianos”, nos quais sejam privilegiadas as “experiências de transformação, de experimentação, de criatividade”, que viabilizariam, ai sim, uma formação em que cada sujeito se inventaria em sua singularidade, a cada novo instante.

Permeando as idéias de Gallo, sobre a valorização e investimento de uma educação menor, está a teoria *queer*, defendida por Louro (2004) que, no cotidiano escolar, reforça e amplia o sentido de uma educação efetivamente voltada para a produção de subjetividades plurais, fluidas e cambiantes.

A autora explica que a política *queer* passa a ser utilizada articulada por intelectuais, no início da década de 1990, marcando suas produções e suas perspectivas teóricas. “Efetivamente, a teoria queer pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX,

problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação”. (p. 40)

Como uma teoria e uma política pós-identitária, as identidades unidimensionais e definitivas dão lugar para a cultura, as linguagens, os discursos e para os contextos institucionais que se inserem.

O que os teóricos e as teóricas queer estão propondo é, de certo modo, uma política de conhecimento cultural. E esse pode ser o fio condutor para dizer das potencialidades dessa teoria para provocar outro modo de conhecer e de pensar que interessa particularmente a educadoras e educadores (LOURO, 2004, p. 60).

A teoria *queer*, além de seu alvo mais imediato que é “o regime de poder-saber que, assentado na oposição heterossexualidade/homossexualidade, dá sentido às sociedades contemporâneas” (p. 47), considera também seus procedimentos e atitudes.

Uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (p. 48-49)

Louro pretende responder através da teoria *queer*, as questões levantadas anteriormente sobre a escola e a sexualidade, tentando compreender de que forma ocorrem as reiterações das oposições binárias – masculino/feminino, heterossexual/homossexual -, que constituem as posições dos sujeitos como regime inscrito na produção do saber, nas organizações sociais, nas práticas do cotidiano e também no exercício do poder. Ou seja, com a autora, pode-se compreender, que há, nos espaços pedagógicos, a reafirmação de posições pré-definidas socialmente e que, necessitam ser desestabilizadas.

Dessa forma, a teoria *queer* busca a desconstrução dos processos de normalização e/ou marginalização dos diferentes sujeitos, bem como aquelas estratégias que restringem as formas de ser e viver tanto de outras identidades sexuais como outros grupos identitários – como de etnias, nacionalidade, classe ou religião.

E por outro lado, a teoria *queer*, instiga a “transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem)” (LOURO, 2004, p. 50); busca explorar as ambigüidades e a fluidez, invertendo posições e perturbando os mais distintos binarismos como o do conhecimento/ignorância²⁴.

Por estar situada no campo dos Estudos Culturais, que segundo Costa (2005, p. 91), em suas manifestações distintas,

[...] caracterizam-se como uma guerra contra o cânone; o ponto central desse movimento encontra-se em uma nova forma de conceber e situar a cultura, reconhecendo que não existe um lugar privilegiado que sirva de parâmetro para o conhecimento.

Mesmo com a afirmação de Louro sobre a improvável possibilidade de classificar a teoria *queer* como “uma pedagogia do oprimido, como libertadora ou libertária” (p. 51), julgo poder aproximá-la das reflexões de Sílvia Gallo (2007), sobre a pedagogia do risco, que conseqüentemente se fundamenta no que o autor chama de “filosofias da diferença” (p. 244), que se prestam a pensar como é possível hoje – nesse mundo conturbado por variados conflitos, os terrorismos, a internacionalização política e a globalização econômica –, por em prática os princípios de uma educação libertária.

Sobre a diferença, numa mesma perspectiva adotada por Gallo, argumentam Abramowicz e Silvério (2005, p. 7-8), na apresentação da obra *Afirmando diferenças*,

A diferença tem sido insistentemente esvaziada de sua potência e tornou-se uma fala comum. Alguns afirmam a diferença como sinônimo de diversidade; a mídia proclama a alegria do Brasil diverso; o Estado realiza a institucionalização dessa discussão, na direção da inclusão e da tolerância. Neste livro pretende-se colocar a diferença no lugar do qual ela foi tirada e em seguida esvaziada. Diferença que faça diferença. Nenhuma diferença pretende ser inclusa ou tolerada; são vidas e reinvenções – sofrimentos,

²⁴ Segundo Louro (2004, p. 50), por ignorância devemos compreender a produção de um “tipo particular de conhecimento ou um modo de conhecer”, seria assim, um efeito do conhecimento, e nada tem de neutra.

alegrias, densidades que apontam caminhos – e um outro jeito de se relacionar com as coisas, com as palavras, com as pessoas e dizer não. Não há nada a ser incluso, não há nada a ser tolerado porque o que aí está não serve.

Há uma amplitude temática na direção de buscar outro encadeamento e outras perspectivas de pensamento.

Gallo anuncia que para por em prática os princípios de uma educação libertária, precisa-se primeiro compreender as aproximações e afastamentos que filósofos do século XX, principalmente a partir de sua segunda metade, fizeram em relação aos princípios clássicos do anarquismo, mesmo não se autodenominando anarquistas, possibilitando um avanço para o que hoje, pode-se chamar de anarquismo do século XXI.

A principal observação se dá, ainda no século XIX, pelo afastamento do anarquismo do humanismo, representado pelas críticas nietzschianas à metafísica. Dessa forma, velhas questões são recolocadas a guisa de análise, porém, desconectadas da perspectiva humanista e naturalista, para serem pensadas a partir de uma nova conceituação.

Fica nítida, segundo Gallo (2007, p. 247), que a reconceituação da política, é uma das mais caras neste contexto e passa a se fundamentar “na diferença, não na igualdade”. Seus argumentos se apóiam nos trabalhos de Jacques Rancière, que ao empregar o conceito de política à arte de viver no desentendimento e não no entendimento – restringindo-se ao conjunto de atividades que perturba a ordem da polícia –, sofre um deslocamento conceitual e passa a significar a manutenção da ordem, o consenso, a governabilidade de uma suposta igualdade, o controle da heterogenia que reside na política.

Gallo (p.248) chama a atenção para a recolocação do problema da igualdade como pauta da política. Assim, “a igualdade se põe por um jogo de poderes, por uma correlação de forças. A igualdade não está nas origens da ação política, mas deve ser sua meta”.

Para o autor, um exemplo daqueles que reinventam a política, são os terroristas:

Nesse nosso mundo globalizado, provavelmente possamos dizer que são os “terroristas” que reinventam a política, quando com suas ações espetaculares fazem ouvir sua voz, sempre negada. São eles que fazem

soar a diferença, são eles que fazem a diferença. O terrorismo transforma-se numa ação política quando o diálogo é um monólogo, quando o diálogo é a arma da polícia, do controle, do governo dos povos, mantendo-os sob o jugo do mesmo aparato de poder, que não aceita o outro. (p. 248-249)

Ora, confrontando tal enunciado com aqueles que Louro (2004, p. 38) apresenta como sendo as perspectivas da teoria e política *queer*, temos uma justaposição de idéias. Aqueles e aquelas que assumem a teoria e política *queer*, “com toda sua carga de estranheza e de deboche”, o procuram,

[...] precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier [...] *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2004, p. 38-39)

E mais adiante, acrescenta:

Na medida em que o *queer* aponta para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro, seria incoerente supor que a teoria se reduzisse a uma “aplicação” ou uma extensão de idéias fundadoras. Os teóricos e teóricas *queer* fazem uso próprio e transgressivo das proposições das quais se utilizam, geralmente para desarranjar e subverter noções e expectativas. (p. 43)

Não podemos considerar, dessa forma, os/as *queers* como verdadeiros terroristas? Talvez suas ações se diferem dos terrorismos habituais, pelo não uso de armas e outros meios violentos para fazerem-se ouvir; contudo, o uso de estratégias que rompem silêncios, transgridem fronteiras, perturbam a ordem, são práticas que reinventam a política, e fazem a diferença.

Assim, será possível “uma política de fato, calcada no dissenso, num equilíbrio dinâmico que emana das correlações de força, para além de qualquer humanismo, é que pode construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade.” (GALLO, 2006, p. 248)

5. ALINHAVANDO LITERATURA, CINEMA E HOMOSSEXUALIDADES: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS FICCIONAIS

Era o que ele estudava. "A estrutura, quer dizer, a estrutura" – ele repetia e abria a mão branquíssima ao esboçar o gesto redondo. Eu ficava olhando seu gesto impreciso porque uma bolha de sabão é mesmo imprecisa, nem sólida nem líquida, nem realidade nem sonho.

Lygia Fagundes Telles (2001, p. 145)

5.1 Recorte 4

Pós-Graduação em Educação: enfim, possibilidades de novos céus

Em 2006, procurei a UNISO para me inscrever como aluno especial do programa de pós-graduação – Mestrado em Educação, na disciplina Conhecimento, Poder e Pós-Modernidade, com a professora Dra. Maria Lúcia de Amorim Soares. Naquele semestre, o objetivo da disciplina era se debruçar sobre a obra de Alfredo Veiga-Neto e desvendar as contribuições do francês Michel Foucault para a educação. No início cheguei a pensar em desistir, acreditando que ali definitivamente não era o meu lugar, preferia mais ouvir e observar os/as colegas do que participar efetivamente das discussões, tinha um medo absurdo de errar, e por estar num meio acadêmico, acreditava que isso era, simplesmente, inaceitável.

Contudo, com o desenvolvimento das aulas ia vencendo as barreiras e ao final, já estava muito mais à vontade. Para a avaliação da disciplina, a professora Maria Lúcia nos requisitou em duplas, um texto que relacionasse os estudos sobre o pensamento de Foucault com contos da obra *Marcovaldo ou as estações na cidade*, de Ítalo Calvino (1997).

O texto deveria ser escrito para apresentação no 9º EPIC – Encontro de Pesquisadores e Iniciação Científica e 4º Encontro de Extensão da UNISO. Eu fiz minha produção sozinho, a partir do conto *A cidade toda para ele*, e apresentei o seguinte trabalho: *As "tecnologias do eu" na educação: estratégia para a formação*

do sujeito moderno. O texto propunha um repensar os objetivos da educação como formadora de cidadãos, que de uma forma ou de outra, em seu cotidiano, acaba postergando ações como a valorização da subjetividade e do imaginário que poderiam contribuir sobremaneira para efetivá-lo. Afinal, de acordo com Veiga-Neto (2005), é só quando consegue-se romper com o sujeito moldado às demandas de uma sociedade que quer papéis definidos para cada qual, em um exercício de ver-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se e dominar-se, deixando de ser governados, para exercer de fato, um autogovernamento.

Quando terminou o primeiro semestre eu ainda não tinha idéia do que poderia ser meu objeto de estudo. Pensava em algo ligado à geografia, para não me afastar da disciplina que leciono. Cheguei a buscar algumas informações sobre um núcleo de tradições nordestinas que estava se formando em Sorocaba, mas sem grandes perspectivas.

Ao iniciar o segundo semestre de 2006, a fim de continuar como aluno especial fiz a matrícula na disciplina Imaginário e Conhecimento Escolar, com o professor Marcos Reigota. Eu não conhecia o professor Marcos e nunca tinha lido nenhum de seus textos. Mas logo na primeira aula tive a sensação de que estava no lugar certo; as pessoas que faziam parte do grupo falavam de assuntos que me interessavam sobremaneira; o discurso do professor passou a me fazer refletir sobre um aspecto da minha vida que até então estava muito bem guardado e quase nunca havia sido explorado numa perspectiva mais crítica e principalmente, voltada para o campo da educação e da constituição dos diversos sujeitos sociais, a sexualidade.

Isso aconteceu, principalmente a partir da sugestão de leitura feita pelo professor Marcos da obra de Regina Leite Garcia (2003), *Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*, e outras obras como *O sentido da escola*, de Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2002), *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*, de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (2001) e, *Alternativas emancipatórias em currículo*, de Inês Barbosa de Oliveira (2004).

Dessa forma, passei a procurar conhecer melhor a área da educação que trabalha as questões da sexualidade, chegando, em uma pesquisa bibliográfica, ao nome de Guacira Lopes Louro, sempre sozinho, sem comentar nem mesmo com o professor Reigota.

Um primeiro diálogo com o professor Reigota aconteceu um pouco por acaso, em uma das palestras do Seminário em Educação Escolar promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em comemoração aos dez anos de existência. Ao sentarmos próximos e ao me cumprimentar, vendo que eu trazia alguns livros nas mãos, o professor me questionou sobre quais tipos de leituras eu estava fazendo naquele momento. Ao lhe mostrar os livros, qual não foi a minha surpresa o interesse que se mostrou. Pediu-me uma caneta e papel, e foi sugerindo que além daqueles livros, eu procurasse ler também, Thomaz Tadeu da Silva e a respeito da Teoria *Queer*, dizendo, ainda, que assim que efetuasse tais leituras deveria procurá-lo, pois o tema que eu estava adentrando é um desses temas bastante caro da atualidade e que vale o esforço de ser refletido, desconstruído, posto mesmo à prova. A partir daquele momento eu tive certeza de que era a sexualidade, mais especificamente as homossexualidades vividas na escola, que constituiriam meu objeto de pesquisa.

Dali em diante, me dediquei ainda mais às leituras e reflexões sobre sexualidade e educação. Minha intenção de pesquisa entregue como parte das exigências do processo seletivo para a nova turma de 2007 tinha por título provisório: *A construção da identidade ou identidades sexuais do/da aluno/aluna como possibilidade de uma educação emancipadora*. Em dezembro, meu nome constava na lista dos aprovados para o tão sonhado curso de mestrado, que eu não fazia ao certo, idéia do que vinha a ser.

5.2 A literatura como exercício de compreensão do cotidiano

Durante as aulas das disciplinas ministradas pelo professor Marcos Reigota – *Imaginário e conhecimento escolar* (2º semestre de 2006); *Seminários de pesquisa em cotidiano escolar* (2º semestre de 2007) e; *Seminários de dissertações I e II* (1º e 2º semestres de 2008, respectivamente) – foram sugeridas inúmeras leituras de obras referentes aos temas específicos das disciplinas, assim como também, algumas leituras específicas para cada pesquisa e, ainda, muitas obras literárias.

Na medida do possível, eu escolhia uma ou outra obra de literatura que ainda não havia recebido a sentença “é leitura obrigatória” – porque essas tinham quer ser

lidas e ponto –, sem, contudo compreender quais eram os objetivos para tais leituras. Apenas ilustração das aulas que tínhamos?

Assim ocorreu com *O resumo de Ana*, de Modesto Carone (1998), que ganhou o prêmio Jaboti 1999, de melhor romance. A obra narra a história de duas gerações de uma família, Ana e Ciro, mãe e filho, avó e tio do narrador, num período de praticamente cem anos, o século XX. O fio que os une e perpassa suas vidas, é o sofrimento, a desventura, a esperança de dias melhores, num cenário que é a cidade de Sorocaba em transformação. Um mosaico da memória vai se construindo para mostrar quem é Ana, sensível, atormentada com e pelo cotidiano doméstico, sem perspectiva de felicidade e Ciro, um trabalhador alienado de sua própria existência.

E com *Mulheres de Tijucopapo*, de Marilene Felinto (1992), que narra a viagem de Rísia à terra que sua mãe nasceu, Tijucopapo, em Pernambuco. Durante o percurso Rísia conta sua trajetória e de sua família, uma história de vida precária, pobre e frágil, onde seus sonhos se tornam frustrados e sua busca por Tijucopapo, é antes de mais nada, a busca pela própria identidade. É tornando-se sua própria mãe, que Rísia se sente alguém no mundo.

A leitura dessas duas obras foi prazerosa, instigante e me deixou inquieto. Me fez refletir a minha trajetória e as histórias de pessoas com quem convivi e convivo, e, acima de tudo, pensar como o cotidiano é rico em elementos e saberes e práticas que estão em constante transformação. Tal riqueza aponta, por exemplo, como um trabalho de pesquisa no/do cotidiano pode contribuir para desconstruções de senso comum e reconstruir conhecimentos e práticas numa perspectiva social, política e cultural que privilegiem uma formação cidadã para uma sociedade sustentável.

Durante o segundo semestre de 2007, quando ao apresentar um seminário utilizei a noção de conversas do cotidiano apresentada por Vera Sonia Mincoff Menegon (1998) em sua dissertação, o professor Marcos explicou que fez parte de sua banca e que o seu livro *Ecologistas* (1999) foi a base teórica utilizada por Menegon, para se apropriar das conversas do cotidiano.

Dessa forma, fui direto a fonte. A leitura de *Ecologistas* foi um marco para minha pesquisa, pois ainda não fazia referências aos trabalhos do professor Marcos, apesar de ter lido vários de seus artigos. A obra me fascinou e de certa maneira, foi

inspiração para escrever a minha dissertação a partir de narrativas ficcionais, pois como Reigota (p. 80) escreve,

As narrativas (escrita, oral, visual, corporal) não são nem verdades, nem mentiras, mas uma forma criativa (depressiva, alegre, positiva, negativa, pessimista, otimista, nostálgica, saudosista, futurista, realista, surrealista, impressionista, fragmentada, barroca, minimalista, redundante, clássica, erudita, pop etc.) de organizar e comunicar situações vividas e imaginadas. A sua proximidade com a ficção se torna mais imediata e visível, aproximando-se da criatividade, expressão e interpretação artísticas, fazendo com que se distancie da veracidade e legitimidade dos fatos, exigidas e buscadas pelo objetivismo científico. Se toda narrativa tem o seu componente ficcional nem por isso elas conquistam a categoria de ficção literária ou artística. Essas últimas requerem elevado grau de elaboração e complexidade da palavra, da escrita e das imagens [...]

As diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, na dança, artes plásticas, música, cinema, teatro etc.

A partir daí e, ainda, da leitura de *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental*, organizado por Reigota, Possas e Ribeiro (2003), a compreensão que me faltava com relação a importância da literatura para o desenvolvimento da pesquisa foi suprida, pois se antes tinha a leitura como meio para elevar a erudição cultural – reflexo do senso comum –, agora a tenho como ampla possibilidade de visualizar, ouvir, sentir e refletir o cotidiano, a partir de expressões ricas de significados artísticos, estéticos e políticos.

De acordo com Reigota (1999, p. 26-27),

Com a pós-modernidade, a noção de cultura foi ampliada, não sendo mais entendida como resultado de um longo processo de elaboração, sofisticação e erudição de indivíduos, grupos sociais, ou instituições, mas sim como um processo ágil de “deglutição” cotidiana de inúmeras referências.

Dessa forma, além de estabelecer simples relações que já fazia como citei anteriormente, ler uma obra de Milton Hatoum, para citar apenas uma das literaturas que mais me agradam, no momento, passou a ter outros significados, como o de conhecer a floresta Amazônica a partir da narrativa de *Dois Irmãos* (2000), por exemplo, onde o cotidiano dos personagens relata fatos, folclore, crenças, verdades vividos por tantos povos ribeirinhos, não é a mesma coisa de a conhecer a partir de uma mídia tendenciosa. Também, obras como essa citada, nos remete à experiência

do “sair do lugar comum”, tão cara e tão importante para se fazer refletir e avançar na pesquisa, pois esse movimento desestabiliza, cria novas provocações e inquietudes daquilo que se tem por verdade.

Tais literaturas por apresentarem escritas fragmentadas, não permitem estabelecer um sentido prévio à narrativa, enriquecendo-a ainda mais. Elas nos surpreendem ao tratar temas relevantes da contemporaneidade, por isso inovadoras e pertinentes. Não é por acaso que Milton Hatoum foi contemplado com o prêmio Jabuti de melhor romance do ano, por *Relatos de um certo oriente* (1989), seu primeiro livro, por *Dois irmãos* (2000), e *Cinzas do Norte* (2005).

A literatura, a partir de então, passou a se configurar não apenas como ilustração para os temas pesquisados e/ou debatidos nas aulas de pós-graduação, mas como possibilidade de visualizar o cotidiano, refletir os temas, desafios e questionamentos que emergem na pós-modernidade, numa perspectiva mais comprometida com valores arraigados no interior das culturas dos diversos grupos e, significativas em seus quadros humano, político e histórico. Sempre num sentido que Gianni Vattimo (1992) chama de hermenêutica, em que a formação de cidadãos do mundo seja entendida como “pessoas abertas à pluralidade de paradigmas, de horizontes culturais etc” (p. 16), acrescentando, “esta capacidade de viver a pluralidade, sem neurose, sem nostalgia das culturas fechadas, tradicionais, autoritárias, é decisiva para a sobrevivência das sociedades democráticas e para o desenvolvimento de qualquer sociedade nos dias de hoje”. (p. 17)

Ultimamente minhas leituras estão mais voltadas para o tema específico da pesquisa e tem contemplado autores como Denilson Lopes (2002), João Silvério Trevisan (1997) e Silviano Santiago (2005). Também a obra organizada por Luiz Ruffato (2007), *Entre nós*, traz dezenove contos sobre a homossexualidade, escrito por autores de grande prestígio nacional e internacional, ao longo do século XX, como Machado de Assis, João do Rio, Lygia Fagundes Telles, Rubem Fonseca, Hilda Hiltz, Caio Fernando Abreu, entre outros. Na apresentação da obra, Ruffato (2007, p. 13) escreve,

Parece não haver dúvida de que a literatura, como forma de expressão humana, faculta-nos, para além da fruição estética, meios para uma reflexão a respeito dos costumes, no tempo e no espaço. Aliás, obra perene é a que transcende – ancorada em uma época, submersa numa cultura e contingenciada por uma língua, fala a todas as épocas, culturas e línguas. O

escritor, como analista privilegiado da História, restitui à sociedade a verdade da ficção: a realidade desagrilhoada da hipocrisia.

E mais adiante, após escrever sobre outras obras, em outras épocas, que ao apresentarem a homossexualidade em meio ao cotidiano, trouxeram, como pretende que a sua também o faça, a problematização e a reflexão da possibilidade de vivência homossexual sem preconceitos, Ruffato (2007, p. 14), conclui,

Entre nós pretende contribuir para essa discussão, oferecendo, por meio de diferentes abordagens, uma reflexão que ultrapassa as fronteiras silenciosas dos guetos, já que o preconceito, a repressão, a violência são males que nos atingem a todos.

Visualizar a homossexualidade no cotidiano possibilita compreendê-la, com outro olhar, situá-la na composição de um indivíduo às vezes fragmentado e, contribui ainda, para despoja-se de preconceitos.

Assim, acontece, por exemplo, ao se ler o conto *O estivador*, de Harry Laus, presente no livro de Ruffato, O conto traz um fragmento do cotidiano de Aldo, um mulato, trabalhador, semi-analfabeto, musculoso e sonhador que vivia num pequeno espaço próximo ao Porto de Santos. A decoração de seu apartamentinho consistia em recortes de revistas e jornais sobre portos do mundo todo e outros de suas cantoras e atrizes prediletas.

Naquele espaço, Aldo era o homem mais sensível do universo, com a companheira, “sua muda confidente” (LAUS, 2007, p. 109), uma boneca de feltro que ocupava o lugar central em sua bem arrumada cama.

Aldo mantinha, ali, seus relacionamentos homoeróticos, não sem dificuldades, afinal, para a conquista, havia mais desgasto ainda que o seu trabalho de estivador.

[...] Procurar disfarçadamente pelos bares, aproximar-se, nas primeira palavras o máximo de cuidado para conquistar a simpatia, a confiança, convencer que aquele monte de músculos servia apenas para carregar sacos, a menos que houvesse necessidade absoluta de defender-se [...] (p. 109)

E no final, haveria de “vencer o mar sozinho” (p. 110)

5.3 Cinema: a arte de romper ou fazer emergir as margens

Sempre fui apaixonado pela sétima arte. Em Riversul, em minha meninice, não havia mais cinema. A maioria das casas já possuía sua televisão, e o número de espectadores não devia ser tão satisfatório, que o proprietário encerrou suas atividades de projetar histórias como as do caipira Jeca Tatu, imortalizado por Mazzaropi, e os famosos filmes de *bang-bang*, que eu apenas imaginava como seriam na tela de um cinema, a partir do que meus pais contavam de suas experiências na juventude.

Ironia do destino? não sei. Mas a primeira vez que eu pude ver um filme no cinema, foi em Sorocaba, com vinte e um anos, na febre do lançamento de *Titanic* (EUA, 1997), que lotava todas as sessões e eu tive que assisti-lo sentado no corredor. Minha expectativa era tamanha, que acabei me frustrando um pouco. Não gostei do filme.

Infelizmente, os cinemas de Sorocaba – como em grande parte das cidades interioranas do país, que não possuem um grande número de expectadores que apreciam o chamado cinema “cult” – oferecem, na maioria das vezes as produções comerciais, deixando obras excelentes fora do circuito de projeções, como no caso do filme israelense, *The bubble* (título original Há Buah, Israel, 2006), que sequer pode ser encontrado nas melhores locadoras da cidade.

The bubble, do diretor norte-americano Eytan Fox, cidadão israelense, mostra o recorte do cotidiano de três jovens israelenses – dois homens e uma mulher – que dividem apartamento na chamada “bolha”, Tel Aviv. Apesar de viverem na “bolha”, portanto a parte da realidade conflituosa local entre israelenses e palestinos, possuem suas aspirações sociais, culturais e políticas.

Noam (Ohad Knoller) é um deles e, além de trabalhar em uma loja de discos em Tel Aviv, está terminando seu período de serviço obrigatório militar, onde controla a entrada e saída de palestinos/as em Israel. Nesse ambiente bastante hostil, em que palestinos/as são humilhados/as pela submissão a revistas constrangedoras, Noam, durante um incidente com uma palestina que ao entrar em trabalho de parto, perde o filho, pela demora da equipe médica, troca olhares com

Ashraf (Yousef “Joe” Sweid). Na confusão, Noam perde seu documento de identificação, que é encontrado por Ashraf.

De volta a Tel Aviv e sem o peso de continuar o trabalho militar, Noam segue sua vida ao lado dos amigos Yelli (Alon Friedman) e Lulu (Daniela Vitzler). Porém, não tarda muito e Ashraf vai ao seu encontro, a fim de devolver-lhe o documento perdido. O encontro revela uma paixão entre ambos e Ashraf, passa a morar com os três amigos, por um período, no apartamento em Tel Aviv, que lhe proporciona uma experiência social e cultural bem distinta dos seus costumes palestinos.

Em virtude do casamento de sua irmã, Ashraf retorna à casa da família, determinado em revelar sua homossexualidade para a irmã, em quem confia. Porém, antes de poder explicar-se, fica sabendo que seu destino já está sendo traçado pelo futuro cunhado, líder radical do Hamas, que o quer casar com uma parenta sua.

Sem saber como enfrentar a situação que o divide entre o amor de Noam e de sua família, Ashraf vê-se perdido.

Após o casamento da irmã, novos conflitos eclodem entre palestinos e israelenses, o saldo, uma fatalidade. Sem o cunhado e sua tropa armada por perto, o bairro onde a família de Ashraf vive é atacado e sua irmã, é brutalmente assassinada. O episódio abala ainda mais seus sentimentos e as tradições palestinas falam mais alto.

Numa atitude de controvérsia, Ashraf vai ao encontro de Noam, porém, disposto a vingar-se do ocorrido com sua irmã. Ao encontrá-lo na rua, em frente ao café em que o amigo Yelli é gerente e foi vitimado dias antes com um ataque terrorista palestino, Ashraf abraça Noam, ambos sinalizam o amor que sentem um pelo outro. Ashraf aciona bombas ateadas ao próprio corpo, comete o suicídio e atenta contra Noam e outros transeuntes.

Segundo Reigota (1999, p. 44),

Atualmente, nenhum festival internacional de cinema que se preze deixa de lado filmes produzidos no Irã, na China e nos ex-países comunistas, já que os mesmo têm enriquecido a narrativa cinematográfica de forma geral e trazido à tona questões políticas e existenciais pouco abordadas pelo cinema comercial dos países que detêm o monopólio de difusão comercial. Nessa cinematografia que conquista adeptos pelo mundo, é importante destacar o papel que alguns filmes, produzidos nos países que compuseram

a ex-Iugoslávia, tiveram no debate internacional sobre as origens históricas, culturais, políticas e religiosas da sangrenta guerra civil na permanente tensão reinante nos Balcãs.

Eu acrescentaria, que não faltam nos festivais internacionais de cinema, filmes de países periféricos ou mesmo de centrais, que conseguem através de recortes, trazer à cena, temas polêmicos, controversos e fragmentados da realidade de tantos/as personagens que tem um cotidiano marcado por representações de sua etnia, religião, cultura, política etc. e que devido a importância, participam de suas decisões, como a de Ashraf, em *The bubble*, ao furar a “bolha” e mostrar que os conflitos são mais graves, próximos e contundentes do que se possa imaginar.

Entre tantos filmes que me permite fazer uma análise sob diferentes vieses, como por exemplo, *Daens, um grito de justiça*, do diretor Stijn Coninx (Bélgica, França, Holanda, 1993), *Pollock, a saga do maior pintor expressionista da América*, do diretor Ed Harris (EUA, 2000), *Cinema, aspirina® e urubus*, do diretor Marcelo Gomes (Brasil, 2005), *O céu de Suely*, do diretor Karim Aïnouz (Brasil, 2006) – pelo qual me baseei para escrever os recortes da minha trajetória –, quero comentar pelo menos mais três, que por estarem ligados a temática homossexual, como *The bubble*, trouxeram novos elementos para a dissertação. São eles: *Madame Satã*, também do diretor Karim Aïnouz (Brasil, 2002), *Transamérica*, do diretor Duncan Tucker (EUA, 2005) e *Milk - a voz da igualdade*, do diretor Gus Van Sant (EUA, 2008).

Madame Satã, chamado assim por uma fantasia que venceu o concurso no carnaval de 1938, promovido pelo bloco Caçadores de Viados, mostra o recorte da vida de João Francisco dos Santos (Lázaro Ramos), filho de ex-escravos libertos, pernambucano, que busca no reduto da boemia carioca, o bairro da Lapa, uma fonte de rendas para sobreviver. Negro, alto e forte, “inimigo declarado da polícia (TREVISAN, 2004, p. 408), dizia ser capaz de enfrentar até oito policiais, sozinho e ao mesmo tempo. Foi preso inúmeras vezes por confusões, furtos, resistência e desacato às autoridades e porte ilegal de armas.

Segundo registros de Green (2000), *Madame Satã* era o típico malandro carioca e, por conta dessa ambiguidade – não escondia sua homossexualidade nem mesmo na prisão e ao mesmo tempo se mostrando forte, viril, violento e macho diante das situações –, se tornou mito nacional da década de 1930.

Karim Aïnouz (2002), em entrevista nos extras do DVD *Madame Satã*, conta seu interesse pelo personagem,

Talvez o aspecto que mais me interessava no personagem era a questão da exclusão. Ao longo de sua vida, ele sempre foi um excluído por múltiplas razões e, o curioso foi a sua forma de reagir por meio da raiva, da criatividade, da violência, da doçura. Diferente da Macabéia de *A hora da estrela*, que sucumbe a exclusão, João Francisco era um guerreiro que estava sempre se afirmando e nunca se deixou abater. Este testemunho de resistência em um país onde a exclusão social persiste como norma, foi o que mais me atraiu neste personagem.

O diretor ainda conta que, o que o interessa em cinema é falar da intimidade, pois aí é que se constrói o melhor retrato de uma pessoa. Dessa forma, pode-se explicar porque tanto em *Madame Satã*, quanto em *O céu de Suely*, Aïnouz faz um recorte da vida dos personagens, sem a necessidade de mostrar suas histórias linearmente, mas a partir da vida cotidiana, seus sonhos, ideais, valores, podemos pensar em quem realmente são elas, qual foi seu destino, se houve um destino.

O *Madame Satã* retratado no filme, muito antes de querer ou sonhar em se tornar um mito carioca e nacional, estava preocupado com coisas práticas, como sobreviver num espaço violento, corrupto e preconceituoso, como alimentar sua família e como realizar seus sonhos.

Aïnouz, acrescenta:

Vejo o filme como uma crônica de costumes. Naquela vila da Lapa, as pessoas lavam, passam, cozinham, cuidam das crianças e apesar da aparente normalidade representam vários papéis: Laurita é mãe e prostituta, João é um pai e um tirano, Tabu é uma covarde corajosa. Eles subvertem estereótipos e adotam uma estratégia de sobrevivência. Não são maniqueístas ou unidimensionais e sim, dinâmicos e contraditórios.

Transamérica, também não conta toda a história linear de um personagem, mais faz um recorte delicado da transexual Bree Osbourne (Felicity Huffman), que às vésperas de realizar a cirurgia de mudança de sexo e seguir sua vida normalmente, em Los Angeles, recebe um telefonema noticiando que seu filho – caso que ignora totalmente –, estava envolvido com drogas.

Esse novo elemento, não esperado, em sua trajetória, faz com que sua terapeuta interrompa a cirurgia até que Bree resolva tal problema.

Bree segue então, tentando economizar o máximo que pode – o valor da cirurgia é alto e todas as suas economias estão voltadas para esse fim –, ao encontro de seu filho, que conforme ela mesma contou para sua terapeuta, foi uma experiência “lésbica” nos tempos de colegial, com uma amiga, que resultou em uma gravidez, até aquele momento desconhecida para ela.

Escondendo a verdade – passou-se como uma religiosa –, encontrou o filho em meio a uma vida promiscua, sem chances de se reintegrar a sociedade normativa apenas com seus conselhos. Dessa forma, decide cruzar com ele pelos Estados Unidos, no melhor estilo *road movie* – filme de estrada – mostrando, como escreve Louro (2004, p. 12),

Nesse gênero de filme, o personagem ou os personagens estão em trânsito, em fuga ou na busca de algum objetivo frequentemente adiado e, ao longo do caminho, vêem-se diante de provas, encontros, conflitos. Ao se deslocarem, também se transformam e essa transformação é, muitas vezes, caracterizada como uma evolução.

E completa, ao explicar o uso da ideia de viagem,

A imagem da viagem serve, na medida em que a ela se agregam ideias de deslocamento, desenraizamento, trânsito. Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto. (p. 13)

Assim, *Transamérica*, como o próprio diretor Duncan Tucker, diz nos extras do DVD, “não é apenas a história de uma transexual, mas a história do crescer e do amadurecer” (TUCKER, 2005). A convivência entre Bree e Toby (Kevin Zagers), ressalta tanto a diferença de expectativa de vida de cada um, como cria uma cumplicidade entre eles, que vai revelando aos poucos, quem é realmente Bree Osbourne, que sonha em construir sua vida aos moldes da sociedade que a cerca, ou seja, formatada à normatividade heterossexista, que não deixa de ser uma possibilidade pertinente, de buscar sua própria felicidade.

Finalmente *Milk – a voz da igualdade* mostra a trajetória de Harvey Milk (Sean Penn), que na década de 1970, com quarenta anos de idade, dá uma reviravolta na

vida e se torna, ao sair de Nova York, estabelecendo-se, com o namorado, Scott (James Franco), em São Francisco, o primeiro político assumidamente gay dos EUA e do mundo.

Ao constatar uma realidade crítica em torno da homossexualidade, Milk tem a necessidade de lutar pelos direitos civis da minoria, fazendo de sua loja de fotografia, numa tradicional rua do distrito de Castro – um caldeirão multicultural –, em São Francisco, o ponto de encontro do que se pode chamar de nascimento do movimento gay norte-americano.

Após algumas derrotas nas eleições locais, para o cargo de supervisor do Condado de São Francisco – que equivaleria ao cargo de vereador no Brasil –, Harvey Milk consegue enfim ocupar uma cadeira na prefeitura local e sente na pele como é difícil a vida por dentro da “máquina”.

Seus esforços têm que se multiplicar para alcançar seus objetivos, quando, em nível nacional, tem início uma campanha contra a homossexualidade, mais especificamente, os professores homossexuais.

A ideia era tirar da sala de aula os/as homossexuais, pois eles/elas eram responsáveis pela perversão das crianças e adolescentes norte-americanos. Através de uma proposta de lei no senado nacional, tal ideia é posta em um plebiscito público.

Em meio a este contexto, Milk tenta promover uma série de debates, primeiro junto aos homossexuais para que tivessem a atitude de se “assumir”, ou como comumente se diz “saíssem do armário” junto à família, amigos, no trabalho; pois assim, conhecendo um/uma homossexual, as pessoas poderiam verificar que são tão comuns quanto os demais, que convivem no cotidiano, sem, contudo, ser aquilo que a oposição, em nome de uma religião, afirmava – pervertidos, imorais. E ainda, procurou participar de debates públicos, confrontando os argumentos do senador que defendia a proposta, levando maiores esclarecimentos para a população como um todo.

O resultado do plebiscito, contrariando as expectativas, foi contra a proposta, o que trouxe para Milk, maior visibilidade e conseqüentemente, mais vulnerabilidade diante dos seus opositores políticos.

Porém a semente da possibilidade de uma vida digna e mais livre para todos os sujeitos estava plantada e, mesmo com seu assassinato, em 1978, aos quarenta

e oito anos de idade, os ideais de luta pelos direitos das minorias, não pararam de aumentar em todo o mundo.

O cinema e a literatura contribuíram muito para a produção das narrativas ficcionais que apresento a seguir, num sentido de revelar aquilo que, no cotidiano de muitas escolas está se passando em relação às representações que ainda se fazem dos/as homossexuais. Tais narrativas revelam a postura de professores/as, diretores/as e seus discursos, muitas vezes, nada sintonizados com aquilo que as políticas públicas estão requerendo da educação nacional e da sociedade como um todo.

6. CORPOS E PERSONAGENS *QUEERS*:

NARRATIVAS FICCIONAIS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Nem a homofobia das imagens negativas, nem a idealização das imagens positivas, sobretudo narrativas de afetividade e sexualidades complexas, à deriva...

Denilson Lopes (2007, p. 20)

Por compreender que uma única escola apresenta realidades díspares, que podem variar, desde o local onde está inserida – campo ou cidade, bairro central ou periferia –, bem como as práticas pedagógicas executadas pela sua equipe gestora, professores/as e funcionários, recorro às conversas do cotidiano, transformando-as em narrativas ficcionais para analisar os discursos produzidos ou reproduzidos na escola, por seus/suas professores/as, alunos/as e demais envolvidos/as nas práticas da educação escolar, num esforço por capturar novos significados políticos da dimensão pedagógica.

As conversas do cotidiano possibilitam que se registrem idéias, concepções, preconceitos, desconstruções e ressignificações conceituais muito valiosas a cerca dos assuntos que perpassam a vida cotidiana, fazendo-se, portanto, importantes para a presente pesquisa (MENEGON, 1998). Tais conversas captadas fazem parte da pesquisa a partir das narrativas ficcionais, denominadas e sugeridas por Reigota (1999) para proteger, numa perspectiva ética, aqueles que estarão efetivamente contribuindo com a sua composição e ainda, porque está ligada a uma pertinência temática cara ao momento atual, como muitas outras, como afirma o autor,

No meio da constante avalanche de informações novas, diversificadas, contraditórias, incompletas e fragmentadas, não é de se espantar que o sentimento de impotência de se alterar o mínimo que seja situações de injustiça, violência, preconceitos etc. seja facilmente identificado nas conversas, debates e encontros sociais, políticos e acadêmicos justificando assim determinismos e conformismos. (p. 85)

Ao atentar para a importância de travar um sério debate para as questões que se apresentam valiosas para o mundo atual, compreendendo o que é que está implícito em cada discurso enunciado pelos órgãos oficiais, mídia em geral e pelos

grandes grupos empresariais, entendo, assim como faz Reigota (p.85-86), ao por em pauta as questões ligadas à ecologia, e eu, proponho pensar em relação à temática do homoerotismo.

Creio que esses temas precisam ser discutidos com profundidade, não apenas por algumas pessoas dispersas e sem contatos entre si, mas por grupos e instituições voltadas para o estudo das questões contemporâneas que possam desfazer o emaranhado tornando-os um pouco mais claro, tendo em vista, repito, uma atuação política planetária, com base em pelo menos representações sociais mais elaboradas.

Apresentar uma pesquisa a partir de narrativas ficcionais significa, pois, segundo Reigota (p. 73), a “possibilidade, menos científica e mais criativa, mas não menos etnográfica”. Em primeiro lugar, as narrativas ficcionais cuidam de preservar a privacidade das pessoas com as quais obtive dados e informações, onde convivi no cotidiano das várias escolas onde trabalhei e trabalho. Empresto as palavras do autor para me fazer entender:

Os meus “informantes”, evidentemente, têm a sua identidade camuflada por questões éticas e porque são pessoas muito queridas. Com isso tenho usado e abusado das possibilidades ficcionais, criando personagens e cenários a partir dos relatos que tenho. Cada um dos meus informantes poderá se reconhecer/identificar em parte ao longo do texto, mas dificilmente se reconheceria completamente, já que misturo as informações, características pessoais, paisagens etc. (p. 72)

Dessa forma, ao valer-me das narrativas ficcionais, busco como Reigota (p. 87), “o compromisso ético e a pertinência temática” para construir cenários, identidades e personagens que contribuam para trazer ao cenário atual, o debate, a reflexão, novas possibilidades de compreender a sexualidade dos sujeitos como constituintes de suas identidades, construídas cultural e historicamente no meio em que vivem, atentando para um viver mais “pacífico, justo e prazeroso”.

E como Louro (1997, p. 59) diz, muito do que se passa no cotidiano escolar, acaba por marcar os corpos mais que os conteúdos ensinados e as habilidades desenvolvidas.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas

roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas.

Com as narrativas ficcionais a seguir, pode-se refletir a intensidade como as práticas cotidianas impõem ou não os dispositivos para a afirmação e manutenção da *scientia sexualis* – nos dizeres de Foucault (2007a, p. 66) – e os investimentos, para a constituição dos sujeitos normativos e seus corpos dóceis.

6.1 A profecia

Quando Guto nasceu, um anjo, como conta sua mãe, apareceu no quarto lhe dizendo que a criança haveria de brilhar muito na vida.

Com dezessete anos, já não tinha mais seus pais; fora praticamente abandonado pelos tios, tias e outros familiares, mas nunca esquecera da história do anjo.

Guto estava descobrindo um mundo novo, onde, afinal, poderia ser quem realmente gostava de ser. Uma mulher.

Nunca gostei de usar cueca, só colocava porque era obrigada. Fala sem pestanejar. Ter cabelo curto e ter que jogar futebol, então, nem em sonho.

Com amigos feitos na rua, onde morou e trabalhou por algum tempo, Geyse, como prefere ser chamada, conheceu uma boate gay da cidade e passou a se sentir cada vez mais feliz.

O que lhe faltava eram os estudos, havia desistido na oitava série, por não suportar tantas brincadeiras, insultos e brigas violentas com os moleques da escola.

Muitos anos passaram, e a voz do anjo-mãe fazendo eco em sua memória, resolveu procurar uma escola e conseguiu uma vaga no curso de jovens e adultos, assim ganharia um pouco mais de tempo, visto que muito já havia se perdido.

A diretora a acolheu muito bem, mas, como nem tudo sempre acontece como se sonha, muitos dos professores insistiam em chamá-la de Guto.

Geyse superava as dificuldades a cada dia, pensava em terminar logo o ensino médio e, quem sabe conseguir prosseguir os estudos em algum curso universitário.

Quando estava com trinta e cinco anos, ela me disse que estava pensando na carreira judiciária, dessa forma, poderia defender as pessoas que como ela, eram injustiçadas pelos mais diferentes motivos, como o preconceito contra travestis, por exemplo.

E não é que o seu sonho está se tornando realidade? Em 2006 Geyse ingressou no curso de direito de uma das faculdades de Sorocaba, é a primeira travesti do curso e da instituição. Logo-logo estará se formando e claro que vai brilhar muito, sempre defendendo aquilo em que acredita.

6.2 A aluna nova

Sou professor há quinze anos. Leciono língua portuguesa para turmas de ensino fundamental e médio, uma fase complicada da vida da molecada. E nesses últimos anos, então, vocês nem imaginam quantas transformações ocorreram no dia-a-dia da sala de aula.

Conversas que simplesmente não existiam entre alunos e professores há alguns anos, hoje ocorrem com uma naturalidade de espantar qualquer bom cristão.

Vou lhes contar um fato que ocorreu ano passado, quando uma aluna nova chegou à escola para cursar o último ano do ensino médio. Seu nome, Paola Grandona, se gabava de ser jogadora de vôlei, de um olhar penetrante, parecia que conseguia ler até nosso pensamento.

Com uma determinação de invejar, deixou bem claro, com todas as letras e em bom tom que seu negócio era mulher, e pronto.

A partir daí, queria ver qual seria o comportamento da sala, visto que a maioria dos meninos demonstrava grande preconceito com dois alunos em especial, que mesmo sem afirmar, pois seus modos de vestir, de falar com os colegas, e até preferência esportiva, musical e de atividades extracurriculares, levavam a maioria a crer que eram gays.

Qual não foi meu espanto com a reação da turma? Houve uma assimilação maciça da ideia que Paola era lésbica. Havia até uma brincadeira, iniciada por ela mesma, quando alguém fez um comentário sobre as meninas da escola que eles pretendiam ficar.

Coitados desses meninos, ela disse. A minha mina é muito mais linda que essas menininhas de sétima ou oitava série que vocês andam pegando no intervalo das aulas. Risada geral.

Paola passou a exercer certa influência, respeito e fascínio por grande parte dos colegas de classe. E quem continuava a sofrer sutilmente os olhares enviesados, risinhos disfarçados e deboches extrapolados eram Joaquim e Denis, colegas de longa data.

6.3 O mal entendido

Era novo naquela escola, o professor Fernando de educação física. Todo brincalhão, descontraído e atencioso com todos, acabava exercendo certo fascínio em alunas, professoras, funcionárias e em um aluno, também.

Júnior, um adolescente prestes a concluir o ensino fundamental, se encantara com os predicados do professor Fernando desde o primeiro dia de aula, quando a diretora da escola apresentou um por um, os professores e professoras daquele ano. Fernando não daria aulas para a classe de Júnior, que lamentou o infortúnio.

Mas como para um adolescente tudo pode ser possível, Júnior começara a maquirar infinitos momentos de felicidade ao lado daquele que seria sua paixão platônica. Passou a enviar bilhetinhos para Fernando, passava se insinuando à sua frente. Tentava chamar a atenção do jovem professor como podia.

Acontece que Fernando nunca correspondeu as investidas do aluno. Sempre muito simpático, agradecia o carinho e nunca dera um sinal sequer de interesse naquele adolescente que iria sofrer de amor por inúmeras vezes.

Alguns professores comentavam a desventura, mas o professor, sempre bem humorado, dizia que aquilo era coisa de criança, que passaria com o tempo, que não precisavam se incomodar e muito menos incomodar a direção da escola.

Tempo mais tarde, devido ao ritmo de trabalho e acúmulo de compromissos, Fernando acabou contraindo uma gripe que o deixou bastante abatido. Os colegas diziam que precisava se alimentar melhor, tomar vitaminas, pois sua resistência deveria estar baixa. O estado de debilidade acabou deixando o professor diferente do que estavam habituados a ver, aquele sorriso constante em seu rosto havia desaparecido, estava com olheiras, deixou a barba crescer, pois não tinha ânimo para se cuidar como outrora.

Numa sexta-feira, logo após o intervalo e quando Fernando, estando à porta a esperar pelos últimos alunos, chega-lhe a diretora, uma mulher complicada de se lidar, um humor cambiante, comunicando uma decisão, que segundo ela, acabaria com os problemas e a chateação pelas quais Fernando enfrentava.

Falando sem parar, explica que o tem observado, visto seu estado de tristeza, que algo não andava bem e que ela sabia muito bem o que estava se passando.

O professor surpreso começou a achar aquela conversa um tanto quanto estranha demais, mas como a diretora não lhe deu espaço para falar, ouviu, meio constrangido, o que mais ela queria lhe dizer.

Já resolvi aquilo que vem te afligindo Fernando. Acabei de chamar os pais do aluno Júnior aqui e, após relatar alguns problemas que ele vem provocando, principalmente o que tem feito com você, pedi que procurem outra escola para o menino, assim, ficamos livre de mais problemas e você professor Fernando, pode ficar tranquilo, pois não será mais importunado e poderá voltar a ser a pessoa alegre e entusiasmada que sempre foi, desde o começo do ano. E acrescentou, eu estava preocupada com você, mas agora tudo pode se dar por encerrado.

Pego de surpresa com aquilo tudo, o professor apenas esboçou um sorriso amarelo, sem entender muito, e foi praticamente empurrado pela diretora para dentro de sua sala, que já estava impaciente com a sua demora para o início da aula.

6.4 Na sala dos professores

Pouco antes das sete horas de uma segunda-feira preguiçosa, enquanto os professores chegavam mal dizendo bom dia para os colegas que já se encontravam na sala dos professores arrumando seus materiais para mais um período de aula, entra o professor Marcílio todo animado, brincando com todo mundo.

Lúcio, professor de biologia, para instigar ainda mais o colega, emendou, e aí Marcílio, feliz assim porque participou da parada gay ontem em São Paulo? Todo mundo riu e alguns continuaram a gozação. Um perguntou qual tinha sido a sua fantasia, uma professora perguntou dos corpos dos dançarinos em cima dos trios elétricos.

Marcílio retrucou, uma loucura aquilo tudo, muitos homens quase nus, corpos deliciosos, hum, um gaúcho gostoso me cantou. E a minha fantasia, vocês tinham que ter visto, se bem que eu dei uma reportagem para um canal de TV, assistam hoje os noticiários que vocês me verão todo de lantejoulas douradas pelo corpo, e apenas um sungão de couro.

E mais risadas.

Bate o sinal, cada um vai pegando suas coisas e saindo da sala, antes, o professor José desabafa, é, garanto que se fosse uma paralisação ou manifestação de professores, por melhores salários, não teria nem a metade daquela gente que participou daquela festa. Como as pessoas não valorizam as coisas sérias nesse país. O que se viu ontem na Avenida Paulista foi um carnaval fora de época, apenas diversão e nada mais. Não há nenhuma proposta que esses viados estejam lutando.

Sem mais nenhum comentário, todos vão saindo, uns concordam acenando uma afirmativa com a cabeça, outros simplesmente ignoram. Cada um entra em sua sala e começa mais uma aula cobrando a pesquisa de história exigida na semana anterior, os exercícios de matemática, o mapa da América Latina, a leitura de um texto de filosofia, a criação de uma faixa decorativa em arte, uma chamada oral das regras do basquetebol em educação física, o funcionamento das células em biologia, etc.

6.5 A professora Lucy

Conheço a professora Lucy há alguns anos. É uma pessoa muito preocupada com os rumos da educação do país, comprometida com seu trabalho e amável com seus alunos e alunas.

Já faz um tempinho que não nos encontramos, mas da última vez, ao conversarmos sobre a importância da participação das famílias para um bom desempenho das crianças na escola, a professora me contou sobre como agira sobre um ocorrido com sua turma da terceira série do ensino fundamental.

Nós estávamos preparando os cartões para o dia das mães que se aproximava. Todos os alunos e alunas estavam bastante empolgados, querendo fazer o mais bonito, pois diziam que a mãe merecia mais do que tudo. Alguns recortavam revistas, outros coloriam, outros ainda, insistiam em fazer um coração redondinho. Até purpurina levaram para escola, era brilho para tudo quanto é lado.

Até que em certa altura da atividade, Manoela me chamou de canto e questionou-me sobre sua situação. A garotinha é criada por duas mulheres, sua mãe biológica e a companheira dela, sua mãe. Manoela queria saber para quem dar o cartão ou se deveria fazer mais um. Imagina qual não foi meu embaraço diante do fato. Na hora, me deu um "start" e aproveitei para conversar com toda a classe. Falei a Manoela que o mesmo cartão deveria ser para as duas mães que ela possuía e para a turma, conversei sobre os tipos de família que hoje em dia estão se formando e que tem o mesmo valor daquelas em que convivem o pai, a mãe e os irmãozinhos. São famílias diferentes, mas que tem o mesmo amor para com seus filhos e filhas. E isso é o mais importante, ter pessoas que cuidem da gente e que nos dê muito carinho, atenção e amor. As combinações dependem de cada pessoa, elas não estão erradas, é só a forma de amar de cada um e cada uma.

Eu não poderia deixar de parabenizar o discernimento dessa professora, minha amiga, que me orgulha muito. Terminamos a conversa refletindo sobre a ação de alguns juristas que insistem em negar o direito da formação de famílias homoparentais e dessa forma, permitem que crianças continuem a super lotar os orfanatos e outras instituições, lhes negando o direito de ter uma família, tão importante para o seu desenvolvimento pessoal.

6.6 *Diretora sargentão*

Aterrorizava-me a ideia de simplesmente encontrar aquela mal encarada diretora. Ela era alta, loira, de olhos tão arregalados, que pareciam que iriam saltar de seu rosto a qualquer instante.

D. Diva, esse era seu nome. Filha de um coronel reformado, só faltava exigir que os alunos batessem continência ao cruzar com sua figura pelos corredores da escola.

A escola, aliás, mais parecia um quartel. Ninguém podia sair da sua sala, a menos que fosse muito necessário. Eu fico pensando, quando é necessário sair? Obviamente, no momento que um de nós, alunos ou alunas pedem. O que vamos fazer, usar o banheiro, tomar água, dar uma voltinha para aliviar a dor na bunda de ficar tanto tempo sentado, era problema nosso.

O certo é que cada um de nós tínhamos nossas artimanhas para driblar as normas e impor nossas vontades e marcas. Algumas meninas cortavam as camisetas do uniforme, transformando-as em estilo "baby-look", quase mostrando a barriga. Nós, meninos, colocávamos chinelo de dedo com meias coloridas, fazíamos da calça uma bermuda, púnhamos camiseta do nosso time por cima do uniforme, tingíamos o cabelo de cores chamativas.

A diretora devia nos odiar. Proibia tudo o que fazíamos e muitas vezes chamava nossos pais, dava-nos suspensão por alterar o uniforme oficial. E sempre ressaltava quando nos encontrava com alguma transformação, isso que vocês fazem é coisa de viado.

Apenas um grupo de alunos era muito querido por D. Diva. Acho que nem eram os melhores alunos da sala, mas eram adorados por ela porque eram do time de futebol da escola. Por isso, podiam fazer o que fosse, nunca eram repreendidos.

Várias vezes ouvi a diretora se referir a alguém ou a algo relacionando-o a coisa de viado. E sinceramente, gostaria muito de saber qual era o seu problema com viado, para se preocupar tanto com essa questão. Se alguém é, ou deixa de ser viado, ou usa algo diferente, isso faz a pessoa ser melhor ou pior que outros?

Um dia, na nossa sala, começou a rodar uma revista de "fitness", alguns colegas estão fissurados em malhação. Era uma aula de física e não demorou muito para a professora, reclamar daquilo e exigir que lhe entregasse como houve um pouco de resistência, ela não pensou duas vezes e saiu da sala, retornando com a diretora. Nisso, a revista já havia sido colocada na mesa da professora. D. Diva simplesmente pegou a revista e falou esbravejando, de quem é essa coisa de viado? A classe toda não deu nem um pio. Então a diretora ordenou que a professora enviasse a sua sala todos que estavam atrapalhando a aula por causa daquela revista.

Seis alunos tomaram suspensão, sem ao menos terem sido ouvidos.

E as aulas de física continuaram chatas, sem nenhuma relação com aquilo que experimentamos no nosso cotidiano.

6.7 Depois da partida de futebol

Angelita acabara de completar quinze anos, estava concluindo a oitava série e adorava jogar futebol. Andava feito um guri, camisetas e calças largas, boné na cabeça, sabia a escalação completa do time de coração.

Determinada que era, Angelita conseguiu uma vaga para disputar o torneio interclasses de sua escola, no time dos meninos, alegava que não queria jogar com as meninas, porque elas não sabiam jogar futebol, eram muito delicadinhas e, que na verdade, tinham medo da bola.

Por causa de seus modos, algumas meninas a evitavam, dizendo em segredo que ela só podia ser lésbica. Com os meninos não havia problema, eles gostavam muito de Angelita e sempre a queriam como parceira do time na hora do intervalo.

Os maiores problemas de Angelita começaram por um esbarrão proposital de Deborah, uma aluna do ensino médio, na hora que a atleta saía da quadra. A menina aproveitou que Angelita pegava suas coisas espatifadas pelo chão e a insultou de sapatão. O sangue de Angelita ferveu, e sem pensar deu uma baita rasteira na Deborah, derrubando-a e já pulando em cima com socos e pontapés. Todo mundo correu para ver a briga e o inspetor chegou para separá-las e

encaminhá-las a sala da direção. O diretor chamou os pais, repreendeu as duas alunas.

Passado alguns dias, segundo o que os pais disseram, apenas Angelita foi convidada a se transferir de escola. O motivo era grave, algumas alunas e seus pais haviam procurado a direção da escola e denunciado atitudes não exemplares de Angelita no banheiro. Algumas diziam tê-la visto beijando outra menina, outras ainda, diziam que sofriam assédio de Angelita e que por diversas vezes ela tentava passar a mão em suas partes íntimas.

Angelita perdeu o ano escolar, porque sua fama se estendeu pela cidade e dessa forma, não conseguiu matricular-se em nenhuma outra escola; criaram até uma comunidade no Orkut: Cuidado, a Angelita ataca meninas no banheiro!

6.8. Surpreendendo-se

Thiago sempre se esforçou para ser um bom aluno e além do mais ter a aceitação dos colegas. Com dezessete anos, Thiago se sentia homossexual e seu maior receio era sofrer represálias por parte dos alunos da escola.

Até ouvia uma vez ou outra uma brincadeira aqui ou ali, mas nada muito esclarecido. Morria de vergonha de se assumir e não conseguir suportar as consequências.

Como representante do grêmio escolar, estava bastante envolvido com os trabalhos de melhorar a situação dos jovens daquela escola, principalmente no quesito cultura. Trabalhava com afinco para todo mês proporcionar junto com a direção da escola uma atração musical, teatral, circense ou dança para os colegas.

Porém, durante um problema que ocorreu com a caixa d'água da escola, ocasionando a falta de água, Thiago, juntamente com seus colegas do grêmio resolveram fazer uma reivindicação sobre melhorias que eram necessárias serem implementadas na escola.

Chamaram o jornal local, que foi proibido de entrar na escola pelo diretor. Mesmo assim, com seus celulares multifuncionais, alguns alunos fotografaram aquilo

que não se conformam na escola e passaram para os jornalistas, que estamparam quase uma página toda das denúncias da escola.

Por causa disso, Thiago ouviu não dos alunos que tanto temia sofrer preconceito por sua sexualidade, mas do próprio diretor, que o acusou de baderneiro e em alto e bom tom vociferou, essa sua atitude Thiago, não é de homem, isso é coisa de viado. Olha o que você está me causou. Mostrando a página que ilustrava uma grande foto da caixa d'água e outras do interior da escola.

6.9 O diretor nota dez

Não se sabe se é por modismo, ou se tudo está ficando mais visível mesmo, só sei que cada dia que passa, há uma grande quantidade de meninos e, principalmente meninas, que resolveram sair do "armário". Estão assumindo sua forma de viver a sexualidade com pessoas do mesmo sexo.

Na escola que eu estudo, ocorreu logo no início do ano uma história que deixou a comunidade escolar de cabelos em pé. Tudo porque duas alunas – e uma delas havia sido eleita pela maioria dos meninos, como a mais linda do período da manhã – passaram a andar sempre de mãos dadas e a trocar carícias nada discretas.

O que a maioria pensou que fosse apenas uma brincadeira entre adolescentes que queriam chamar a atenção, passou a se repetir paulatinamente e as opiniões foram se dividindo. Uns apoiavam, outros mangavam. No fundo, ninguém queria acreditar que elas eram lésbicas pra valer.

Desse jeito, o bicho começou a pegar. Alguns professores simplesmente não admitiam aquela falta de vergonha, afinal, escola era um lugar de respeito. Reclamaram com o diretor que tomasse uma atitude contra o abuso das duas meninas e vendo que ele não via o assunto como um grande problema a se resolver, passaram a instigar os alunos que contassem aos seus pais e que esses reclamassem, junto à direção da escola, uma providência contra tal absurdo.

Eram telefonemas que não acabavam mais. A cada minuto era uma mãe tentando persuadir o diretor que em nome da tradição e dos bons costumes daquela

escola, que sempre havia sido um ambiente propício aos alunos, as duas estranhas fossem postas para fora.

Em cada uma delas, pacientemente, o diretor, seu Carlos explicava que tal atitude não seria possível por vários motivos, o primeiro, porque ambas as alunas, eram excelentes alunas, com um histórico escolar de invejar muitas mães na reunião de pais e mestres; segundo, porque seria um ato discriminatório, visto que cada família tem uma maneira de formar e orientar seus filhos, há diversas culturas, muitas religiões, de forma que cada um vive a sua sexualidade à sua maneira. Tanto a família de Ana Cláudia como a da Júlia sabem dos gostos e preferências de suas filhas e não vêem problemas no fato de serem namoradas. O que não podemos é fazer com que cada um viva de acordo com aquilo que acreditamos que é o certo ou o errado. E acrescentava, eu já falei com as alunas e elas me garantiram que irão manejar nos gestos e carinhos dentro da escola, dessa forma, ninguém se sentirá agredido e as coisas voltarão a correr normalmente na escola.

De imediato, muitos pais transferiram seus filhos para escolas de outros bairros, porém, os que continuaram estudando ali, puderam sentir, mais tarde, como aquela questão não interferia na sua vida e passaram a elogiar a atitude do diretor. O seu Carlos sim, é um diretor nota dez! brincavam alguns colegas, ao comentar do episódio.

Ana Cláudia e Júlia continuam namorando, muitos dos que as criticavam se tornaram amigos do casal e torcem para que o estágio que Júlia fará no México, por intermédio de uma instituição da cidade, não se torne motivo para o fim do namoro que um dia deu o que falar em nossa escola.

6.10 Quem disse que alunos indisciplinados não pensam?

O aluno Harrison nunca foi exemplar, gostava de passear pela escola, ficando sempre sem nada para fazer, quando estava na sala, ou aproveitava para tirar uma soneca ou conversava sobre um ou outro assunto que lhe era importante no momento: os resultados do futebol da semana; a menina que estava paquerando; a última treta do intervalo.

Porém, uma atividade despertou o interesse de Harrison e não é que ele deu um show de cidadania para toda a sua turma?

Ao pedir um trabalho, o professor de filosofia, explicou que gostaria que os/as alunos/as apresentassem um texto como sugestão para um projeto de Lei e, que após avaliação, um seria escolhido dentre todos para ser enviado ao Parlamento Jovem Paulista, desenvolvido pela Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo.

Entre os vários entregues, o de Harrison, causou surpresa para o professor. Seu projeto era sobre direitos humanos. O texto pedia a criminalização de atitudes preconceituosas em relação aos homossexuais.

O danado do Harrison explicou como argumento principal que cada um tem o direito de ser feliz, como quiser, vivendo como qualquer outra pessoa, sendo sempre respeitado.

Uma parte do seu texto dizia o seguinte: "os gays, travestis, bissexuais, etc., essas pessoas são muito ofendidas por não ter um sexo único. Acho que deveria ter uma lei contra esse preconceito".

E no final, "independente do sexo da pessoa, todo mundo tem os direitos iguais e ambos podem ter uma vida "normal" e feliz superando o preconceito."

Quando o professor quis saber o porquê do seu texto, Harrison contou que só pensou nesse tema depois de uma conversa que escutou na sua sala de aula, quando um grupo de colegas brincava, zombando, da realização da parada gay na cidade de São Paulo, que estava prestes a acontecer.

Gay e sapatão também são pessoas normais, merecem respeito e uma vida digna, pois trabalham, tem dificuldades e sofrem como todo mundo, diz com propriedade o garoto rebelde.

6.11 Vida no armário

Esta história rola lá na escola que eu estudei quando ainda era um pirralho. Não sei se é verdade mesmo, só sei que quando soube, o encanto que eu tinha pela professora Patrícia, que era a mais linda da escola, acabou.

Acho que pelo menos nove, em cada dez garotos da escola, na época, nutriam uma paixão secreta por ela, alguns nem tão secreta assim, como a do Paulinho que vivia levando flores roubadas em jardins vizinhos só para poder flertar com ela. Também soube que a maioria se desencantou com a professora, inclusive o Paulinho.

Quem me contou a história foi a Isa, uma aluna do segundo colegial, da classe da Maysa, com quem o fato ocorreu.

Entre uma aula e outra, antes da professora Patrícia, de inglês, chegar na sala, assim como em todas as classes, os meninos e as meninas estavam conversando, alguns esperavam a "teacher" na porta, outros escreviam na lousa. Marcinha que se sentava do outro lado da classe, estava agora, sentada na mesma cadeira que a Maysa, conservando coisas de meninas.

Quando a professora Patrícia entrou na sala, mal colocou o material na mesa, falando animada com todo mundo. Porém, quando olhou para o canto da sala e viu a Marcinha sentada junto à Maysa, mudou da água para o vinho. Ficou carrancuda e foi dando bronca: ei mocinhas, não tenho nada contra, mas dá para vocês duas se separarem, please! Aqui não é lugar para isso!

A turma toda se virou para elas e tirou o maior sarro, além de zoar com as duas até hoje, fazendo piadinhas e insinuando que as duas são sapas.

Mas isso não foi o pior.

No outro dia, a galera combinou de pegar um cinema, dar um role no shopping e depois tomar um lanche juntos.

No horário combinado, um foi chegando daqui, outro dali, e a Maysa, antes de encontrar com a turma na bilheteria do cinema, passou na livraria para pesquisar o preço de um livro recomendado pelo professor de português.

Entre folhear um livro ou outro, quase que a Maysa perde a hora e, ao sair correndo da livraria, deu uma trombada de frente com nada mais, nada menos, que a professora Patrícia, derrubando alguns livros de uma gôndola.

Maysa pediu desculpas e se abaixou para apanhar o que estava no chão. Eis que sorrindo, a professora também se abaixa, apanha um livro e olhando para

Maysa, toca sua mão. A menina se retrai e se afasta um pouco, ao que professora lhe diz, calma, eu não morde Maysa.

Nesse instante Maysa já estava vermelha de vergonha e de raiva do episódio ter acontecido justamente com a chata da Patrícia, que olhando fixamente para a menina, lançou, Maysa, eu gostaria muito de sair com você?

Para Maysa, foi como se ela não tivesse mais chão. Perdida, sem saber o que fazer, foi saindo em silêncio, quando se volta novamente para a professora e diz em alto e bom tom, muito obrigada professora, fico lisonjeada com sua cantada, mas eu não curto, apesar de não ter nada contra! Nisso suas amigas chegam, enquanto foi a vez de Patrícia ficar super constrangida, pois além das meninas ouvirem, muitos que estavam dentro da loja também o fizeram e voltaram seus olhares como que interrogativos para a professora.

Nem preciso dizer que toda a escola ficou sabendo. Maysa fazia questão de espalhar o fato, que resultou no pedido de remoção da professora daquela escola.

7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR: PELA AMPLIAÇÃO DO SENTIDO DE CIDADANIA E/OU NOVAS MANEIRAS DE SE CONCRETIZAR UMA IDEIA DE CÉU

O que me resta. Pequenos gestos, momentos preciosos, farrapos de emoções. O que resta. Fragmentos.

Denilson Lopes (2002, p. 43)

Ao final do filme *O céu de Suely*, a cena provoca inquietação. Suely já se encontra dentro do ônibus, rumo à Porto Alegre, em busca do seu céu. João, o ex-namorado, segue-a numa motocicleta, em tentativa última e desesperada em persuadi-la a ficar em Iguatu e, juntos, concretizar o céu dele.

Ônibus e motocicleta desaparecem no horizonte, ao passar por uma placa onde se lê “Aqui começa a saudade de Iguatu”. O céu é de um azul vibrante.

Há suspense, a imagem quase congelada, mostra o horizonte de possibilidades e causa expectativa, será que Suely desistirá de encontrar um céu que seja seu e voltará para aquele céu que lhe é tão íntimo, mas que lhe causa tanta repulsa?

A motocicleta então reaparece na imagem e nela, apenas um personagem, João. Fim.

Novamente suspense, em minha cabeça milhões de questões que se resumem em apenas uma: o que será de Suely?

A única certeza é que Iguatu nunca mais será a mesma sem Suely, assim como ela, Suely, não será a mesma em nenhum outro lugar.

—·—

As certezas de mudanças e transformações, de desconstruções e reconstruções, foram as que me acompanharam durante essa trajetória no curso de Pós-Graduação em Educação.

Quando estava iniciando-o, em 2007, havia uma vaga ideia do que estaria por vir. Inúmeras indagações me rodeavam e havia ainda, a insegurança em não dar conta do trabalho.

Com ingenuidade beirando a infantil, acreditava que de certa forma, poderia apontar algumas maneiras de transformar as questões complexas do meu cotidiano escolar e de muitos/as outros/as professores/as, relacionadas às homossexualidades e aos preconceitos tão arraigados nas escolas.

Concluindo, porém, esta pesquisa – mas não findando as possibilidades de novas e diferentes reflexões – posso afirmar que, a trajetória percorrida, cuidou de provocar em mim, novos olhares sobre a minha prática pedagógica, transformando-a radicalmente.

Se antes, minha identidade era de um professor de geografia, ao qual me orgulhava, hoje, me vejo como um sujeito com inúmeras identidades – sou homem, homossexual, filho, namorado, irmão, amigo, professor, estudante, religioso etc. Todas essas faces que me fragmentam e me compõem, são ricas, pois se construíram a partir de uma história de busca emancipatória e são ainda, vividas com intensidade. Elas dizem muito sobre mim.

Ao me defrontar com a história de Geysel, por exemplo, vibrei ao confirmar como personagens situados às margens, assim como eu, conseguem extrapolar as marcas divisórias da sociedade, e estão avançando e, nesse avançar, abrem novas brechas, para que outros também o façam.

Quando Geysel me relatou sua trajetória, muito mais do que vê-la como uma travesti, a vi como ser humano. A barreira do preconceito que nos separava foi transposta para uma cumplicidade. Orgulhei-me de conhecê-la mais de perto, de saber de suas crenças, sua luta desde criança sem ter uma família, a vivência na prostituição, e finalmente, uma reviravolta que a coloca dentro de uma universidade.

A partir de então, minha crença no poder que possuem aqueles que estão às margens, de fazer de seus corpos e de sua subjetividade o rompimento dos silêncios, a transgressão das fronteiras e a perturbação da ordem, fazendo avançar conceitos como política, justiça social, direitos humanos, democracia, para no final, contemplar – não sem sofrimentos e desgastes –, a ampliação do sentido de cidadania.

Enquanto Geysel se tornou líder no movimento de luta pelo reconhecimento dos direitos LGBT e pela diversidade sexual de Sorocaba e região, articulando-se com a cena política e com instituições ligadas à saúde e à educação do município de

Sorocaba, outros personagens como Paola, simplesmente foi assimilada no interior da escola, sem muitos constrangimentos, ou sem provocar maiores reflexões sobre as identidades que cada um pode assumir em sua experiência enquanto sujeito de uma cidadania, com gostos, preferências e experiências diferentes dos demais. Talvez Paola tenha sido aceita ou pasteurizada pelo grupo, apenas por ser uma lésbica com trejeitos masculinos, que joga futebol e que ainda fica com as meninas mais bonitas que os meninos. Mas e se ela fosse uma lésbica feminina, sem trejeitos e que não gostasse de futebol, o grupo teria a mesma aceitação?

Uma vez que, o corpo estranho não se sujeita as regras socialmente impostas pela heteronormatividade, mas num enfrentamento, desconstrói sua lógica e passa, de acordo com Louro (2008, p. 10),

[...] demonstrar que nenhuma forma de sexualidade (e também de vivência dos gêneros) é natural ou espontânea mas que, em vez disso, todas são produzidas, ensinadas, "fabricadas" ao longo da vida, através de pedagogias familiares, escolares, culturais, através de muitas instâncias e práticas.

A postura assumida por Geyse, diferente da postura de Paola, contribui para fortalecer os embates das minorias²⁵ que requerem visibilidade e a ampliação do sentido de cidadania como extensão e direito de todos e todas, independente da sexualidade, da identidade de gênero, da formação, do *status* social ou cultural, ou seja,

[...] o aspecto frágil, fugidio e imprevisível do discurso que sustenta as identidades pós-modernas traz consigo a possibilidade de desestabilizar as identidades e discursos conservadores. Encontra-se, na sua aparente fragilidade, a sua força criativa de possibilidades políticas, sociais e pessoais não-exploradas, inovadoras, não-conformistas e revolucionárias. (REIGOTA, 1999, p. 88)

É importante ressaltar que, concomitante a dificuldade colocada por muitos/as para a permanência de um corpo estranho num dado lugar, há outros, inteiramente abertos a sua compreensão e por isso mesmo, acabam por efetivar práticas

²⁵ De acordo com Lopes (2004, p. 28), as minorias não devem ser compreendidas com o valor que lhes é atribuído. Não se trata de inferioridade numérica, mas podem ser traduzidas como maiorias silenciosas que, quando se politizam, passam a utilizar seus espaços, posição e os preconceitos, para visibilidade de sua causa e a luta por seus direitos e pela pluralidade sexual.

pedagógicas comprometidas com mudanças que, segundo Reigota, “contrapõem os mais diversos “sujeitos”, ora considerados nos papéis diferenciados do professor(a) e aluno (a), ora compreendidos na condição de diferentes diante de uma história comum” (REIGOTA; POSSAS; RIBEIRO, 2003, p. 9).

No caso do professor Fernando, por exemplo, em nenhum momento a diretora quis saber o que realmente estava acontecendo em relação ao professor e se o que acontecia se relacionava ao aluno Júnior. A resolução do que ela considerou um problema poderia ter sido diferente se tivesse estabelecido um diálogo com o professor antes do episódio de pedir que os pais do garoto fizessem sua transferência para outra escola. Afinal, no que parece, Fernando nem ao menos se importava com os insistentes bilhetes amorosos de Júnior.

Fazer da escola um espaço para o diálogo talvez contribua para resolver uma série de questões que tumultuam os diferentes espaços e cotidianos escolares. Falar de diversidade sexual possibilitaria, nesse caso, tanto aos professores/as, gestores/as, e aos/às alunos/as que avançassem em suas ideias engessadas sobre verdades da sexualidade, contribuindo, inclusive, para desmistificar que todos os homossexuais são assim e não de outra forma e se comportam da mesma maneira e não de outras.

O diálogo no interior da escola se faz necessário ainda para que todos e todas entendam que, diante de tantas narrativas como as conversas que ocorrem nas salas dos professores, as causam tem o mesmo peso e valor, sem que se possa julgar essa ou aquela como maior e mais importante e ainda, contribuir para que se extingam as brincadeiras e piadas em tons claramente pejorativos que o/a professor/a ou aluno/a é viado, sapatão, entre outras palavras depreciativas das vivências sexuais.

Uma escola que oferece momentos para a reflexão de temas caros para a contemporaneidade deixaria de presenciar ações como a da diretora D. Diva, que pensava todas as ações diferentes experimentadas pelos alunos/as e até professores/as como algo de viado e lésbica, para se voltaria para um cotidiano que prezasse práticas pedagógicas que valorizassem seus/suas alunos/as, suas bagagens culturais, práticas que incitassem suas curiosidades e a busca pelo desconhecido, transformando uma aula de física, por exemplo, numa experiência rica de novos conhecimentos, com importância para seu amadurecimento.

Foucault, em uma entrevista de 1982, afirma que é a partir de forças inovadoras, criativas e de experimentação política exercida pelos movimentos e não pelas velhas organizações políticas e seus inúmeros arranjos que as fazem para permanecer com seus programas comuns, que se dão os instrumentos para a transformação de nossas vidas, mentalidades e atitudes, assim como das outras pessoas que não estão no interior de tais movimentos.

Assim é o discurso que justifica a trajetória de Geyse, num diálogo com o pensamento de Paulo Freire (2000), para o qual, a educação deve estar voltada para a construção de sujeitos da história, onde cada um deve ser respeitado em suas experiências, cultura e dignidade e também, acreditar na possibilidade de transformação das realidades injustas verificadas no cotidiano.

No cotidiano escolar, são personagens como a professora Lucy, que a partir de uma simples atividade, ajuda seus/suas alunos/as a pensarem em novas formas de constituição familiar que atravessa a convencional e que não deixa nada a desejar a tal modelo. Ou como o diretor Carlos que enfrentou a comunidade em defesa das alunas e namoradas Ana Cláudia e Júlia, por compreender que a sexualidade humana ultrapassa o modelo biológico e heterossexista tão defendido pela sociedade ocidental. E ainda, como o aluno Harrison, que sensivelmente se comoveu com as discriminações que tantos homossexuais, lésbicas, travestis e transexuais atravessam, no cotidiano, criando um projeto de lei que criminalize os atos preconceituosos contra tais sujeitos.

—·—

Gostaria de pontuar alguns fatores sobre a cidade de Sorocaba, além dos que já foram feitos no decorrer do trabalho, como o fato de ter sido, segundo dados de Luiz Mott (2009), a primeira cidade do interior a fundar um movimento organizado por e pelos homossexuais. Segundo o autor, a acanhada história do grupo SOMOS/Sorocaba, só iria despontar na formação de um novo grupo, no limiar do novo milênio, com poucas informações. Haveria que se debruçar melhor sobre esses dados, avançando nessa *História da sexualidade de Sorocaba*.

Mott traz alguns dados sobre eventos específicos, visando à diversidade sexual, em Sorocaba, como o Festival de Filmes da Diversidade Sexual, integrado

ao Festival Mix Brasil, ocorridos nos anos de 2003 e 2004, que ao contar com boa divulgação da imprensa local, foi sucesso de público, nas duas edições.

A violência contra homossexuais também está presente no texto de Mott. Na maioria dos casos, a agressão é cometida contra transgêneros. Vários registros apontam homicídios de travestis, como uma em 2002, com 24 anos, morta a pauladas, nas proximidades de sua casa e, em 2003, os corpos de duas travestis – uma de 24 anos e a outra de 23 anos –, foram encontrados numa estrada rural, com tiros na cabeça. Em 2001, foi um ataque de vandalismo homofóbico contra uma recém inaugurada casa noturna, a *Santa Mix*.

Verificando jornais atuais, pode-se constatar que a violência continua a vitimar homossexuais de forma brutal em Sorocaba. Em 16 de julho de 2009, conforme o Jornal Cruzeiro do Sul, de 18 de julho de 2009, uma travesti de 18 anos, foi assassinada com um tiro na cabeça e outra, de 25 anos, foi baleada nas costas. O crime ocorreu após um desentendimento sobre o valor do programa feito por uma delas.

Aliás, tanto os jornais locais, quanto os de grande circulação nacional, têm registrado inúmeras informações, debates e reflexões em torno dos temas GLTB, em diversos contextos. Cito alguns:

Jornal Bom Dia, de 29 de novembro de 2006: “Agora, ficamos todos mais iguais. Projeto de lei tipifica discriminação contra homossexuais como crime” (CAMPOS, 2006, p. B-1). A matéria noticia o projeto proposto pela então deputada federal Iara Bernardi (PT), que na época, também coordenava a Frente Parlamentar Mista pela Livre Expressão Sexual. Em destaque, três fotos dividem a página com a notícia, uma da própria deputada, outra de Paulete, da ONG Girassol de Sorocaba – hoje extinta – e, a última, da parada do orgulho LGBT de Sorocaba, realizada naquele ano.

Jornal O Estado de S. Paulo, de 24 de agosto de 2008: “Construtoras miram gays e evangélicos. Lançamento de condomínios voltados a públicos específicos ganham adeptos em Rio, São Paulo e outros Estados; inspiração é européia” (THOMÉ, 2008, p. C6). A notícia traz em destaque menor: “Sorocaba será a primeira cidade do Estado de SP a abrigar um empreendimento imobiliário voltado para o público GLS (gays, lésbicas e simpatizantes)” (THOMÉ, 2008, p. C6).

Jornal Cruzeiro do Sul, de 25 de agosto de 2008: “Festa colorida – uma multidão participou ontem da Parada Gay, em Sorocaba. Muita gente levou às ruas colorido e excentricidade. Três trios elétricos animaram a festa, que começou no centro e terminou no Campolim” (FESTA..., 2008, p. A1).

Jornal O Globo, de 19 de abril de 2009: “Doutorada em preconceito. Jovem travesti faz tese sobre exclusão de homossexuais nas escolas do país” (MARTIN, 2009, p. 10). Luma de Andrade é uma travesti cearense, com 31 anos, está iniciando o doutorado em educação pela Universidade Federal do Ceará, após mestrado em educação ambiental pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Filha e neta de analfabetos, Luma é professora e em sua trajetória, encontrou inúmeras barreiras, como a do diretor que se negou dar posse a ela, que havia sido a primeira colocada em concurso no município de Aracati – CE.

Jornal Folha de S. Paulo, de 7 de junho de 2009: “O desrespeito à diferença. Recente pesquisa revela que os homossexuais são o grupo que sofre mais discriminação nas escolas de Brasília” (WERTHEIN; ABRAMOVAY, 2009, p. A3). Os autores apresentam um estudo realizado pela Secretaria da Educação do Distrito Federal e da Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana, realizada em Brasília. O estudo apresenta a grande porcentagem de homofobia encontrado no ambiente escolar, onde a violência contra homossexuais “não é vista como uma grave problema, mas como brincadeira. Não há a percepção do desrespeito”. (p. A3)

Sobre a realização da parada do orgulho GLTB, realizada em 24 de agosto de 2008, ocasião que estive presente, gostaria de tecer alguns comentários:

Em sua quinta edição em Sorocaba, o tema da mobilização foi “Expressão com Responsabilidade”. Dados da Guarda Municipal estimaram a participação de cerca de três mil pessoas. O evento foi organizado pela casa noturna Blanco em parceria com a Secretaria Municipal da Cultura.

Minha curiosidade a respeito do evento se deu devido a presente pesquisa, pensei em algumas questões: sendo Sorocaba uma cidade com ares provincianos, quem estará na parada? Quais os motivos que levaria uma pessoa a participar do evento? O que os/as participantes pensam sobre o tema “Expressão com Responsabilidade? Caneta e papel nas mãos, lá fui eu para a tarde ensolarada e quente, tentar descobrir algumas pistas para minhas questões.

Bem diferente da Parada do Orgulho GLBT de São Paulo – nem se compara o número de participantes – mas o que quero ressaltar é, que em Sorocaba, pude visualizar aquilo que em São Paulo, não está mais tão evidente. Lá quase não se consegue, por exemplo, conversar com as pessoas e saber sobre suas implicações de estarem naquela manifestação, devido ao tumulto e fluxo de pessoas, sem contar o grande número de embriagados e tantos outros que para aquela manifestação se dirigem a fim de roubar, de violentar outros/as, como a agressão contra Marcelo Campos Barros, de 35 anos, que veio a falecer.

Já em Sorocaba, num clima mais sossegado – a organização foi um ponto forte e não constatei nenhum ato de violência ou vandalismo. O que se observava, na verdade, eram muitas pessoas – homens, mulheres, crianças, idosos, gays, lésbicas, travestis, transexuais etc – festejando uma causa: a vontade de tentar estabelecer novas formas de relação com o outro, para um viver melhor, com justiça, respeito e cidadania para todos.

Quase no fim da festa, conversei com alguns dos organizadores, sendo eles, Anderson Santos, secretário municipal de Cultura, advogado, publicitário e mestrando em Políticas Econômicas pela Mackenzie – SP e Carlinhos Gonçalves, autodidata e jornalista.

Ambos ressaltaram a importância do evento para dar maior visibilidade aqueles que, muitas vezes, direitos básicos como educação, lhes são negados e, afirmaram, ainda, como a escola peca ao não trabalhar temas da diversidade sexual, o preconceito, as identidades de gênero.

Sobre o tema da parada, Carlinhos diz que a ideia é fazer as pessoas pensarem se cada um/uma está dando o devido o respeito, a si mesmo e aos outros/as.

E eu, mais uma vez fiquei pensando, será que esse tema – “Expressão com responsabilidade” – para a parada não pretende normalizá-la e tornar seus participantes também normatizados?

—·—

A partir de todos esses dados apresentados, há uma pergunta que não quer calar, o que chega sobre tais notícias e informações às escolas de Sorocaba? ou, se não chega, por que isso acontece? e ainda, se chega, como os/as professores/as

abordam essas notícias e informações com suas turmas? qual o contexto das abordagens?

Através das narrativas ficcionais apresentadas, tem-se a possibilidade de refletir sobre tais questões e avançar, inclusive, sobre outras, como, por exemplo: Qual o significado de uma personagem como Geise para a cidade de Sorocaba? Quais são as atitudes dos/as professores/as diante dos fatos ocorridos nas narrativas ficcionais? Será que eles/elas estavam mais ocupados em vencer a série de conteúdos determinados no currículo, ou se importaram com os fatos e vivências cotidianas dos/as alunos/as como Angelita, Thiago, Maysa e tantos outros/as? Sugeriram a reflexão de temas como sexualidade em suas reuniões e encontros pedagógicos? Discutiram sobre um projeto de sexualidade que incluía todas as formas de vivenciá-la ou continuaram com o velho e conhecido projeto que aborda apenas a prevenção à DSTs/AIDS e a gravidez na adolescência? Debateram com as turmas de alunos e alunas o que significa uma mobilização como a parada gay, que reúne, hoje, mais de um milhão de pessoas em São Paulo e pelo menos três mil, na cidade de Sorocaba?

Nardi (2007, p. 9) convida a refletir-se a construção da cidadania “não a partir de uma definição jurídica abstrata, mas de sua construção no cotidiano”, ou que seja refletir a construção da cidadania, a partir das ações cotidianas daqueles e daquelas que reinventam a política (GALLO, 2007). Eles e elas podem ser e estar em qualquer lugar, ocupando qualquer função.

Democracia, cidadania e sexualidade, segundo Rios (2007, p. 50), aparecem como temas centrais das pautas tanto de movimentos sociais, como inúmeras instituições. Como enfatiza a Carta das Responsabilidades Humanas, grupos de profissionais de todo o planeta se unem, formando uma rede de debates e conhecimentos, ampliando esses conceitos e desencadeando reivindicações que abrangem “diversos setores da vida individual e coletiva, tais como o acesso aos sistemas públicos de saúde, justiça e de educação” e o autor acrescenta,

Um dos efeitos dessa dinâmica é a compreensão, cada vez mais difundida, das múltiplas dimensões requeridas para a construção de uma sociedade democrática, donde as demandas por inclusão social, econômica, política, cultural e, neste momento, sexual. Estas dimensões marcam uma ampliação do conceito de cidadania, dado que este tradicionalmente associava-se somente ao status jurídico adquirido em virtude da pertinência

nacional e às condições de participação política na comunidade estatal.
(RIOS, 2007, p. 50)

São personagens como a professora Lucy, a travesti Geysel, o diretor Carlos e o aluno Harrison, que interpelam pela cidadania sexual, que segundo Rios (p. 59), “trata-se de dar o devido valor ao impacto e a importância de vivências sexuais que teimam em expressar-se em realidades tão desafiadoras quanto as latino-americanas”.

Estes alunos e alunas, professoras e professores, diretores e diretoras e tantos outros/as, são os/as que, segundo Frans Krajcberg (2007) – em entrevista concedida para Adriana Teixeira de Lima –, precisam existir para efetivar uma educação sem esperar por políticas públicas. A consciência, a cultura, a educação tão importantes para o desenvolvimento de uma pessoa quanto de uma nação devem partir daqueles que se preocupam com a sociedade contemporânea em que se situam, cuidando de refletir quais os rumos que se quer tomar.

Harrison e tantos/as outros/as se tornam *queers* para pensar e fazer outros/as pensarem em novas possibilidades de viver a alteridade, na diferença e isso acontece(u) no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2006.

AÏNOUZ, Karim (Dir.). Entrevista. // **Madame Satã**. Rio de Janeiro: Imagem Filmes, 2002. 1DVD.

ALIANÇA para um mundo responsável, plural e solidário. **Carta das Responsabilidades Humanas**. 2002. Disponível em: <http://www.carta-responsabilidades-humanas.net/IMG/pdf/CRH_Portuguese_Brasil_aout08.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2009.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de et al. **Elenco de cronistas modernos**. 18 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação**. São Paulo, 2007. Foucault pensa a Educação, edição especial.

BARCHI, Rodrigo. **As pichações nas escolas: uma análise sob a perspectiva da educação ambiental libertária**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

BONFANTI, Maria Celina Barros Mercurio. **Alinhavando: um estudo sobre as representações de meio ambiente desconstruídas através de práticas sociais, artísticas e pedagógicas**. 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

BOVO, Sheila Katzer. **As representações sociais sobre os portadores de deficiência na escola**. 2003. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

BRAGA-PINTO, César. Os "desvios" de Gilberto Freyre. **Novos Estudos**, n.º 76. CEBRAP, São Paulo, p. 281-288, nov. 2006. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/os_desvios_de_gilberto_freyre.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Judith. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. (Educação em pauta: temas transversais)

CAMARGOS, Moacir Lopes de. **Sobressaltos: caminhando, cantando e dançando na f(r)esta da Parada do Orgulho Gay de São Paulo**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.

CAMPOS. Carla. Agora, ficamos todos mais iguais. **Bom Dia**, Sorocaba, SP, 29 nov. 2006. Aqui, B-1.

CARONE, Modesto. **O resumo de Ana**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CALVINO, Italo. A cidade toda para ele. //n:_____ **Marcovaldo ou as estações na cidade**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras. 1997. p. 111-114.

CHICO BUARQUE. O que será (à flor da pele). //n:_____. **Chico Buarque ao vivo Paris Le Zenith**. Paris: BMG Ariola, 1990. 1 CD.

CINEMA, ASPIRINA® E URUBUS. Dir. Marcelo Gomes. Europa Filmes. Brasil, 2005. 1DVD.

CONSELHO nacional de combate à discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. //n: COSTA, Marisa Vorraber, BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 85-116.

DAENS, UM GRITO DE JUSTIÇA. Dr. Stijn Coninx. Favourite Films, Films Dérives. Bélgica, França, Holanda, 1993. 1 DVD.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: ED. 34, 1995, vol. 1. (Coleção TRANS) – 6ª Reimpressão – 2009.

EPSTEIN, Debbie; JOHNSON, Richard. Jovens produzindo identidades sexuais. Tradução Lene Belon. Revisão técnica: Guacira Lopes Louro. **Revista Brasileira de Educação.** Campinas, v. 14. n. 40, p. 83-92, jan./abr. 2009.

FACCHINI, Regina. **Sopa de letrinhas?: movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

FELINTO, Marilene. **As Mulheres de Tijucopapo.** Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.

FESTA colorida. **Cruzeiro do Sul.** Sorocaba, SP, ano 106, n. 31.327, 25 ago. 2008. p. A1.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** 2 ed. São Paulo: EDUC, 2003. (Série Hipótese)

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, an Interview: Sex, Power and the Politics of Identity. [jun. 1982]. **The Advocate**, Stamford, nº. 400, p. 16-30, 58, ago. 1984. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sexpodident.html>>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. **Microfísica do poder.** Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007a.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: os prazeres de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 49 ed. rev. – São Paulo: Global, 2004.

GALLO, Sívio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas, SP: 1995a – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Educação anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995b.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. //: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-41.

_____. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O ensino fundamental: formação e transformação. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 2, p. 89-104, nov. 2006.

_____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GREEN, James Neylor. **Além do carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Tradução Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Cinzas do Norte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Órfão do Eldorado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **A cidade ilhada: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? //: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-131.

KRAJCBERG, Frans. **Frans Krajcberg: um cidadão planetário**. Revista de Estudos Universitários, Sorocaba, v. 33, n.1, p. 91-99, 2007. Entrevista.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Ilustrações de Delphine Durand. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LIMA, Adriana Teixeira de. **A educação ambiental através da arte: contribuições de Frans Krajcberg**. 2007. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.: romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Perto do coração selvagem: romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

_____. **Felicidade Clandestina**. //: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. v. 2: Dos anos 60 aos anos 70. p. 132-134.

LOPES, Denilson. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. O “estranhamento queer”. //: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: 7, 2006, Florianópolis. SC. **Gênero e preconceitos**. Florianópolis, SC: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys11/libre/guacira.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

_____. Gênero e sexualidade – as múltiplas “verdades” da contemporaneidade. //: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO, 2, 2008, Niterói, RJ. **Diálogo sobre Diálogos**. Niterói, RJ: UFF, 2008. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Guacira.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2008.

MADAME SATÃ. Dir. Karim Aïnouz. Imagem Filmes. Brasil, 2002. 1DVD.

MARTIN, Isabela. Doutorado em preconceito. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 abr. 2009. Caderno O País, p. 10.

MARTINS, José de Souza. A sociologia que examina as margens, os sonhos e a esperança. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, SP, nº 147. p. 8-15, maio 2008. Entrevista.

MEDRADO, Benedito. Textos em cena: a mídia como prática discursiva. //: SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 243-271.

MENEGON, Vera Sonia Mincoff. **Menopausa: imaginário social e conversas do cotidiano**. 1998. 237f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

MILK, A VOZ DA IGUALDADE. Dir. Gus Van Sant. Focus Features, Axon Films, Groundswell Productions, Jinks/Cohen Company. EUA, 2008. 1DVD.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. //: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2006. p.13-26

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORICONI, Italo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. v. 2: dos anos 60 aos anos 70.

MOTT, Luiz. História da sexualidade no Brasil. //: _____. **Calúnias contra o decano do movimento homossexual brasileiro**. Declarações de Luiz Mott. Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.luizmott.cjb.net/>>. Acesso em 24 jul 2009.

_____. **A homossexualidade em Sorocaba (1729-2004)**. In. *Enciclopédia Sorocabana*. Disponível em: <<http://www.sorocaba.com.br/enciclopediasorocabana/?ocal=autores&autor=luizmott&ler=1093226628>>. Acesso em: 9 jun 2009.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana Teresinha. Subjetividade e sexualidade no cotidiano das práticas escolares. //: PASINI, Elisiane (org.). **Educando para a diversidade**. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 77-94.

NARDI, Henrique Caetano. **A escola e a diversidade sexual**. Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para Infância e Adolescência Contemporâneas. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/blog/?p=38>>. Acesso em: 18 Maio 2007.

_____. **Cidadania em processo**. *Revista de Estudos Universitários/Cidadania*. Sorocaba, SP, v. 33, n.1, p. 7-10, jun. 2007.

_____. **O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa**. *Psicologia & Sociedade*. Florianópolis, v. 20, Edição Especial, p. 12-23, 2008. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/seerpsocsoc/ojs/viewarticle.php?id=443>>. Acesso em: 06 ago. 2008.

O CÉU DE SUELY. Dir. Karim Aïnouz. Videofilmes, Celluloid Dreams e Shotgun Pictures. Brasil, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Coleção Metodologia e pesquisa no cotidiano).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 4)

PASINI, Elisiane (org.). **Educando para a Diversidade.** Porto Alegre: Nuances, 2007.

POLLOCK. Dir. Ed Harris. California Filmes. EUA, 2000. 1DVD.

RAGO, Margareth. Prefácio. //n: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal.** Coordenação Ulisses F. Araújo. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999. Educação em pauta: temas transversais. p. 9-12.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

REIGOTA, Marcos; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Adalberto Ribeiro (orgs.). **Trajетórias e narrativas através da educação ambiental.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

REIGOTA, Marcos; PADRO, Bárbara Heliodora Soares do (orgs.). **Educação ambiental: utopia e práxis.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção cultura, memória e currículo; v. 8)

RIBEIRO, Leodir Francisco. **Por entre corpos, vidas e culturas: um (des)encontro entre a educação física escolar e a educação ambiental.** 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

RIOS, Roger Raupp. Cidadania sexual na América Latina. **Revista de Estudos Universitários/Cidadania.** Sorocaba, SP, v. 33, n.1, p. 49-60, jun. 2007.

RUFFATO, Luiz. **Entre nós.** Coleção Língua Franca. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.

SANTIAGO, Silvano. **Histórias Mal contadas: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

SCHULMAN, Norma. O *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. //: SILVA. Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 167-224.

SECRETARIA de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Cadernos Secad**. Gênero e diversidade sexual na escola reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Secad/MEC, maio 2007. v. 4.

SILVA, Adilson Januário da. **A casa, a escola e as identidades dos/as educadores/as ambientais**. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

SILVA, Alexandre de Freitas. **Narrativas ficcionais e discursos sobre a violência no cotidiano escolar**. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP.

SILVA. Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Ricardo Timm de Souza. Encontrando o outro e a outra: o sentido do humano na ética. //: FONTOURA, Jara Lourenço da. (Org.). **Praça Coronel Pedro Osório o outro lado do negócio: um olhar sobre a complexidade e a contextualização do viver**. Pelotas: EDUCAT, 2007. p. 48-52.

SPINK, Mary Jane P (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. A estrutura da bolha de sabão. //: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. v. 2: Dos anos 60 aos anos 70. p. 145-148.

THE BUBBLE. Dir. Eytan Fox. Imovision. Israel, 2006. 1DVD.

THOMÉ. Clarissa. Construtoras miram gays e evangélicos. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 24 ago. 2008. Cidades/Metrópole, p. C6.

TITANIC. Dir. James Cameron. 20th Century Fox , Paramount Pictures. EUA, 1997. 1DVD.

TRANSAMÉRICA. Dir. Duncan Tucker. Focus Filmes. EUA. 2005. 1DVD.

TREVISAN, João Silvério. **Troços & destroços: contos**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **Seis balas num buraco só: a crise do masculino**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Ed. Revisada e ampliada. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. **Revista TB**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 9-18, jan.-mar. 1992.

_____. O Capitalismo é, em grande parte, responsável pela infelicidade. **Revista Cult**, São Paulo, SP, nº 126. Ano 11. p. 12-15, jun. 2008. Entrevista.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WATT, Ian P. **Mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Don Ruan, Robinson Crusoe**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

WERTHEIN, Jorge; ABRAMOVAY, Miriam. O desrespeito à diferença. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 7 jun. 2009. Opinião, p. A3.