

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

*" Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual " :*

Narrativas e experiências de professor@s homossexuais

Filipe Gabriel Ribeiro França

Juiz de Fora – MG

Março de 2014

FILIPPE GABRIEL RIBEIRO FRANÇA

*" Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual " :*

Narrativas e experiências de professor@s homossexuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Anderson Ferrari.

Juiz de Fora – MG

Março de 2014

FILIPPE GABRIEL RIBEIRO FRANÇA

" Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual" :

Narrativas e experiências de professor@s homossexuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Aprovado em \_\_\_\_ de abril de 2014.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Anderson Ferrari (Orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Universidade Federal do Paraná – UFPR

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Auad  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ludmila Mourão  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

*Dedico este trabalho aos professores e à professora que gentilmente compartilharam suas vidas comigo e tornaram essa escrita possível.*

## AGRADECIMENTOS

O outro é indispensável para a prática de si e sua formação. Foi por meio de relações com muit@s outr@s que fui me constituindo e foi possível produzir esta pesquisa. Um caminhar que só pode ser realizado com apoio direto e indireto de algumas pessoas especiais que gostaria de agradecer:

Agradeço em primeiro lugar ao meu orientador, Prof. Dr. Anderson Ferrari, pela forma zelosa, crítica, paciente e afetuosa com que lidou com meus escritos, angústias, dúvidas e mudanças de rumo desde o primeiro texto que lhe entreguei para ler. Obrigado pela confiança e pelas preciosas orientações!

À professora e aos professores homossexuais que gentilmente compartilharam as suas vidas comigo e tornaram essa escrita possível.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) pela acolhida, potentes discussões e pelo carinho dedicado a mim e à minha pesquisa.

Ao Prof. Roney Polato de Castro por ter me acolhido durante o período de estágio docência em sua disciplina e por compartilhar comigo a difícil e importante tarefa de estar à frente da representação discente. Grande exemplo de dignidade e compromisso com a profissão docente, além de um fiel amigo nas vivências das dores e delícias advindas da pós-graduação.

À Patrícia e Marcelo, grandes companheir@s de travessia nesses dois anos, na academia e na vida.

Às/aos colegas, amig@s e professor@s do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que acompanharam de perto e em diferentes momentos as minhas inquietudes, alegrias e surpresas no decorrer da pesquisa.

Às professoras Maria Rita de Assis César, Ludmila Mourão e Daniela Auad pelas valiosas contribuições apontadas no meu exame de qualificação.

À Rosinha, Zaine e Roney pelas cuidadosas leituras do meu texto e importantes observações apontadas durante a pré-banca.

Às professoras Cláudia Maria Ribeiro, Ludmila Mourão e Daniela Auad que gentilmente aceitaram o convite para participarem da minha banca de defesa.

Ao Getúlio, à Cidinha e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação por estarem sempre acessíveis e disponíveis nos momentos em que eu necessitei de orientações e esclarecimentos.

À Universidade Federal de Juiz de Fora pelos ricos encontros e espaços de formação.

À CAPES e ao povo brasileiro pelo financiamento durante todo o mestrado.

À minha tia Márcia, tio Gilson e Rafaela por terem me acolhido e cuidado de mim nesses dois anos.

Às/aos minhas/meus amig@s e familiares que torceram por mim, conviveram com as minhas ausências nos momentos de construção de conhecimento e nunca deixaram de me apoiar.

À vida pelos encontros, “mutirão de todos, por todos remexida e temperada” (ROSA, 2001, p. 572).

*Todo caminho da gente é resvaloso.  
Mas, também, cair não prejudica  
demais – a gente levanta, a gente  
sobe, a gente volta! Deus resvala?  
Mire e veja. Tenho medo? Não.  
Estou dando batalha.*

*João Guimarães Rosa*



## RESUMO

Neste texto, trago o que foi produzido a partir do meu encontro com sete professor@s que se auto identificam como homossexuais. Constituo-me como apresentador de outras vidas, apresentador de sete diferentes vidas. Foram convidados para serem coautor@s desta pesquisa professor@s da educação básica, tendo em vista os poucos estudos existentes que relacionem a sexualidade dess@s professor@s com a profissão docente. A questão analisada nesta pesquisa parte da seguinte inquietação: “Quais as narrativas, experiências e de que modos se constituem @s professor@s homossexuais?”. Utilizo como referencial teórico-metodológico a perspectiva pós-estruturalista. A partir dessa perspectiva pude problematizar as formas pelas quais @s professor@s vão se constituindo enquanto docentes homossexuais e discutir como ess@s professor@s vão se produzindo nas relações de poder, nas relações com o outro e, sobretudo, como se relacionam com a instituição escolar. Na tentativa de imergir no campo e buscar informações para serem problematizadas, lancei mão de entrevistas narrativas, encarando esse instrumento de pesquisa não apenas como um conjunto de falas isoladas, mas como narrativas de si dess@s sujeitos, pois narrar um fato não é apenas relatar ou viver o que já passou, implica uma certa experiência. Assumir-se enquanto professor/a homossexual organiza a forma com que o sujeito se comporta dentro escola, vivenciando um contínuo processo de negociação com o outro e consigo mesmo. Ao mesmo tempo tal atitude é um ato político que expõe as múltiplas maneiras possíveis de vivência da sexualidade. @s professor@s homossexuais vão corajosamente criando suas próprias existências e se distanciando do padrão heteronormativo de ser, colocando em suspensão as crenças e as lógicas binárias (homem/mulher, normal/anormal, homossexual/heterossexual, etc.) que estão ao nosso redor nos cerceando da experiência de diferentes modos de vida. Assim, @s professor@s homossexuais instigam e provocam os outros e a si mesm@s a repensarem as práticas sociais que dão sentido e regem a sociedade contemporânea. No decorrer desta travessia não pretendi e nem desejei produzir certezas e/ou verdades, pelo contrário, quis que elas fossem problematizadas, colocadas em questão, discutidas, abaladas e desmanchadas.

**Palavras-chave:** Professor@s homossexuais; sexualidade; constituição docente; escola.

## ABSTRACT

In this paper, I bring what was produced from my meeting with seven teachers who self identify as homosexual. Consisting me as host of other lives, presenter of seven different lives. Were invited to be co-authors of this research basic education teachers, given the few existing studies that relate sexuality of these teachers with the teaching profession. The research question examined in this part of the following concerns: "What are the narratives, experiences and modes that constitute homosexual teachers?". Use as a theoretical and methodological framework poststructuralist perspective. From this perspective could question the ways in which teachers constitute themselves as homosexual teachers and discuss how these teachers will be producing power relations, in relations with each other, and especially how they relate to the academic institution. In an attempt to immerse themselves in the field and look for information to be problematized, threw hand narrative interviews, facing this research tool not only as a set of isolated lines, but as narratives themselves these subjects because narrate a fact is not just reporting or live what has passed, implies a certain experience. Coming out as a teacher homosexual organizes the way the subject behaves in school, experiencing an ongoing process of negotiation with others and with yourself. While such an attitude is a political act that exposes the multiple possible ways of sexuality. Homosexual teachers will boldly creating their own stocks and away from the heteronormative pattern of being, by suspending beliefs and binary logic (man/woman, normal/abnormal, homosexual/ heterosexual, etc.) that are around us in abridging of experiencing different lifestyles. Thus, homosexual teachers pique others and themselves to rethink the social practices that give meaning and govern our contemporary society. During this crossing did not intend nor wished to produce certainties and/or truths, by contrast, had them problematized, called into question discussed, shaken and cut up.

**Keywords:** Homosexual teachers; experience; sexuality; teaching establishment; school.

## RESUMEN

En este artículo, les traigo lo que se produce a partir de mi encuentro con siete maestros que se auto identifican como homosexuales. Me consta como anfitrión de otras vidas, presentador de siete vidas distintas. Fueron invitados a ser co-autores de esta investigación los maestros de educación básica, dados los pocos estudios existentes que relacionan la sexualidad de estos maestros con la profesión docente. La pregunta de investigación examinada surge de las siguientes preocupaciones: "¿Cuáles son las narraciones, vivencias y modos que constituyen los maestros homosexuales?". Yo le utilizado la perspectiva postestructuralista marco teórico y metodológico. Desde esta perspectiva podría cuestionar las maneras en que los maestros constituyen a sí mismos como maestros homosexuales y discutir cómo estos maestros estarán produciendo relaciones de poder, en las relaciones con los demás, y en especial su relación con la institución académica . En un intento de sumergirse en el campo y buscar información para ser problematizado, lanzó entrevistas narrativas a mano, frente a esta herramienta de investigación, no sólo como un conjunto de líneas aisladas, sino como narrativas mismos estos temas porque narrar un hecho no sólo se informa o vivir lo que ha pasado, implica una cierta experiencia. Saliendo como profesor homosexual organiza la forma en que el sujeto se comporta en la escuela, experimentando un proceso de negociación con los demás y con uno mismo. Si bien esta actitud es un acto político que expone las múltiples formas posibles de sexualidad. Profesores homosexuales se crean con valentía sus propias existencias y lejos del patrón heteronormativo del ser, mediante la suspensión de las creencias y de la lógica binaria (hombre/mujer, normal/anormal , homosexual/heterosexual, etc.) que están a nuestro alrededor en coarte de experimentar diferentes estilos de vida. Así, los profesores homosexuales piqué otros ya sí mismos a repensar las prácticas sociales que dan sentido y rigen nuestra sociedad contemporánea. Durante esta travesía no pretendía ni deseaba producir certezas y/o verdades, por el contrario, les habían problematizado, puesto en cuestión discutida, sacudido y cortar.

**Palabras clave:** Docentes homosexuales; experiencia; sexualidad; constitución maestro; escuela.

## SUMÁRIO

COMEÇANDO A TRAVESSIA .....	14
1. UM REDEMOINHO DE EXPERIÊNCIAS .....	24
1.1 Uma caminhada atravessada pela experiência .....	26
2. COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA: PELAS VEREDAS DA PESQUISA	44
3. “OLHA É ISSO QUE EU QUERO, É NESSE CAMINHO QUE EU VOU”: CONSTRUINDO SEXUALIDADES .....	65
4. “SERÁ QUE EU QUERO ISSO MESMO PARA A MINHA VIDA?”: EXPERIÊNCIAS E CONSTITUIÇÕES DOCENTES .....	87
4.1 Formação, forma-ação ou fôrma de professores? .....	89
4.2 A constituição docente enquanto experiência .....	91
5. “QUANTAS VEZES EM REUNIÃO EU JÁ PEGUEI UM SALTO, FALAVA ‘EU ANDO BEM NISSO, VOCÊS NEM IMAGINAM’ E DESFILAVA PELA SALA”: VIDAS EM CONSTRUÇÃO .....	104
5.1 “Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça!”: Estéticas da existência, artes de viver! .....	105
5.2 “Se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje naquele tempo eu teria saído do armário”: Ficar ou sair do armário? É preciso escolher? .....	112
5.3 “O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação a homossexualidade foi o acesso a internet”: A emergência da internet e a produção de homossexualidades .....	119
5.4 “A gente acaba se ligando com aquelas pessoas que tem mais a ver com a gente né?”: A amizade como produção de si .....	127
5.5 “É uma questão política, de poder falar e criar a possibilidade de outras pessoas falarem também”: Coragem da verdade .....	135
6. “EU ACHO QUE A MINHA IDENTIDADE DE PROFESSORA É HOMOSSEXUAL”: MAIS DO QUE PROFESSOR@S, PROFESSOR@S HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA .....	144
6.1 “Dá para conciliar as duas identidades”: Docências e identidades sexuais .....	146
6.2 “Ah professora, a senhora tá encalhada! Cadê o seu namorado que nunca aparece?”: Sujeitos, sexualidades e verdades .....	151

6.3 “Você é viado? Você gosta de homem?”: O dispositivo de sexualidade na escola .....	161
7. “VOCÊ VAI FICAR ANDANDO ASSIM REBOLANDO PELOS CORREDORES DA ESCOLA? VOCÊ TÁ AFIM DE DAR A SUA BUNDINHA?”: ESCOLA, SILÊNCIOS E SEXUALIDADES .....	174
7.1 “Na escola não pode falar dessas coisas. É como se você entrasse na escola e deixasse a sua sexualidade do lado de fora”: Escola e sexualidades .....	176
7.2 “Existem livros, chegam livros, mas todo mundo tem um receio muito grande de trabalhar com esse assunto, todo mundo tem um cuidado muito grande”: Silêncios e sexualidades .....	196
8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS .....	205
9. REFERÊNCIAS .....	209
10. APÊNDICES .....	218

## COMEÇANDO A TRAVESSIA



Figura 1: "Sertão é dentro da gente"  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)

De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. Vivi puxando difícil de difícil, peixe vivo no moquém: quem mói no asp'ro, não fantasêia. Mas, agora, feita a folga que me vem, e sem pequenos dessorseços, estou de range rede. E me inventei neste gosto, de especular ideia (ROSA, 2001, p. 32).

Inspirado em Guimarães Rosa, eu também tenho inventado gosto na especulação de ideias. Ideias que foram surgindo com e a partir das minhas experiências ao longo da minha trajetória escolar. Trago para o mestrado enquanto problema a ser pesquisado as narrativas e as experiências d@s<sup>1</sup> professor@s homossexuais na escola. Produzir uma pesquisa junto com est@s professor@s é uma inquietação surgida enquanto eu cursava o último ano da licenciatura em Educação Física.

Minha monografia de conclusão de curso abordava as atitudes d@s professor@s de Educação Física frente ao *bullying* homofóbico no ambiente escolar. Para desenvolver esse trabalho, lancei mão de entrevistas com @s professor@s. Em uma dessas entrevistas, uma professora discorreu sobre a hipótese de existirem professor@s homossexuais que sofressem a violência homofóbica em suas salas de aula. A partir do relato daquela professora, percebi a existência de uma questão potente para ser trazida e problematizada no mestrado: **“Quais as narrativas, as experiências e de que modos se constituem @s professor@s homossexuais?”**.

No desenvolvimento deste texto utilizo o termo “professor@s homossexuais” para me referir aos sujeitos que participaram da pesquisa. Tal denominação partiu d@s própri@s professor@s ao reconhecerem-se como sujeitos homossexuais. Nesse sentido, não fui eu a nomear se um/a professor/a é homossexual ou não. Essa nomeação partiu del@s. Problematizo esta questão, para não cair na armadilha de identificá-los de acordo com os meus próprios parâmetros. Quis evitar um olhar que partisse “da mesmidade [...] que toma como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar” (SKLIAR, 2003, p. 67-68). Desta forma, tentei respeitá-l@s de acordo com o modo como el@s se posicionaram diante da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Utilizo no decorrer da escrita o caractere @, na tentativa de me referir e de contemplar os diferentes gêneros.

Penso neste trabalho como sendo uma *pesquisaexperiência*<sup>2</sup>, acreditando na dificuldade de se manter a neutralidade e o distanciamento quando assumimos um modo de pesquisar em que nos envolvemos com os sujeitos e com as histórias que el@s contam. Histórias que muitas vezes se assemelham às minhas e também dizem de mim. Certamente hoje, ao chegar ao final dessa travessia chamada mestrado, sinto que sou um sujeito transformado, afetado pelas experiências vivenciadas nesse período, bem diferente daquele que iniciou o curso há dois anos. Assim, assumo que estive me constituindo em meio aos processos de subjetivação que vivenciei durante a pesquisa e a sua escrita.

Durante o mestrado fui apresentado ao termo problematizar. Termo significativo e de extrema importância durante o desenvolvimento da dissertação. Penso em problematizar a partir da perspectiva de Foucault, que busca relacionar essa ação com um certo tipo de pensamento e de comportamento. Neste sentido, ele nos fala que

pensamento não é o que habita uma certa conduta e dá a ela seu significado; em vez disso, é o que permite a alguém dar um passo para trás em relação a essa maneira de agir e reagir, a apresentá-la como um objeto de pensamento e questioná-la em relação a seu significado, suas condições e suas metas (FOUCAULT, 1984, p. 117 citado por MARSHALL, 2008, p. 30).

Dar um passo para trás é desprender-se do que se faz, questionar-se, refletir sobre determinado problema. Assim, uma *pesquisaexperiência*, produzida a partir de narrativas, estabelece uma relação entre o que foi vivido e o exercício de pensar. Um pensar que passa pelo investimento do sujeito em problematizar-se e colocar-se em questão.

\*\*\*

Tenho constatado que poucas pesquisas sobre o tema foram desenvolvidas e poucos trabalhos foram publicados nesta mesma linha. Em

---

<sup>2</sup> Assumo o termo *pesquisaexperiência* escrito junto, acreditando que essa pesquisa foi uma experiência para mim, na qual fui sendo tocado, atravessado e transformado.



uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao procurar pelas palavras-chave “professores homossexuais”, obtive 16 resultados, porém nenhum trabalho falava do meu assunto de interesse. Todos os trabalhos focavam na visão e discussão da homossexualidade por parte d@s alun@s e professor@s. Ao buscar pelas palavras-chave “professor homossexual”, foram retornados 37 resultados, sendo 1 relevante ao tema, ou seja, tratava de investigar @s professor@s homossexuais na escola. Esse trabalho é a dissertação de mestrado de Neil Franco Pereira Almeida (2009), intitulada “*A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero*”. O pesquisador buscou compreender e problematizar aspectos da constituição identitária de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Teoricamente a pesquisa embasou-se principalmente nas reflexões elaboradas pela teoria *queer*, utilizando como estratégias metodológicas a entrevista, a aplicação de questionários e a análise de documentos sobre sexualidade.

Percebo, após estas buscas, a importância de levantar questões e problematizar a presença de professor@s homossexuais na escola. Constatando a carência de estudos nessa temática, espero que a minha pesquisa possa trazer elementos que contribuam com as discussões nesta área.

\*\*\*

Trago para dialogar comigo e com @s professor@s algumas narrativas de Riobaldo, protagonista de *Grande Sertão: Veredas*, romance escrito por Guimarães Rosa. Sua obra consiste numa constante aventura na linguagem poética, sem se prender na forma convencional do verso, escapando das regras que regem a escrita formal, assumindo um ritmo próprio na liberdade de inventar, composto por ramos secos que se trançam, se emaranham e falam do povo sertanejo.

O meu encontro com o *Grande Sertão* aconteceu logo após a minha mudança para Juiz de Fora, em virtude do início do mestrado. Naquele

momento a saudade de casa era grande. Saudade da família, d@s amig@s, enfim, saudades das Sete Lagoas. Em uma das minhas idas em livrarias vi uma linda edição do *Grande Sertão: Veredas* intitulada “Os caminhos do sertão de João Guimarães Rosa”. Essa edição veio em uma caixa composta por três livros: O Grande Sertão: Veredas; mais um livro que reúne os textos das cadernetas que registraram a viagem feita por Guimarães Rosa, em maio de 1952, conduzindo uma boiada pelos campos gerais e um livro de depoimentos sobre a sua obra. Fiquei encantado com aquele material, comprei e iniciei a leitura. Ah, a leitura! Assumo que o grande desafio foi resistir à tentação de desistir depois das dez primeiras páginas. Bom, eu resisti e confesso que a partir da décima primeira página já estava enfeitiçado pela obra *Roseana*<sup>3</sup>. A partir daí fui escutando as narrativas de Riobaldo, que é o personagem principal da obra, que tal como @s professor@s coautor@s desta pesquisa, narra a própria vida, desde a juventude, antes de virar jagunço, trazendo suas histórias de vingança, lutas, perseguições, medos, dúvidas e amores. A vida de Riobaldo se passa nos sertões de Minas Gerais, de Goiás e do sul da Bahia, de onde emerge uma imensa riqueza de expressões e descrições de lugares. Desse modo, Guimarães Rosa trabalha com a metáfora de um labirinto que representa a vida. Assim, a palavra travessia recebe destaque em sua obra e está fortemente presente em *Grande Sertão: Veredas* e, por analogia, a travessia desse labirinto simboliza a travessia da vida. Travessia que é comum a mim e a tod@s @s professor@s participantes desta pesquisa. Travessia em que o amor homossexual está presente, amor que é coragem e faz o coração de Riobaldo bater mais forte:

Homem com homem, de mãos dadas, só se a valentia deles for enorme. Aparecia que nós dois já estávamos cavalhando lado a lado, par a par, a vai-a-vida inteira. Que: coragem – é o que o coração bate; se não, bate falso. Travessia – do sertão – a toda travessia (ROSA, 2001, p. 622).

As narrativas de Riobaldo carregam consigo a cultura sertaneja, povoada por tropeiros, capiaus, boiadeiros e pequenos fazendeiros. Ainda

---

<sup>3</sup> O termo “Roseana” faz referência à obra *Grande Sertão: Veredas* do escritor João Guimarães Rosa.

jovem, Riobaldo conhece Diadorim, personagem chave do romance e por ele cria um grande amor. Nessa ocasião, Diadorim, que nasceu mulher, já vivia disfarçado de menino e dizia chamar-se Reinaldo. Esse amor fez com que Riobaldo reprimisse os seus sentimentos, já que um relacionamento homossexual era algo impossível de ser aceito entre os jagunços: “De que jeito eu podia amar um homem, meu de natureza igual, macho em suas roupas e suas armas, espalhado rústico em suas ações?! Me franzi. Ele tinha culpa? Eu tinha a culpa?” (ROSA, 2001, p. 614). Somente no final da história, após a morte de Diadorim é que ele toma conhecimento que o seu grande amor e companheiro de jagunçagem fora nascido em um corpo de mulher.

Como Riobaldo, também compartilho de contínuas dúvidas e a cada dia fui percebendo “que a vida não é entendível” (ROSA, 2001, p. 188), que ela se aproxima da provisoriedade e da transitoriedade, em um constante processo de transformação. As audácias e a riqueza do texto de Guimarães Rosa me conduzem a uma realidade viva e concreta do sertão, com seus bichos, plantas, gentes e superstições maravilhosamente descritos, encurtando a distância e me aproximando deste lugar onde nasci, cresci e iniciei minha caminhada na carreira docente. No decorrer da narrativa fui diversas vezes convidado a rememorar o meu sertão:

O sertão está em toda a parte. (ROSA, 2001, p. 30)

O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. (ROSA, 2001, p. 43)

Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso... (ROSA, 2001, p. 51)

Sertão é o penal, criminal. Sertão é onde homem tem de ter a dura nuca e mão quadrada. (ROSA, 2001, p. 152)

Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo. (ROSA, 2001, p. 208)

Sertão é isto: o senhor empurra pra trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera; digo. (ROSA, 2001, p. 363)

Se o sertão é isso tudo, de fato ele está em toda a parte e não é difícil identificar características associadas a ele presentes no nosso dia a dia. Para quem nele nasceu, cresceu, viveu e com ele se identificou, o sertão acaba se confundindo com o tumulto do mundo contemporâneo. Um caos sem limites que nos permitimos conhecer ao longo das veredas, doces atalhos de descobertas que podem ser “embelecidas”.

Na tentativa de “embelecer” esteticamente este trabalho, trago na abertura de cada capítulo xilogravuras produzidas e dedicadas ao *Grande Sertão: Veredas* produzidas pelo artista juizforano Arlindo Daibert. Tais xilogravuras dialogam com as personagens de Guimarães Rosa, remetendo aos modos como essas personagens do romance Roseano se relacionam entre si mesmos e com o sertão. O trabalho de Daibert não teve como intenção ilustrar a obra de Guimarães Rosa, mas sim desenvolver um trabalho reflexivo a partir de questões levantadas por ele nas narrativas sertanejas.

\*\*\*

Feitas as considerações introdutórias, agora apresento a estrutura sob a qual o texto foi produzido. Esta dissertação encontra-se organizada em sete capítulos que dialogam com minha proposta de problematização acerca das narrativas, experiências e modos de constituição d@s professor@s homossexuais.

No primeiro capítulo, intitulado *Um redemoinho de experiências*, trago para a discussão o conceito de experiência, entendendo-a como sendo aquilo que me toca, me afeta, me inquieta e me transforma (LARROSA, 2002a). Para tanto, faço uma viagem na memória, resgatando e narrando fatos acontecidos no decorrer da minha construção enquanto estudante da educação básica e posteriormente enquanto sujeito-professor de Educação Física. Nesse sentido, vou elencando cenas que de certa forma me direcionaram para determinados lugares e potencializaram problematizações que se transformaram em objetos de pesquisa, como esse trabalho com @s professor@s homossexuais.

No segundo capítulo, intitulado *Composição metodológica: pelas veredas da pesquisa*, descrevo os caminhos percorridos até chegar n@s docentes participantes da pesquisa. Uma composição que se desdobra na

reunião de instrumentos que me auxiliaram nos caminhos da pesquisa. Uma composição que foi feita a partir da minha imersão no campo, no caminhar da pesquisa, que diz de um certo modo de perguntar, de interrogar e de formular questões. Também faço uma discussão sobre as contribuições da perspectiva pós-estruturalista para a imersão no campo e posterior desenvolvimento da dissertação. Tal perspectiva me faz pensar nos modos como nos tornamos sujeitos e como nos constituímos em meio aos jogos de verdade. Provoca-me a problematizar as formas pelas quais @s professor@s vão se constituindo enquanto docentes homossexuais. Leva-me a discutir como ess@s professor@s vão se produzindo nas relações de poder, nas relações com o outro e, sobretudo, como se relacionam com a instituição escolar.

No terceiro capítulo, intitulado "*Olha é isso que eu quero, é nesse caminho que eu vou*": *construindo sexualidades*, penso nos modos pelos quais @s professor@s vão construindo as suas sexualidades, assumindo essa construção enquanto experiência. Experiência produzida a partir da relação com o outro, na coletividade, mas também uma experiência de si para consigo, em que o sujeito é afetado e transformado nesse processo. Assim, ao falar da sexualidade enquanto experiência problematizo a produção de saberes que a ela se referem, as relações de poder que cercam a sua prática e as formas pelas quais os indivíduos se reconhecem como sujeitos dessa sexualidade. Nessa perspectiva, penso na constituição das sexualidades d@s professor@s homossexuais como sendo um processo no qual o sujeito se volta sobre si mesmo, abrindo-se para uma experiência de dessubjetivação.

No quarto capítulo, intitulado "*Querá que eu quero isso mesmo para a minha vida?*": *experiências e constituições docentes*, problematizo a palavra formação, seus desdobramentos, seus significados e sentidos para a constituição da carreira docente. Também trago para a discussão a emergência da temática da sexualidade e as implicações de sua inserção ou não-inserção nos cursos de formação de professor@s. Em seguida trago algumas narrativas d@s professor@s homossexuais, pensando a formação docente como um processo recheado de experiências que se articulam com os percursos trilhados na vida profissional. Essas experiências dizem da constituição

docente, ou melhor, da constituição de si, pois, chegar ao que se é está intimamente ligado e atravessado às experiências vivenciadas pel@s professor@s ao longo de suas vidas.

No quinto capítulo, intitulado " *Quantas vezes em reunião eu já peguei um salto, falava 'eu ando bem missa, vocês nem imaginam' e desfilava pela sala* " : *vidas em construção*, trago para discussão cinco questões que apareceram durante as entrevistas com @s professor@s e que vi a possibilidade delas serem trabalhadas, pois, dizem dos modos como ess@s professor@s se constituíram e se constituem enquanto sujeitos docentes. Começo problematizando acerca das estéticas das existências, pensando nos modos como @s professor@s constituem as suas homossexualidades dentro da escola. Abordo também a questão do armário, o ato de assumir-se ou não homossexual e suas consequências. Em seguida, trago para a discussão a emergência da internet e a abertura de novas formas de encontro e de relacionamento com o outro a partir do uso da web. A amizade é outro elemento que coloco em evidência, problematizando a importância d@s amig@s para os processos de produção de si, sobretudo, durante o período em que @s professor@s "descobrem" a homossexualidade. Também abordo a temática da coragem da verdade a partir do conceito de *parrhesía* trabalhado por Foucault durante os cursos de 1983 e 1984 no Collège de France.

No sexto capítulo, intitulado " *Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual* " : *mais do que professor@s, professor@s homossexuais na escola*, discuto as implicações em ser professor/a homossexual e como é a relação dess@s docentes com a comunidade escolar. A princípio discuto a associação entre as identidades sexuais e as identidades docentes d@s professor@s coautor@s da pesquisa. Em seguida problematizo as situações narradas pelos sujeitos quando a vontade de saber sobre suas sexualidades emerge nas escolas. E por fim, penso na atuação do dispositivo da sexualidade dentro da instituição escolar e na vida d@s docentes homossexuais como importante mecanismo de controle desses sujeitos.

No sétimo capítulo, intitulado " *Você vai ficar andando assim rebolando pelos corredores da escola? Você tá afim de dar a sua bundinha?*": *escola, silêncios e sexualidades*, trago narrativas d@s professor@s homossexuais que foram vivenciadas por el@s dentro da escola. Tais narrativas exemplificam como os sujeitos vão produzindo seus gêneros e suas sexualidades dentro da cultura escolar, uma cultura que se apresenta enquanto um constante campo de lutas, contestações e negociações. Nesse campo vão sendo criados múltiplos mecanismos que se encarregam de manter a lógica binária que legitima a heterossexualidade como única possibilidade de expressão sexual e de gênero. Os mecanismos vão sendo aperfeiçoados, vigiam, controlam e buscam a confissão dos sujeitos escolares, tendo como objetivo elencar e conhecer as suas práticas, sentimentos, comportamentos, enfim, tudo que for significativo para a revelação de quem somos e de como vivemos. Organizo este capítulo em duas partes. Primeiramente, faço uma problematização sobre escola e sexualidades, destacando os conflitos, inseguranças, curiosidades e preocupações advindos dessa relação. E em seguida finalizo o capítulo com uma discussão acerca dos silêncios presentes na escola frente aos assuntos relacionados às sexualidades a partir das narrativas d@s professor@s coautor@s desta pesquisa.

Nesta dissertação apresento narrativas e experiências vivenciadas por sete professor@s homossexuais que trabalham na educação básica. Essas narrativas experienciadas dizem de suas vidas, de suas sexualidades, de suas constituições docentes, de suas relações com o ambiente escolar, mas dizem, sobretudo, de suas construções enquanto sujeitos. Assim, no decorrer deste texto as vozes d@s sete professor@s vão dialogando entre si e comigo também, revelando distanciamentos, aproximações e diferentes modos de agir, de ser professor/a, de ser homossexual e de olhar para o mundo.

\*\*\*

*“Sertão, - se diz - , o senhor querendo procurar, nunca não encontra. De repente, por si, quando a gente não espera, o sertão vem” (ROSA, 2001, p. 477).*

## 1. UM REDEMOINHO DE EXPERIÊNCIAS

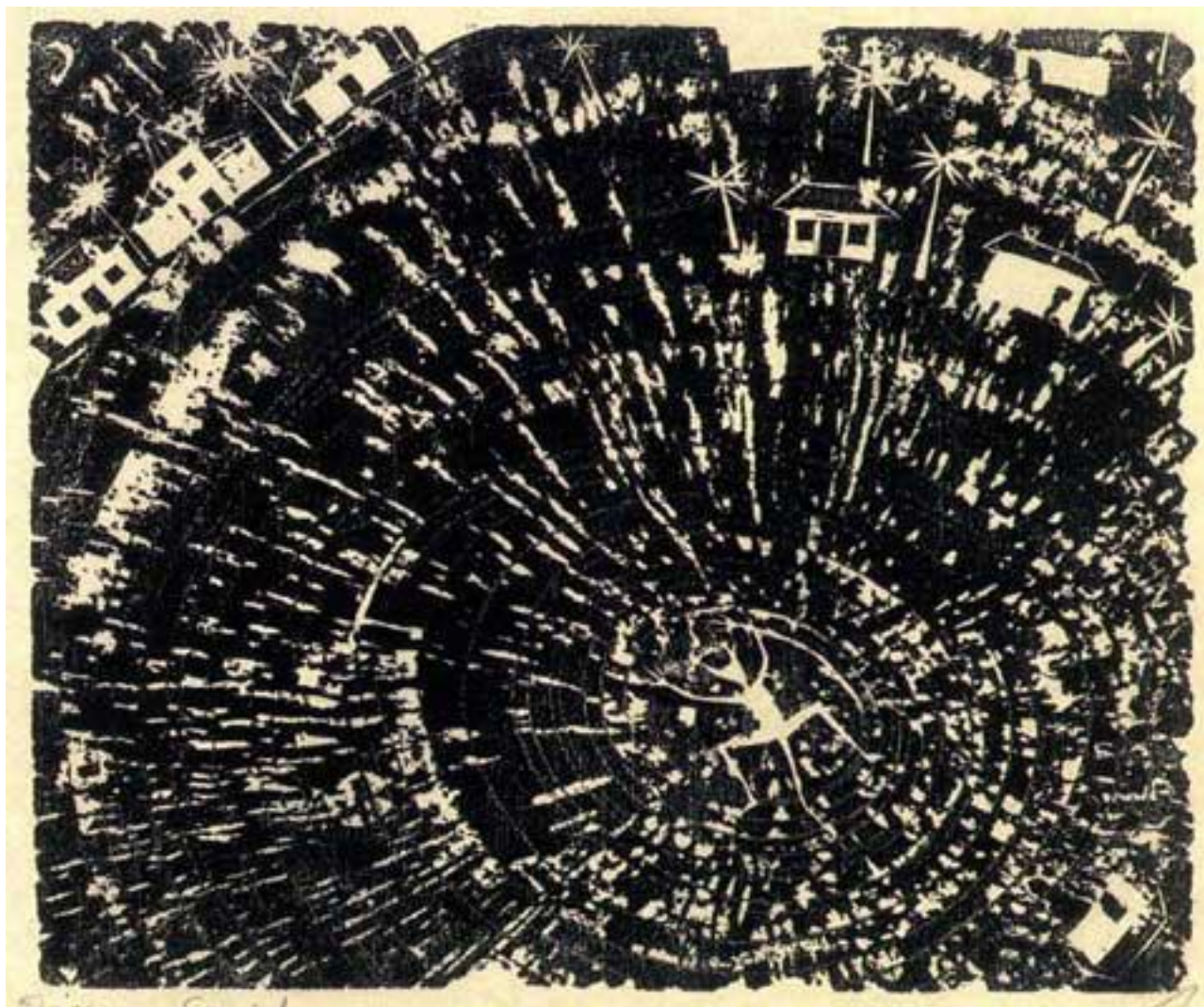


Figura 2: "... no meio do redemoinho"  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)



*“É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”*  
(Jorge Larrosa, 2002, p. 25-26).

O que me passa, me toca ou me acontece, tem me formado e me transformado? Estou aberto à minha própria transformação? Neste capítulo, quero destacar o conceito de experiência e os seus desdobramentos para a minha pesquisa.

No decorrer do primeiro ano de mestrado, a discussão do que vem a ser experiência rotineiramente foi merecedora de destaque, seja nas disciplinas cursadas, nos encontros do nosso grupo de estudos e pesquisas, nas reuniões de orientação ou em meus momentos de leitura e estudo. Essa questão foi ganhando corpo e pedindo para ser explorada. Diante disso, decidi trazê-la para ser problematizada, procurando articulá-la com os (des)caminhos que me conduziram a construir essa pesquisa junto com @s professor@s homossexuais.

\*\*\*

## **experiência<sup>4</sup>**

ex.pe.ri.ên.cia

*sf (lat experientia)* **1** Ato ou efeito de experimentar. **2** Conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida. **3** Ensaio prático para descobrir ou determinar um fenômeno, um fato ou uma teoria; experimento, prova. **4** Conhecimento das coisas pela prática ou observação. **5** Uso cauteloso e provisório. **6** Tentativa. **7** Perícia, habilidade que se adquirem pela prática. *Antôn* (acepções 2, 4 e 7): *inexperiência*. *E. de vôo* *V* *ensaio de vôo*.

\*\*\*

---

<sup>4</sup> EXPERIÊNCIA. In: DICIONÁRIO MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=experi%EAnCIA>> Acesso em: 30/10/2012.

Acima exponho os conceitos de experiência definidos por um dicionário. Gosto sempre de buscar os “significados” das palavras e provocar a comparação entre o que dizem os estudiosos da língua portuguesa e os diferentes sentidos e significados que as palavras podem assumir em nossas vidas. Confesso que a experiência no meu olhar vai além do que foi explicado. Talvez, para mim ela se aproxime apenas da primeira definição “*1 Ato ou efeito de experimentar*”, estando as outras definições muito cartesianas para os atravessamentos aos quais tenho sido submetido nos últimos tempos.

Trago para a discussão o que tenho chamado de conceito de experiência no atual momento, entendendo a experiência como sendo aquilo que me toca, me afeta, me inquieta e me transforma (LARROSA, 2002a). Para isso, faço uma viagem na memória. Em um primeiro momento, a partir do mestrado, vou dialogando, resgatando e narrando fatos acontecidos no decorrer da minha construção enquanto estudante da educação básica e posteriormente enquanto sujeito-professor de Educação Física. Nesse sentido, vou elencando cenas que de certa forma me direcionaram para determinados lugares e potencializaram problematizações que se transformaram em objetos de pesquisa, dentre eles, o que me propus a investigar no mestrado: @s professor@s homossexuais.

### **1.1 Uma caminhada atravessada pela experiência...**

Os projetos de pesquisa nascem de experiências. O mestrado constitui-se como experiência. A minha pesquisa fala de experiência. Diante disso, a experiência surge como categoria de análise me desafiando a repensá-la e a reescrever minhas histórias. Assim como Guimarães Rosa, também me lembro das coisas: “Ah, eu estou vivido, repassado. Eu me lembro das coisas, antes delas acontecerem... Com isso minha fama clareia? Remei vida solta. Sertão: estes seus vazios” (ROSA, 2001, p. 57). Nesta pesquisa, minhas experiências vão se encontrar com as experiências d@s professor@s, propiciando que outras histórias sejam escritas e contadas, que outros sujeitos sejam construídos e que outros acontecimentos sejam colocados em diálogo.

Ao decidir escrever sobre o conceito de experiência, me vi mergulhado em uma dúvida: falar da experiência a partir de onde e para onde? Desde

então, comecei a pensar no meu próprio percurso de constituição enquanto sujeito-pesquisador<sup>5</sup> e algumas questões passaram a subsidiar esse processo de escrita: O que me levou/leva a ser influenciado por uma determinada perspectiva teórico-metodológica? Quais os fatos que me encaminharam para o estudo das sexualidades? O que essa pesquisa fala de mim?

Y en esa cabeza, cómo ocurren las cosas? Y bien, las cosas vienen a alojarse en ella. Entran allí – y de eso estoy muy seguro, de que las cosas entran en mi cabeza cuando miro, porque el sol, cuando es demasiado fuerte y me deslumbra, va a desgarrar hasta el fondo de mi cerebro -, y sin embargo, esas cosas que entran en mi cabeza siguen estando realmente en el exterior, puesto que las veo delante de mí y, para alcanzarlas, a mi vez debo avanzar (FOUCAULT, 2010a, p. 11).

Penso que as inquietações levantadas pela citação de Foucault são potentes no relato do que vem a ser o processo constante de experiência que tenho vivenciado. Nesse sentido, propus-me a voltar um pouco no tempo, na tentativa de embarcar numa breve viagem na memória, em que os destinos fossem acontecimentos que julgo marcantes no meu percurso até chegar no estágio no qual me encontro, o final da caminhada no mestrado. Também trabalho com o exercício de buscar na minha história as experiências que me afetaram, trazendo as narrativas de um tempo passado para serem problematizadas, na tentativa de aventurar-me no que elas dizem de/para mim, acreditando que ao narrar-me, estou me constituindo enquanto sujeito da experiência. Sendo assim, “mire veja: sabe por que é que eu não purgo remorso? Acho que o que não deixa é a minha boa memória. A luzinha dos santos-arrepentidos se acende é no escuro. Mas, eu lembro de tudo” (ROSA, 2001, p. 194).

Mas afinal, o que tenho chamado de experiência? Em que consiste essa experiência? Assumo o conceito de experiência tal como ele é tratado na obra de Foucault (1984), formado por “uma constelação integrada por três problemáticas intimamente vinculadas entre si: os jogos de verdade, as

---

<sup>5</sup> Trago o termo sujeito-pesquisador junto e ao mesmo tempo separado por um hífen, acreditando não ser possível separar o sujeito do pesquisador. Penso que ambos estão atravessados, vivenciando momentos de tensão e questionamentos, num processo em que a experiência é algo sempre presente e influente nos caminhos a serem traçados.

relações de poder e as formas de subjetividade às quais estes jogos dão lugar” (LÓPEZ, 2011, p. 42). Deste modo, “estes elementos são veiculados através de dispositivos heterogêneos (proposições científicas, procedimentos administrativos, estruturas arquitetônicas, etc.) que abarcam tanto o âmbito do dito como do não dito” (idem). Assim, o que me interessa nesta pesquisa é pensar nas relações que as sexualidades e, portanto, as homossexualidades, sobretudo, @s homossexuais docentes, estabelecem com a experiência.

Também tenho trabalhado na perspectiva de que a experiência tem um lugar, um lugar que passa pelo pensamento e sua história:

Por ‘pensamento’ entendo o que instaura, em suas diferentes formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso e que, em consequência, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; o que funda a aceitação ou o rechaço da regra e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico; o que instaura a relação consigo mesmo e com os outros e constitui o ser humano como sujeito ético (FOUCAULT, 2003, p. 579).

Tendo a experiência um lugar no pensamento, sou seduzido a pensar que essa experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002a, p. 21). Desse modo, o sujeito da experiência é constituído por acontecimentos. Acontecimentos que o marcam, o tiram do lugar, levam para fora de si mesmo, trazendo ressignificações, de tal forma que o sujeito após a experiência não é o mesmo de antes dela. Mas, como viver a experiência? De que modo me constituo enquanto sujeito da experiência? Para ser atravessado pela experiência o sujeito precisa estar disponível, aberto e receptivo a ela, pois “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2002a, p. 25), assumindo um encontro com algo que se prova ou experimenta. A experiência não possui um ponto de chegada pré-determinado. Ela se manifesta enquanto caminhada rumo ao desconhecido, estando conectada a uma maneira pessoal e singular de viver no mundo, conduzindo a “uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2002a, p. 27). Foucault compreende a ética como uma relação consigo mesmo, uma prática, um modo de ser (CASTRO, 2009). Já a estética constitui-se por experiências que conduzem “à criação de novos estilos de vida baseados em uma ética capaz de criar subjetividades

mais libertárias e, a partir delas, novas formas de sociabilidade” (MISKOLCI, 2006, p. 689) e a reinvenção de si mesmo.

As experiências não estão aí dadas, elas são criações do trabalho entre narrativas e memórias. Tenho compreendido a narrativa enquanto estratégia que utilizamos para relatar as nossas percepções de mundo, quem somos e que lugar ocupamos nele. O ato de contar e ouvir histórias constitui-se como prática que propicia a construção de nossas vidas, ou quem sabe, um partilhar da experiência. Simpatizo-me com a ideia de Linde (1989, citado por Lopes, 2002, p. 64) quando lembra que “a narrativa é usada para criar [um] sentido interno de si-mesmo, e como um dos mais importantes recursos que usamos para transmitir e negociar este si-mesmo com os outros”.

Ao dividir a minha vida com o outro, estou historicizando-a, construindo minha identidade social e me posicionando frente às personagens que habitam minhas narrativas. Ao falar do outro, no caso da minha pesquisa, @s professor@s homossexuais, estou construindo a identidade del@s também. Nesse processo, as histórias se entrecruzam nos emaranhados de fatos ouvidos e contados. E coloco-me a perguntar: O que conto? E por que conto? Compartilho da fala de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, que diz que:

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado (ROSA, 2001, p. 241).

Essas questões dizem da pesquisa. @s professor@s também estão trabalhando com elas, não apenas eu. Por que querer que @s professor@s contem? Como o diálogo entre “o que conto” e “por que conto” meu e del@s constitui a pesquisa e a experiência? A experiência me conduziu para a pesquisa e me forneceu elementos que ajudaram na construção e organização da composição metodológica que utilizei no decorrer da caminhada. Ela se constituiu enquanto ferramenta fundamental para pensar o que perguntaria, a quem iria entrevistar e como trabalhar com os caminhos metodológicos. Esses

caminhos não nasceram do nada, eles nasceram dos meus questionamentos a partir do meu contato com @s docentes participantes da pesquisa.

Tenho assumido que narrar é uma forma de dar sentido à vida e ao mesmo tempo é um discurso, que é traduzido por um “conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação. O discurso está constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 1984, citado por CASTRO, 2009, p. 117), estando o sujeito muito mais produzido pelo discurso do que o discurso produzido pelo sujeito. Portanto, as histórias contadas estabelecem certas relações de poder em determinados contextos, onde as personagens narradas são posicionadas umas em relação às outras e em relação ao narrador.

Penso com Schiffrin (1996, citado por Lopes, 2002, p. 65) “que o ato de contar uma história fornece um auto-retrato: uma lente linguística através da qual se podem descobrir as visões (um tanto idealizadoras) das pessoas sobre elas mesmas como localizadas em uma situação social”. A ideia de auto-retrato me provoca a trabalhar com um pensamento no qual possibilite ver a minha construção narrativa no decorrer da história, possibilitando a reflexão sobre a vida social. Essa reflexão permite que se “fale do passado no presente ao se narrar, e, portanto, que se observe e se reflita sobre o que está sendo contado” (LOPES, 2002a, p. 66). Ou seja, narrar-se articula-se com a sua própria auto-observação. Ao optar em trazer minhas narrativas para a discussão, vejo a possibilidade de questionar e colocar sob suspeita os processos de construção que me atravessaram e me levaram a ser o sujeito em constante transformação que sou hoje.

Começo lembrando da minha trajetória escolar na educação básica. Faço um breve recorte de situações que marcaram a minha história, acreditando que falar de história “é falar do sujeito e, vice-versa, falar do sujeito é falar da história” (CASTRO, 2009, p. 204).

Assim é que digo: eu, que o senhor já viu que tenho retentiva que não falta, recordo tudo da minha meninice. Boa, foi. Me lembro dela com agrado; mas sem saudade. Porque logo sufusa uma aregem dos acasos. Para trás, não há paz (ROSA, 2001, p. 71).

Estudei durante todo esse período em escolas públicas estaduais do município de Sete Lagoas – MG. Lembro-me de cenas de comportamentos sexistas praticados nessas escolas. Esses comportamentos se manifestavam, por exemplo, na formação de filas separadas para meninos e meninas, nas práticas corporais distintas para os gêneros masculino e feminino nas aulas de Educação Física ou nos momentos de recreio. Essas atitudes sempre me causaram desconforto e questionamentos, mas afinal quem era aquele garoto frente àqueles modos de agir de seus/suas professor@s? O que ficou na memória daquele tempo? Mesmo não concordando com aquelas situações, acabava aprisionado e submetido a elas. E foi assim durante todo o meu caminho até chegar ao ensino médio e técnico.

Um pouco mais adiante, deparo-me com o que seria o catalisador nesse processo de contínuas inquietudes e questionamentos: a minha entrada no ensino superior na licenciatura em Educação Física. O meu ingresso nesse curso não se deu por vontade, desejo ou coisas do tipo. Esse ingresso foi promovido por um misto de impossibilidade de estudar em outra cidade e pela possibilidade de estudar em minha cidade por meio de uma bolsa de estudos. E fui! Encarei essa oportunidade que foi um grande desafio. Lembro-me o quanto o primeiro ano de curso<sup>6</sup> foi terrível para mim. Não me identificava com aquilo, não queria educar corpos e muito menos propagar o estereótipo de que o profissional de Educação Física deve exibir um corpo sarado, viril e dentro dos padrões normativos de beleza. Esta era a minha visão naquele momento do que seria a Educação Física. No decorrer da graduação fui descobrindo diferentes “ramificações” da profissão, que discutirei mais adiante, que me mostraram possibilidades de resistência frente ao culto ao corpo, diversas vezes colocado em destaque no curso. Mas o que literalmente me afetou naquele ano foi escutar um professor falar durante sua aula que “*a Educação Física salva os sujeitos da violência, das drogas e da viadagem*”. Ao ouvir aquilo, a minha vontade era de sair da sala, do curso, enfim, largar tudo. É interessante perceber como os processos de subjetivação e dessubjetivação, ou seja, os processos de constituição do sujeito, encontram-se ligados ao conceito de experiência, arrancando o sujeito de si mesmo, instituindo

---

<sup>6</sup> A instituição na qual estudei adotava na época o regime anual para o curso de Educação Física.

pensamentos e ações, levando-o a constituir-se enquanto objeto de conhecimento e transformando seu próprio ser. Ao apropriar-me do discurso daquele professor, foi estabelecida uma ação entre o outro e eu mesmo, que culminou numa relação de saber-poder, ou seja, “um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciados e visibilidades” (DELEUZE, 2005, p. 60). Esses acontecimentos marcaram-me a partir daquele momento e me motivaram a trabalhar na perspectiva de desconstrução de alguns paradigmas que rondam a Educação Física escolar.

Nesse sentido, encaro os acontecimentos enquanto manifestações das relações de forças nas quais estamos inseridos, fazendo-se presente em atos discursivos e não discursivos. Foucault lembra que:

Porém se se isola a instância do acontecimento enunciativo, com respeito à língua ou ao pensamento, não é para tratá-la, a ela mesma, como se fosse independente, solitária, soberana. Ao contrário, é para captar como tais enunciados, enquanto acontecimentos e em sua especificidade tão estranha, podem articular-se com acontecimentos que não são de natureza discursiva, mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política, etc. Fazer aparecer em sua pureza o espaço onde se dispersam os acontecimentos discursivos não é tentar estabelecê-lo como uma ruptura que nada poderia superar, não é encerrá-lo nele mesmo, nem, com ainda mais razão, abri-lo a uma transcendência; ao contrário, é tomar a liberdade de descrever entre ele e os outros sistemas, exteriores com respeito a ele, um jogo de relações. Essas relações devem estabelecer-se no campo dos acontecimentos, sem passar pela forma geral da língua nem pela consciência singular dos sujeitos falantes (FOUCAULT, 1994, citado por CASTRO, 2009, p. 26).

Junto a esses acontecimentos, no mês de junho daquele primeiro ano de curso, fui nomeado para tomar posse numa empresa estadual do ramo farmacêutico situada em Belo Horizonte, por meio de um concurso público que havia prestado há dois anos. Enxerguei nesse novo caminho a possibilidade de trancar aquele curso de Educação Física e transferir-me para outra instituição. E foi isso que tentei fazer. Em novembro daquele ano, comecei a dar vazão a esse plano: prestei vestibular para o curso de Biomedicina em um centro universitário privado da capital mineira. Passei no vestibular e quando me dei conta, já estava até providenciando moradia. Porém, nem tudo ocorreu como planejado.



No dia da realização da matrícula, recebi a notícia de que a bolsa de estudos que eu tinha não poderia ser transferida para aquela instituição e que as disciplinas comuns aos dois cursos que já haviam sido cursadas, não poderiam ser aproveitadas, pois em uma instituição o regime de curso era anual e na outra era semestral. Naquele momento meu mundo tinha acabado. A única possibilidade real de me livrar daquele peso que tinha se transformado aquele curso de Educação Física foi desconstruída. Frente a essa situação, não me restava outra escolha senão continuar os estudos, mesmo que minha vontade fosse de desistir e largar tudo.

Foi a partir do segundo ano, que finalmente fiz as pazes com o curso. Esse fato tornou-se possível, sobretudo, pela minha maior inserção nas disciplinas de caráter pedagógico, comuns às licenciaturas e pela convivência com professor@s que assim como eu, também acreditavam em novas formas de conceber as práticas da cultura corporal de movimento dentro da escola.

Esse movimento de “reinvenção” da Educação Física escolar só foi possível graças à crise epistemológica vivida pela área no final da década de 1980 e início da década de 1990, culminando com o lançamento do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, de autoria de um Coletivo de Autores<sup>7</sup>, no ano de 1992. Os autores dessa obra defendem que a cultura corporal de movimento se configura enquanto dimensão constituinte da produção cultural humana, condicionada histórica e socialmente.

---

<sup>7</sup> Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.



Figura 3: Rua de lazer com as crianças da Escola de Aplicação do Centro Universitário de Sete Lagoas – UNIFEMM.

Fonte: Arquivo pessoal.

Minha aproximação e alinhamento com os ideais desses autores foram estreitando meus laços com a prática pedagógica em Educação Física. “Esos autores tienen de particular que no son solamente los autores de sus obras, de sus libros. Han producido algo más: la posibilidad y la regla de formación de otros textos” (FOUCAULT, 2010b, p. 31). Permitiram que fosse possível pensar com eles, a partir deles e para além deles, possibilitando rascunhar possíveis respostas frente a uma pergunta que é recorrente na nossa área: Afinal, o que é Educação Física? A partir daquele momento minha continuidade no curso se deu de maneira mais agradável e confortável, sobretudo, por descobrir que as minhas inquietudes também eram as inquietudes de muitos outros sujeitos da área.

Desde então algumas questões foram tomando mais destaque em meus estudos, como por exemplo, as discussões sobre gêneros e sexualidades. Ao realizar leituras a partir dessas problemáticas, lembranças daqueles momentos que me inquietavam na educação básica tomavam conta de minha mente e vários possíveis problemas de pesquisa também. Penso com Foucault (2009,

p. 9) que “al atravesar una experiencia, se produce un cambio, [...] el libro me transforma, cambia mis puntos de vista”. E foi nesse sentido que as leituras foram me atravessando e provocando um novo olhar sobre os fatos recordados e as já presentes inquietudes pulsantes naquele momento.

Penso que seja importante destacar, que, apesar de o curso de Educação Física ter como seu principal objeto de estudo o corpo associado às práticas corporais de movimento, a grade curricular da instituição na qual estudei não tinha nenhuma disciplina relacionada à discussão de gêneros e sexualidades. No decorrer da graduação, de um total de quarenta disciplinas cursadas, apenas quatro<sup>8</sup> tocaram nessas temáticas, porém, de maneira muito tímida, impossibilitando qualquer aprofundamento que provocasse um debate acerca das práticas corporais e que fosse levado para a vida.

Logo no primeiro ano de curso foi ofertada a disciplina Ginástica Escolar. Minha turma tinha aproximadamente cinquenta alunos, sendo constituída pela metade de meninos e outra metade por meninas. Recordo do desconforto dos meninos durante essas aulas, um misto de timidez e medo de colocar a sexualidade em questão. Fato que atingiu seu ápice durante as aulas de ginástica rítmica. Essa modalidade da ginástica já se caracteriza pelo caráter sexista da prática corporal, excluindo os homens das competições oficiais, apenas as mulheres participam. Outra característica é o uso de equipamentos<sup>9</sup>, dentre eles as fitas. Os movimentos com essas fitas causavam estranheza e comentários do tipo “*isso não é coisa pra homem*”, “*não vou executar esses movimentos delicados*” eram corriqueiros, contribuindo para que parte dos meninos apenas observassem as aulas a partir de um canto do ginásio onde estas eram ministradas, ausentando-se do contato e da experimentação que sempre eram disponibilizados pela professora da disciplina. Arriscar-se num novo rumo ou numa nova experiência inevitavelmente chocava-se com a resistência de alguns sujeitos. Nesse sentido, compartilho da proposta de Vilela, de se quebrar a continuidade e pensar a partir do descontínuo:

---

<sup>8</sup> As disciplinas que trabalharam questões acerca de gêneros e sexualidades em seus conteúdos foram: Sujeitos da Educação: Abordagem Histórica, Filosófica e Antropológica (2º ano), Fundamentos e Metodologia dos Esportes Coletivos: Basquete/Voleibol (2º ano), Ciclos de Formação e Educação Física Escolar (3º ano) e Múltiplas Linguagens no Ensino da Educação Física Escolar (4º ano).

<sup>9</sup> Os equipamentos utilizados nas apresentações de ginástica rítmica são as maçãs, as cordas, as bolas, os arcos e as fitas.

O que supõe focalizar a atenção nas palavras fragmentárias, no movimento dos corpos, no silêncio que envolve os corpos e as palavras enquanto expressões das energias e desfalecimentos. Na vulnerabilidade da sua afirmação, eles afiguram-se como acontecimentos que irrompem no espaço histórico. Esses actos constituem-se como gestos de resistência, ou seja, gestos que expressam a força de um devir e de um sentido que é sempre, enquanto resistência, um *devir-minoritário* (VILELA, 2006, p. 110).

Situação oposta ocorria nas aulas de Futebol, disciplina também ofertada no primeiro ano, nas quais parte das meninas se recusava a participar das práticas ou participava com restrição, alegando que seus corpos eram frágeis, não tinham a força necessária para correr, empurrar o adversário ou chutar a bola. Sempre que essas situações ocorriam, eu ficava na expectativa de que @s professor@s colocassem as manifestações d@s colegas em debate e aprofundassem as discussões acerca dos gêneros e sexualidades na Educação Física. E era só expectativa mesmo, pois de fato essas chances eram sempre desperdiçadas, deixadas de lado ou encaradas como algo de menor valor, de pouca contribuição para aulas. Mas eram naqueles momentos em que eu enxergava um terreno fértil, com conflitos e inquietações brotando a todo instante e me perguntava: O que leva @ professor/a a negar essas discussões? É possível entrar na escola e deixar as sexualidades do lado de fora dela? Até que ponto as crenças religiosas e os valores de uma dada cultura influenciam na escolha do que será construído enquanto conhecimento?

O que é mais confortável para as instituições escolares: reprodução-desejo de respostas estáveis e o ensino de conteúdos programados ou encarar a sala de aula como espaço da transitoriedade e provisoriedade dos saberes e dos sujeitos? O estabelecimento de uma educação baseada em modos formais e autoritários pode desestimular o surgimento de novas problematizações e inibir o investimento de professor@s e alun@s em diferentes maneiras de conceber os processos educativos, mas também pode ser o catalisador no processo de romper com o que é imposto, transgredir e descobrir maneiras outras de construir a educação, na medida em que pode provocar em algumas/alguns de nós inquietações, incômodos e vontade de fazer diferente. Assumir o risco de investir nesses processos pode ser uma experiência

surpreendente, tendo a produção do conhecimento para além de respostas certas ou erradas em virtude do cumprimento de um currículo oficial. Britzman, em sua análise sobre currículo, diz que:

Na verdade, tudo o que temos que fazer é imaginar. Com esta ideia, podemos começar a ver que a sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade. Sem a sexualidade não haveria qualquer curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender (BRITZMAN, 2010, p. 89).

Essa curiosidade assume um modo de pensamento que desafia a segurança d@ professor/a, instaurando preocupações e ansiedades, culminando num medo de que as aulas se transformem em ambientes de lutas de poder entre os seus saberes e os saberes d@s alun@s. Acredito que seja interessante provocar rupturas nos silêncios e silenciamentos que possam aparecer nos momentos em que as temáticas de gêneros e sexualidades surgem na escola, abrindo espaço para o saber da experiência. Saber que é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002a, p. 27). Os acontecimentos podem ser comuns aos sujeitos, porém, as experiências vivenciadas são diferentes, singulares em seus sentidos. Hoje me coloco a imaginar o que passou pela cabeça daquel@s minhas/meus professor@s durante suas aulas: Dúvidas? Medo? Insegurança? Vergonha? Omissão? Inquietações! Tantas hipóteses... Talvez um dia, em um reencontro eu tenha a oportunidade de ouvir suas narrativas. O que sei, ou melhor, sinto, é que de alguma forma todas aquelas aulas me subjetivaram e me deram pistas de possíveis caminhos a serem aventurados. Essas ações me conduziram a procurar as narrativas de outr@s professor@s no mestrado.

Extremamente afetado por essas questões e seus desdobramentos, no terceiro ano do curso, elenquei como objeto de pesquisa na iniciação científica o bullying homofóbico na percepção dos professores de Educação Física (FRANÇA, 2011), entendendo que essa escolha foi baseada em experiências vivenciadas em sala de aula que de alguma forma me instigavam a querer saber mais sobre essa forma de violência e a atuação d@ professor/a frente a

ela. Essas experiências vinham desde a educação infantil, em que as crianças já eram/são “treinadas” a desempenhar determinados padrões de acordo com seu sexo biológico. No entanto, mais questões foram surgindo, e fui colocando-me a perguntar se as práticas corporais sexistas não poderiam ser desconstruídas e reconstruídas recebendo sentidos e significados outros. Ou devem continuar sendo mera reprodução do esporte de alto rendimento dentro do ambiente escolar? E os sujeitos que fogem desses padrões e constroem outras formas de vida? Como a escola lida com isso? E @s professor@s de Educação Física diante dessa situação?



Figura 4: Apresentação do meu projeto de iniciação científica durante a Semana da Unidade Acadêmica de Filosofia, Ciências e Letras – UEFI do Centro Universitário de Sete Lagoas – UNIFEMM em maio de 2011.

Fonte: Arquivo pessoal.

Foi nessa perspectiva que fui para o campo, no intuito de não buscar respostas e nem verdades, encarando a pesquisa enquanto lugar de interpretações pessoais momentâneas. “Com que entendimento eu entendia, com que olhos era que eu olhava? Eu conto. O senhor vá ouvindo. Outras artes vieram depois” (ROSA, 2001, p. 197).

Queria apenas conhecer as atitudes d@s professor@s de Educação Física ao lidarem com a violência homofóbica praticada contra os sujeitos que extrapolam as fronteiras estabelecidas pela heterossexualidade. Minha travessia foi realizada em seis escolas públicas do município de Sete Lagoas, utilizando-me do relato de dez professor@s que lecionam a disciplina Educação Física. Nesse caminho, de ouvir @s coautor@s da pesquisa, pude sentir suas limitações, desconfortos, desabafos e alegrias em compartilharem suas experiências. Penso com Sarlo (2007, p. 39) quando lembra que “o sujeito não só tem experiências como pode comunicá-las, construir seu sentido e, ao fazê-lo, afirmar-se como sujeito. A memória e os relatos da memória seriam uma ‘cura’ da alienação e da coisificação”. Sendo assim, de escola em escola, de professor/a em professor/a fui percebendo um grito generalizado contra a violência homofóbica, porém, também era unânime a agonia d@s professor@s ao relatarem se sentirem inertes diante dos atos de violência.

Foucault (2009, p. 10) destaca que “nunca sé, al comenzar un proyecto, cómo pensaré al concluirlo”. Nesse sentido, fui desconstruindo a hipótese inicial de que haveria um silêncio por parte d@s professor@s de Educação Física frente ao bullying homofóbico. Ao analisar as narrativas observei que existiam ali diferentes atitudes tomadas pel@s docentes, variando apenas o tipo de ação (imediata, posterior ou com envolvimento de terceiros) e qualidade dessa ação (combate, denúncia, passividade ou negação).

Nesse processo, fui me assumindo enquanto autor de um trabalho, de uma obra, apropriando-me daquelas falas d@s professor@s abordad@s e potencializando-as para além da entrevista. Posicionava-me frente àquele campo e assim como Foucault, também me fazia inúmeros questionamentos:

Quién ha hablado realmente? Es en verdad él y nadie más? Con qué autenticidad o qué originalidad? Y ha expresado lo más profundo de sí mismo en su discurso? Sino otras como éstas: Cuáles son los modos de existencia de ese discurso? Desde dónde se ha sostenido, cómo puede circular y quién puede apropiárselo? Cuáles son los emplazamientos que se reservan allí para los sujetos posibles? Quién puede ocupar esas diversas funciones de sujeto? Y detrás de todas estas preguntas no sí oíría más que el ruido de una indiferencia: Qué importa quién habla (FOUCAULT, 2010b, p. 42).

Em alguns momentos sentia que a escrita não dava conta da análise das falas d@s professor@s, sempre algo parecia ficar sem ser mencionado: uma emoção, um gesto, um olhar, enfim, situações que beiravam a experiência do indizível, aliadas a quando @ entrevistad@ “lança mão de numerosas estratégias de fuga, substituição e subversão dos tópicos propostos” (SILVEIRA, 2007, p. 124). Mas o relato de uma professora foi fundamental para a definição do que viria a ser meu problema de pesquisa no mestrado. No decorrer da entrevista, essa professora relata: *“Às vezes nós mesmos profissionais somos agredidos né, sofrendo com o bullying, principalmente os professores homossexuais”*. Fui capturado por essa fala e ela posicionou-se enquanto problema-presente de pesquisa frente aos meus olhos, me provocando a refletir sobre os processos de sujeição, como os indivíduos se encontram vinculados a certas regras e valores e a partir delas constroem formas de relacionarem com os demais sujeitos, inclusive por meio de comportamentos violentos e homofóbicos. Acabei sendo conduzido a outra “banda”:

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 2001, p. 63).



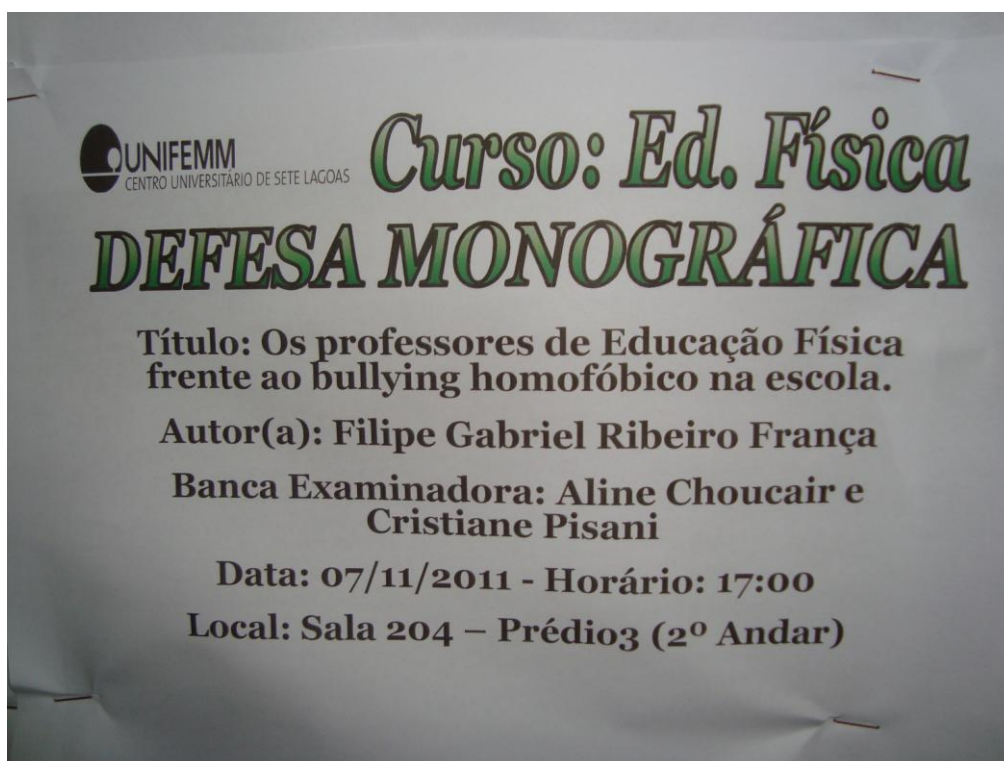


Figura 5: Cartaz de convite para a minha defesa monográfica.  
Fonte: Arquivo pessoal.

Senti naquele momento como que vivenciando um *éthos*<sup>10</sup>, criando maneiras de ser e de me conduzir diante daquele fato, levando-me a assumir um modo de pensamento e de vida. “Esse modo de vida consiste em liberar-se do fascismo instalado em nossa cabeça e nosso corpo” (CASTRO, 2009, p. 157). Essa situação só foi possível, porque eu assumi a experiência de ouvir o campo de pesquisa, encarando os sujeitos enquanto coautor@s daquele trabalho. Desde então me entreguei a essa nova *pesquisaexperiência*, que tal qual o trabalho desenvolvido durante a iniciação científica na graduação, teve como uma das estratégias metodológicas o investimento nas falas dos sujeitos, permitindo que el@s se constituíssem em suas narrativas, trazendo as experiências que @s marcaram, pois, “tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num compito. Eu penso é assim, na paridade. O demônio na rua... Viver é muito perigoso; e não é não” (ROSA, 2001, p. 394).

Bom, e o “pulo” para o mestrado? Como vivenciei essa experiência? O mestrado provocou em mim desconstruções e reconstruções nos modos como

<sup>10</sup> O *éthos* para os gregos é um modo de ser do sujeito que se traduz em seus costumes, seu aspecto, sua maneira de caminhar, a calma com que se enfrenta os acontecimentos da vida. (CASTRO, 2009, p. 154)

vejo o mundo, as relações entre os sujeitos e as relações de poder. O novo e o desconhecido tornaram-se constantes nessa caminhada: uma nova cidade, nov@s amig@s, nov@s colegas, enfim, uma nova vida, bem diferente da que tinha antes.

A minha inserção na universidade me colocou diante das diversas possibilidades de produzir o saber. Diferentes grupos de pesquisa, perspectivas teórico-metodológicas que até então nunca imaginei que existissem ou que estivessem dentro da academia. Nesse sentido, acabei sendo “fisgado” pelas ideias da perspectiva pós-estruturalista, que me alertaram a preocupar mais com questões e interrogações do que com respostas, me conduziram à desconfiança frente às certezas definitivas, admitindo a incerteza e a dúvida, percebendo as verdades como construções históricas e momentâneas.

Dia a dia novos passos foram dados e muitos deles foram trilhados na coletividade. Uma das gratas surpresas deste percurso foi poder participar de um grupo de pesquisas, o GESED<sup>11</sup>. Esse grupo constitui-se como um espaço que aproxima @s participantes e suas inquietações. “Pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural” (LOURO, 2008a, p.141) foram algumas das motivações de nossos encontros. Encontros que marcam e nos provocam a pensar, pois “a lógica de um pensamento é o conjunto das crises que ele atravessa, assemelha-se mais a uma cadeia vulcânica do que a um sistema tranquilo e próximo do equilíbrio” (DELEUZE, 1992, p.110). Nesses encontros muitas discussões foram produzidas e desses intensos exercícios de pensar em coletivo, nasceram três livros<sup>12</sup> recheados de inquietações produzidas pelos integrantes do grupo. Tive a enorme alegria de participar desse processo, contribuindo para a constituição dessas obras, a partir da publicação de artigos de minha autoria<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade.

<sup>12</sup> FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Organizadores). *Política e poética das imagens como processos educativos*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FERRARI, Anderson (Organizador). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

MATTOS, Zaine Simas (Organizadora). *Diversidade sexual e de gênero na Educação*. Juiz de Fora: Fapeb/Editora UFJF, 2013.

<sup>13</sup> “E se não houver escolha? Reflexões a partir do filme XXY” (SOUZA, FRANÇA e ANJOS, 2012), “A construção de caminhos por/pela experiência” (FRANÇA, 2013a) e



Figura 6: Lançamento do livro “Política e poética das imagens como processos educativos” ocorrido no Museu de Arte Murilo Mendes em 19/03/2013.

Outros encontros também ocorreram, em diálogos com velhos conhecidos, como Guacira Louro e Tomaz Tadeu. Já outros sujeitos, como Foucault, já não são novidade, mas a cada dia tornaram-se mais íntimos e suas falas serviram de combustível, para que a partir delas eu pudesse problematizar questões acerca da pesquisa junto aos professor@s homossexuais. Também tem aqueles “novatos”, aos quais só fui apresentado durante o mestrado, como Jorge Larrosa e Gilles Deleuze, que me inspiraram nos prazerosos e às vezes difíceis processos de escrita. Com Deleuze aprendi que:

escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relações de corrente, contracorrente, de redemoinho com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política, etc. (1992, p. 17).

É desse lugar que sigo, num encontro com algo que experimento e provo. Dando sentido ao acontecer que me acontece (LARROSA, 2002) nos (des)caminhos da pesquisa, pois, “a vida da gente faz sete voltas – se diz. A vida nem é da gente...” (ROSA, 2001, p. 207)

---

“O bullying homofóbico na escola e as narrativas dos professores de Educação Física” (FRANÇA, 2013b).

## 2. COMPOSIÇÃO METODOLÓGICA: PELAS VEREDAS DA PESQUISA



Figura 7: “Sertão: seus vazios”  
Fonte: Xilografia de Arlindo Daibert (1984)

Tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. (...) Procuo corrigir meus instrumentos através dos objetos que penso descobrir e, neste momento, o instrumento corrigido faz aparecer que o objeto definido por mim não era exatamente aquele. É assim que eu hesito ou titubeio [...] (FOUCAULT, 2003, p. 229).

Buscando inspiração nas palavras de Foucault, tento neste momento descrever o que chamo de composição metodológica. Composição que se desdobra na reunião de instrumentos que me auxiliaram nos caminhos da pesquisa. Uma composição que foi feita a partir da minha imersão no campo, no caminhar da pesquisa, que diz de um certo modo de perguntar, de interrogar e de formular questões. Um modo de pesquisar que me permitiu diferentes movimentos: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos e curvas, afastando-me daquilo que é rígido, das convicções universais e dos conceitos que não iriam me ajudar a construir pensamentos potentes para me aproximar d@s professor@s homossexuais.

Esse modo de pesquisar me aproximou de pensamentos que colocam em xeque as verdades e me auxiliou a encontrar caminhos para problematizar as situações que emergiam do campo (MEYER e PARAÍSO, 2012). Busco detalhar a seguir as rotas que me direcionaram às/aos professor@s homossexuais. Assim como Guimarães Rosa, estive disposto a navegar, tomando cuidado para não acostumar os olhos: “O senhor sabe o mais que é, de se navegar sertão num rumo sem termo, amanhecendo cada manhã num pouso diferente, sem juízo de raiz? Não se tem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve” (ROSA, 2001, p. 398).

\*\*\*

Escrevo essa dissertação influenciado pelas ideias e pelo referencial teórico-metodológico da perspectiva pós-estruturalista e pelas contribuições do filósofo francês Michel Foucault. Tal perspectiva me faz pensar nos modos como nos tornamos sujeitos e como nos constituímos em meio aos jogos de verdade. Provoca-me a problematizar as formas pelas quais @s professor@s vão se constituindo enquanto docentes homossexuais. Leva-me a discutir como ess@s professor@s vão se produzindo nas relações de poder, nas

relações com o outro e, sobretudo, como se relacionam com a instituição escolar.

Assim, ao trabalharmos a partir das ideias da perspectiva pós-estruturalista, falarmos de nossas pesquisas e dos modos que as fazemos, é comum escutarmos a seguinte indagação: Afinal, o que é pós-estruturalismo? Williams nos ajuda a pensar sobre essa questão:

Pós-estruturalismo é o nome para um movimento na filosofia que começou na década de 1960. Ele permanece sendo uma influência não apenas na filosofia, mas também num leque mais amplo de campos temáticos, incluindo literatura, política, arte, críticas culturais, história e sociologia (2012, p. 13).

Atrevo-me a incluir dentre os campos temáticos sob influência pós-estruturalista a Educação. Um campo recheado de regras, disputas e normalizações, em que eu me aproprio das provocações de tal perspectiva enquanto “um movimento de adição, mas onde adição significa uma transformação e não uma coleção” (WILLIAMS, 2012, p. 232). Uma transformação nos modos de pensamento, em que os atos de questionar e problematizar tornam-se mais potentes do que afirmar, binarismos e dicotomias dão espaço às multiplicidades da vida e à constituição de modos de existência. Pôr em discussão e provocar o exercício de pensamento torna-se um modo de sacudir o estabelecido, podendo contribuir para a promoção da revisão de regras e convenções. Desta forma, posso apostar na possibilidade de questionar os binarismos com os quais estamos acostumados, podendo assumir o desafio de experimentar a pluralidade, problematizando o inquestionável e o naturalizado (LOURO, 2004).

Aos poucos vou me dando conta que o meu olhar passa a ser “influenciado” por essa perspectiva que me incita a buscar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sobre o caminhar na pesquisa com @s professor@s homossexuais que me movem a

operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são

construídas, social e culturalmente (MEYER e SOARES, 2005, p. 40).

Assim, as minhas investigações estão recheadas pelos discursos d@s professor@s. Discursos que se cruzam, se aproximam, são antagônicos e muitas vezes escaparam às minhas expectativas iniciais, uma vez que deixei-me ser conduzido por suas narrativas no decorrer da pesquisa. Deste modo, fui me constituindo enquanto um pesquisador que foi exercitando constantemente o verbo problematizar e me permitindo experienciar<sup>14</sup> a curiosidade sobre os sujeitos e os conceitos trabalhados ao longo da escrita. Foucault (1984, p. 15) me fala de uma curiosidade que não “procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo”. Então fui me envolvendo neste processo junto aos professores e à professora coautor@s da pesquisa, pois, “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (idem). Os descaminhos da pesquisa potencializaram a construção de novos rumos, novas estratégias de trabalho e de contato com @s professor@s, uma composição no caminhar que me possibilitou enxergar que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (ibidem).

Desse modo, as leituras das obras de Foucault me encaminham a não tomar os percursos como fixos ou garantidos. Suas ideias me ensinaram a importância das experiências que me tocaram no decorrer da minha constituição docente e que me encaminharam para a realização desta pesquisa com @s professor@s homossexuais. Ao conversar com ele, sou convidado a ir além, passo a “suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo” (FISCHER, 2007, p. 61).

Nesse movimento, venho “aprendendo a operar com a provisoriedade, com o transitório, com o mutante. Isso está muito longe de significar que ‘vale-

---

<sup>14</sup> Assumo o termo experienciar como referência às experiências que tocam, atravessam e transformam os sujeitos. Um termo que se distancia do ato de experimentar, que remete à palavra experimento, como algo que se quer por à prova.

tudo', mas implica praticar, frequentemente, o auto questionamento" (LOURO, 2004, p. 03-04). Essa perspectiva de pensamento me faz destacar as linguagens e os discursos, como práticas recheadas de relações de poder. Leva-me a preocupar mais com questões e interrogações do que com respostas. Questões que giram em torno dos modos pelos quais @s professor@s homossexuais vão se produzindo enquanto sujeitos. Ao pesquisar junto a ess@s sujeitos fui aprendendo a colocar a desconfiança frente às certezas definitivas, admitindo que a incerteza é, efetivamente, parte integrante desse meu modo de pensar, de fazer e de experienciar a pesquisa. Assim, fui aprendendo a enxergar as verdades como construções históricas, movediças e momentâneas, verdades que são desconstruídas, produzidas e ressignificadas pel@s professor@s. Junto a el@s fui sentindo a necessidade de traçar linhas que fugissem da fixidez, investindo em interrogações, estando aberto a rever, recomeçar e assumir novos pontos de vista (PARAÍSO, 2012).

\*\*\*

Dialogo com professor@s que se identificam como homossexuais. Foram convidados para serem coautor@s desta pesquisa professor@s da educação básica, tendo em vista os poucos estudos existentes que relacionem a sexualidade d@s professor@s com a profissão docente. Chamo no decorrer deste texto @s professor@s participantes da pesquisa de coautor@s porque sem as suas narrativas essa escrita não seria possível. A pesquisa não é sobre el@s, a pesquisa é com el@s! El@s e suas histórias estiveram presentes durante todo o processo de construção dessa dissertação, fazendo com que esse trabalho não fosse produzido apenas por mim, mas que fosse produzido por uma coletividade de pensamentos, narrativas e modos de existência.

Inspiro-me em Rago (2013) e abro a escrita a tudo aquilo que a prática acadêmica sempre resistiu, sem medo das emoções, das sensibilidades, das subjetividades e mesmo das dúvidas. Construo uma escrita comprometida com a verdade, mas não com a verdade positivista, que vê a linguagem como puro meio de comunicação. A verdade de que trato aqui é aquela à qual Foucault se referia ao reviver o conceito antigo de *parrhesía*, o dizer a verdade sem medo,



uma verdade eminentemente política, que fere e provoca. Assim, me constituo como apresentador de outras vidas, apresentador de sete diferentes vidas.

@s docentes apresentad@s atuam no ensino fundamental e na educação infantil das redes públicas e privadas do município de Juiz de Fora – MG. A princípio não estabeleci um número fixo de participantes para a pesquisa. Fui trabalhando com @s sujeitos que foram apontados pelas redes de sociabilidade d@s professor@s e que aceitaram o convite e se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Coloquei-me ciente dos percalços que pudessem surgir nessa travessia e aberto às modificações e transformações que se fizeram necessárias, pensando que “o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto”, pois, “o que importa é o andar e não o chegar” (LOURO, 2008b, p. 13).

Na tentativa de imergir no campo e buscar informações para serem problematizadas, utilizei como estratégia de pesquisa as entrevistas narrativas, compreendendo que o caminho metodológico

é o de alquimia mesmo, resultando daí uma bricolagem diferenciada, estratégica e subvertedora das misturas homogêneas típicas da modernidade. Alquimia que rompe com as orientações metodológicas formalizadas na e pela academia (particularmente nos cursos de pós-graduação), cuja direção costuma ser a das abordagens classificatórias, [...] em que cada método vem apresentado em estado puro (CORAZZA, 2007, p. 118).

Entendo que a composição metodológica adotada por mim não é nova, já foi inúmeras vezes utilizada. Porém, encarei as entrevistas com @s professor@s não apenas como um conjunto de falas isoladas, mas como narrativas de si dess@s sujeitos, pois narrar um fato não é apenas relatar ou viver o que já passou, “implica um certo sentido do que somos” (LARROSA, 2002b, p. 68) para @s professor@s e para mim.

Por meio das narrativas, @s professor@s dão um novo significado ao que já viveram e ao seu presente, fazendo uso das palavras para descrever o que são, quais experiências os marcaram, o que pensam, o que sentem e como vivem. Pensando com Larrosa, quando nos envolvemos com as palavras “damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como

correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (2002a, p. 21).

Nós, seres humanos somos contadores de histórias, sujeitos que, individual e socialmente, vivemos e nos relacionamos com vidas relatadas. Trabalhar com as narrativas é, portanto, estudar as formas como os sujeitos experenciam o mundo. As narrativas e a vida vão caminhando juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como estratégia metodológica é sua capacidade de conduzir os sujeitos a reproduzirem as suas experiências da vida, de forma relevante e cheia de sentido. Assim como Foucault (2012e, p. 21), “suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar”. Narrativas recheadas de “fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza” (idem).

Deste modo, a narrativa constitui-se como uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as nossas identidades – de gênero, sexual, racial, religiosa, de professor/a, de classe social, de mãe e pai, filh@, entre outras. Assim, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas (RIBEIRO, SOARES e FERNANDES, 2009).

Para chegar até as narrativas d@s professor@s lancei mão de entrevistas com cada um/a del@s, acreditando que “as entrevistas não permitem dizer *uma* ou *a* verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação” (ANDRADE, 2012, p. 175), mesmo que provisória e parcial, das vivências d@s professor@s homossexuais na escola. Sendo assim, faço a exploração das narrativas, buscando problematizar as construções históricas, sociais e culturais que conduzem a constituição dos discursos e dos sujeitos. Isso implica em

escapar da fácil interpretação daquilo que está “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 199).

O que essas narrativas podem produzir? Penso que “pelos narrativas, histórias são escritas e identidades são discursivamente produzidas” (ANDRADE, 2012, p. 180), proporcionando a construção de um texto que se caracterize pelo encontro de múltiplas vozes, de diferentes lugares, contextos sociais e culturais. “As informações que são coletadas em um trabalho de campo não são dados passíveis de serem explicados, mas são significados produzidos no contexto pesquisado, que podem ser lidos e construídos de diferentes formas” (REIS, 2012, p. 247). Essas informações contribuem para o processo de análise discursiva do material coletado nas entrevistas narrativas.

No decorrer desta travessia não pretendi e nem desejei produzir certezas e/ou verdades, pelo contrário, quis que elas fossem problematizadas, colocadas em questão, discutidas, abaladas e

d e s  
m a n  
c h a  
d a  
s !

\*\*\*

Desde a elaboração do anteprojeto de pesquisa que foi enviado para o processo seletivo do mestrado, algumas questões se fizeram presentes e

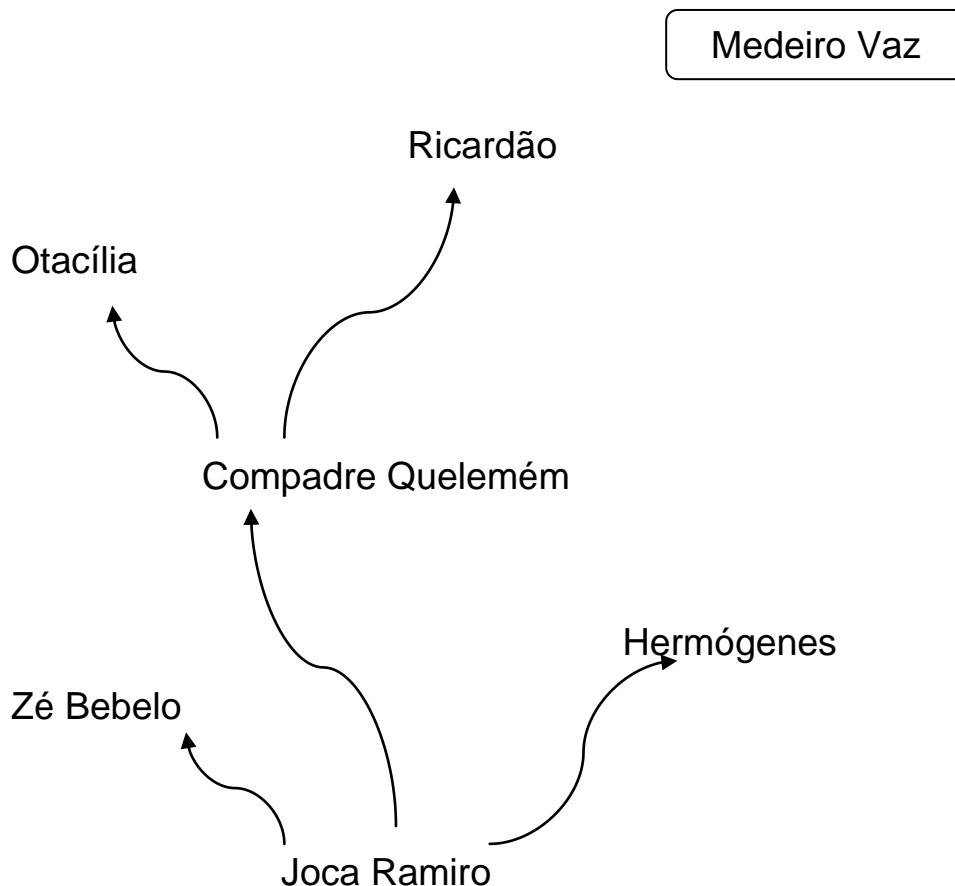
desde então passaram a me inquietar: Como chegar às/aos coautor@s desta pesquisa? E de que maneira abordá-l@s? Em muitas reuniões de orientação estes questionamentos foram problematizados e chegamos a um possível caminho.

Trabalhei com as redes de sociabilidade d@s professor@s, em que os sujeitos ao participarem da pesquisa foram indicando outr@s possíveis participantes. Desse modo, as indicações de coautor@s para essa pesquisa vieram d@s própri@s professor@s. Para tanto, a princípio, apostava em um ponto de partida, uma indicação, alguém que me direcionasse um potencial sujeito a ser pesquisado. Neste sentido, pensava em contar com as indicações de minhas/meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED), pedindo-@s que me orientassem a professor@s, que em suas opiniões, não se importariam em contribuir com a pesquisa. Mas isso não foi necessário, um outro caminho um pouco diferente foi sendo construído. Nos dias 6 e 7 de março de 2013 alguns integrantes do GESED e eu fomos participar de um seminário na Universidade de São Paulo. Durante a viagem eu acabei falando sobre a minha pesquisa com um professor que tinha entrado no grupo há pouco tempo. A conversa com esse professor foi muito produtiva, ele demonstrou grande interesse e curiosidade com a minha pesquisa. Para minha surpresa, no final do nosso bate-papo ele se colocou à disposição para contribuir com o meu trabalho. “No pique dum momento, perdi e achei minha ideia, e esbarrei. A em pé, agora formada, eu conseguia a alumiação daquela desconfiança” (ROSA, 2001, p. 415-416). De uma conversa informal, de um bate-papo entre colegas eu acabei encontrando o meu primeiro coautor!

Como a serra que vinha vindo, enquanto para ela eu ia indo, em tantos dias: longe lá, de repente os olhos da gente percebem um fio de tremor – se vê é um risquinho preto, que com léguas andadas vira cinzento e vira azul – daí, depois, parede de morro se faz. No arquear dali, foi que se pegou o primeiro caminho achado, para se passar (ROSA, 2001, p. 477).

Esse professor é o professor Joca Ramiro. Ele foi o grande disparador de toda a pesquisa, apontando outros professores para serem entrevistados e

assim desencadeando o meu encontro com @s outr@s professor@s. Ele me surpreendeu, pois, a princípio eu tive um grande temor de que ele não tivesse indicações a fazer e ao final ele acabou me encaminhando para outros três professores. Após conversar com @s sete professor@s eu consigo construir o seguinte caminho que a pesquisa foi tomando:



O professor Joca Ramiro indicou outros três professores para participarem da pesquisa: os professores Zé Bebelo, Compadre Quelemém e Hermógenes. Os professores Zé Bebelo e Hermógenes não fizeram indicações. O professor Compadre Quelemém indicou o professor Ricardão e a professora Otacília, que por sua vez não indicaram ninguém. O professor Medeiro Vaz não faz parte da rede de indicações d@s professor@s. A forma como se deu o meu encontro com esse professor eu explicarei mais adiante.

O meu contato com @s professor@s aconteceu por quatro caminhos distintos: e-mail (Compadre Quelemém e Ricardão), Facebook (Otacília),

telefone (Zé Bebelo e Hermógenes) e pessoalmente (Joca Ramiro e Medeiro Vaz). Posso dizer que nos contatos feitos por telefone e pessoalmente eu consegui agendar de forma mais rápida a entrevista com os professores. Já nos contatos feitos via e-mail e Facebook, esse processo foi mais lento, pois, muitas vezes @s professor@s estavam sem acesso à internet e/ou quando viam as mensagens deixavam para responder posteriormente e acabavam se esquecendo de me retornar. Isso me conduzia a enviar novas mensagens para @s professor@s e nessas novas mensagens eu solicitava um número de telefone em que eu pudesse estabelecer contato com el@s mais rapidamente. Nesse primeiro contato eu explicava de que se tratava a pesquisa e seus objetivos de forma mais aprofundada, uma vez que o professor que @ indicou já havia conversado minimamente com el@ sobre o meu trabalho. Após essa explicação eu perguntava para @s professor@s se el@s estavam dispost@s a participarem da pesquisa, deixando clara a possibilidade del@s não toparem em contribuir. Fui muito feliz nas indicações de possíveis coautor@s que foram feitas, pois, não obtive nenhuma recusa, tod@s aceitaram participar da pesquisa.

O próximo passo foi o agendamento da entrevista. Deixei que @s professor@s escolhessem os dias, horários e locais que fossem melhores para el@s. Essa liberdade de escolha por parte d@s professor@s exigiu que eu me adequasse às disponibilidades em suas agendas para a realização das entrevistas. As entrevistas ocorreram em diversos horários, algumas de manhã, muitas à tarde e algumas à noite. Também deixei que @s professor@s definissem os locais das nossas conversas. Quase todos os encontros aconteceram na minha casa. Alguns encontros ocorreram na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, um encontro ocorreu em um café e os encontros com o professor Hermógenes aconteceram na escola em que ele trabalha.

Após as entrevistas me envolvi no processo de transcrição das conversas. Procurei transcrever o mais breve possível, aproveitando os momentos de afetação nos quais eu mergulhava depois de cada conversa. Essa etapa não foi uma etapa tranquila. Foi uma etapa extremamente cansativa para o pensamento. Em média as entrevistas tinham duração de aproximadamente duas horas e essas duas horas transformavam-se em seis,

sete e até oito horas dedicadas à transcrição dependendo da maneira que @ entrevistad@ se expressava, falando mais rápido ou pausadamente. Nesses meus momentos de transcrição eu tive que desligar-me de tudo que pudesse me distrair, como por exemplo, televisão, internet e telefone, pois, esse processo exigia e merecia total atenção para que eu conseguisse passar para a tela do computador o máximo de sentimentos que eu pudesse absorver das falas d@s professor@s. Essa fase não foi atravessada por períodos de calma, muito pelo contrário, foi uma fase em que eu mergulhei em inquietações e desassossegos. Era impossível não me envolver com aquelas narrativas.

Dormia pouco, com esforços. Nessas horas da noite, em que eu restava acordado, minha cabeça estava cheia de ideias. Eu pensava, como pensava, como o quem-quem remexe no esterco das vacas. Tudo o que me vinha, era só entreter um planejado. Feito num traslo copiado de sonho, eu preparava os distritos daquilo, que, no começo achei que era fantasia; mas que, com o seguido dos dias, se encorpava, e ia tomando conta do meu juízo: aquele projeto queria ser e ação! E, o que era, eu ainda não digo, mais retardo a relatar. Coisa cravada. Nela eu pensava, ansiado ou em brando, como a água das beiras do rio finge que volta para trás, como a baba do boi cai em tantos sete fios (ROSA, 2001, p. 502-503).

Muitas vezes as histórias contadas pel@s professor@s se assemelhavam e/ou se misturavam às minhas. Euforia, pensamento agitado e noites mal dormidas eram resultados desses momentos de imersão no campo. Ouvir e transcrever as narrativas d@s professor@s foi como

submergir num abismo em que acreditamos ter descoberto objetos maravilhosos. Quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude nova no olhar. O escrito (e o lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível. E, no entanto, voltamos transformados. Nossos olhos apreenderam uma nova insatisfação e não se acostumaram mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que, na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro (LARROSA, 2007, p. 156).

Com as entrevistas já transcritas, a próxima etapa que estava por vir era o envio para @s professor@s. Adotei esse procedimento para que @s

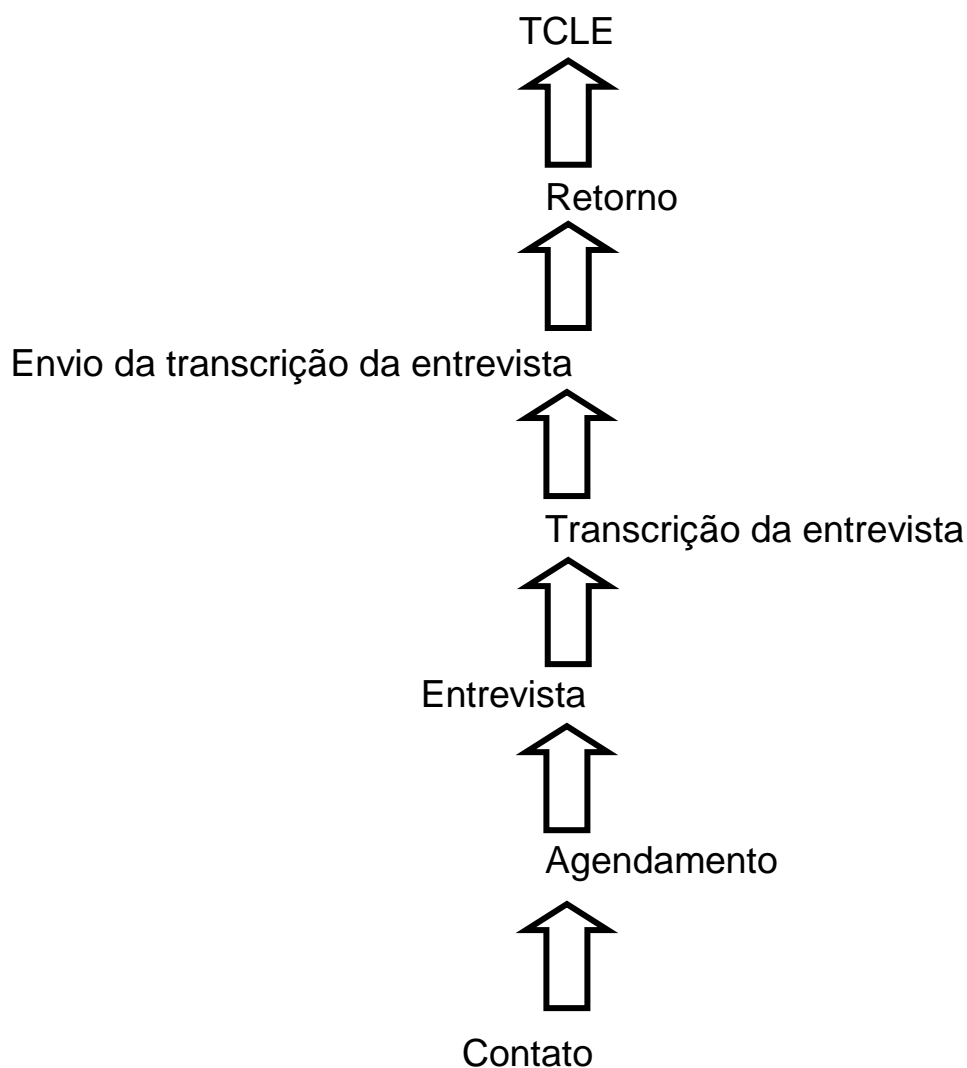
coautor@s pudessem ler tudo o que disseram na entrevista e caso achassem necessário, pudessem mudar alguma fala ou algum trecho. Em geral, @s professor@s fizeram apenas alterações que visavam contribuir para uma melhor compreensão do texto por parte do leitor, ou seja, as alterações feitas não prejudicaram os sentidos das narrativas expostos durante a entrevista.

Após essa etapa, eu retomei o contato com @s professor@s para que pudéssemos conversar sobre as impressões que el@s tiveram ao lerem as transcrições das entrevistas. Além disso, aproveitei esse novo encontro para retomar certas questões que ficaram pendentes com alguns professores durante a primeira conversa. O interessante nesse novo encontro foi poder escutar novos relatos trazidos pel@s professor@s. El@s acabaram fazendo uma associação entre os fatos que aconteciam com el@s na docência relacionados às relações de gênero e sexualidades com a minha pesquisa e isso foi muito produtivo. Ao final desses segundos encontros eu apresentava à el@s o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudéssemos oficializar a participação del@s nessa pesquisa.

Vejo esse trabalho como sendo caracterizado pela multiplicidade de sujeitos que o compõem. El@s possuem suas aproximações, seus distanciamentos e suas inquietações. Revelam diferentes trajetórias de vida e trajetórias docentes. Narram distintas formas de constituição das suas sexualidades e os tensionamentos de vivenciar sexualidades que se distanciam da norma heterossexual. Compartilham das particularidades de serem professor@s homossexuais na escola e nos conduzem a pensar e problematizar as relações de poder entre os sujeitos, o ambiente escolar e a pluralidade sexual.

A seguir trago um esquema que resume como se deu o meu processo de contato com @s professor@s:





Ao final de cada entrevista eu conversei com @s professor@s sobre o processo de identificação del@s na pesquisa. Expus para el@s a possibilidade de utilização do próprio nome ou a utilização de um pseudônimo enquanto mecanismo para garantir o anonimato. Tod@s @s professores optaram pelo anonimato. Diante disso, atribuí a cada um/a del@s o nome<sup>15</sup> de uma personagem do romance *Grande Sertão: Veredas* de autoria do mineiro João Guimarães Rosa. @s professor@s que aceitaram ser coautor@s dessa pesquisa são:

**Joca Ramiro:** Tem 45 anos de idade e se auto identifica como gay. É licenciado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1994),

---

<sup>15</sup> A escolha dos nomes fictícios para @s professor@s foi aleatória, não existindo nenhuma relação de aproximação entre personagem e docente.

especialista em Psicopedagogia e possui 20 anos de docência. No período em que aconteceram as entrevistas ele era professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O agendamento da entrevista com o professor Joca Ramiro foi feito pelo telefone. O nosso encontro ocorreu no dia 24/04/13, à tarde, em minha casa. Por ser a primeira entrevista, eu estava bastante ansioso para saber como iria transcorrer a nossa conversa. Conversamos por mais de duas horas e o professor foi extremamente gentil e solícito em responder todas as questões apresentadas. Ao término da entrevista fiquei aliviado por tudo ter transcorrido tranquilamente e por essa primeira entrevista já ter sido reveladora de muitas temáticas a serem problematizadas no processo de escrita da dissertação. Eu encaminhei a entrevista transcrita para ele no dia 29/04/13 e ele me retornou no dia 04/05/13 fazendo apenas pequenas mudanças que facilitaram a leitura e compreensão do texto. No dia 05/05/13 o professor Joca Ramiro me enviou uma mensagem contendo o endereço de e-mail do Compadre Quelemém para que eu pudesse entrar em contato com ele. Para minha surpresa, nesse e-mail o professor Joca Ramiro também solicitava um novo encontro, alegando que a partir da leitura da transcrição da entrevista ele queria conversar melhor sobre alguns pontos. Eu respondi o e-mail dele afirmando que um segundo encontro já estava nos meus planos, porém, eu gostaria de conversar com @s outr@s professor@s primeiro para acompanhar o andamento do campo e a possível formulação de novas questões para a entrevista. O nosso segundo encontro ocorreu no dia 02/07/13, à tarde, na sala de defesas do Programa de Pós-Graduação em Educação. Nessa nova conversa o professor Joca Ramiro expressou as suas sensações ao ler a transcrição da nossa primeira conversa, relatando estar se colocando a pensar a sua prática docente a partir da sua participação nessa pesquisa. Em *Grande Sertão: Veredas* Joca Ramiro é um grande chefe político e guerreiro, lidera a primeira guerra narrada no romance e seu assassinato origina a segunda guerra. Em oposição a Hermógenes, Joca Ramiro é o grande guerreiro, o líder sábio, justo, corajoso. Aparece como encarnação das virtudes. Líder dos jagunços, apresenta-se, na visão de Riobaldo, como magnânimo e distante, personificando o próprio sertão e a união entre os jagunços.

**Zé Bebelo:** Tem 31 anos de idade e segundo ele não possui “rótulos” e não se sente a vontade em fixar-se em nenhuma identidade sexual. Na época da entrevista ele vivenciava um relacionamento homossexual. É licenciado em Educação Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2009) e possui 13 anos de experiência docente. No período em que aconteceram as entrevistas ele era professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O contato com o professor Zé Bebelo foi feito por telefone no dia 15/05/13 e já agendamos a entrevista para o dia seguinte de manhã, em minha casa. Esse professor era muito agitado e falava muito rápido durante a nossa conversa, o que exigiu maior atenção durante o processo de transcrição. A entrevista transcrita foi enviada para ele no dia 26/05/13 e o nosso retorno foi agendado para o dia 11/07/13, à tarde, em um café, junto com o professor Compadre Quelemém. A minha opção em fazer esse encontro conjunto se deu por alguns motivos: os dois professores encontravam-se em período de férias escolares, eles trabalham juntos na mesma escola e além disso são amigos fora do ambiente escolar. Esse encontro conjunto proporcionou uma dinâmica diferente, em que um professor acabava se identificando e completando a fala do outro, proporcionando um entrecruzamento de afetações causadas pela leitura de suas narrativas. No decorrer da dissertação trarei algumas dessas narrativas para pensarmos um pouco a partir delas. No sertão Roseano, Zé Bebelo é uma personagem intrigante. Dono de uma oratória verborrágica, tinha ambições políticas, mas, segundo o narrador, começara tarde essa busca pelo poder. Zé Bebelo é extremamente orgulhoso e gaba-se de nunca ter se deixado comandar por ninguém. Conhece Riobaldo quando esse ainda não era jagunço e aprende com ele um pouco de português. Quando Riobaldo lhe toma a chefia, Zé Bebelo reconhece a força do oponente e decide deixar o grupo. Riobaldo tem uma relação diferenciada com Zé Bebelo, conservando sempre certo apreço por esse personagem. Personifica o “chefe”, a astúcia, a sobrevivência. Torna-se, posteriormente, o líder dos jagunços.

**Compadre Quelemém:** Tem 33 anos de idade e se auto identifica como gay. É licenciado em Geografia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (2008) e possui experiência de 2 anos de docência. No período em que aconteceram as entrevistas ele era professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O

professor Compadre Quelemém foi indicado pelo professor Joca Ramiro. O primeiro contato que fiz com ele foi por e-mail no dia 05/05/13 e a resposta veio no dia no dia 07/05/13. Ele prontamente se dispôs a participar da pesquisa e já apontou mais um possível coautor, o professor Ricardão. Tivemos alguns desencontros de horários para agendar o nosso primeiro encontro e acabamos marcando a entrevista para o dia 21/05/13, no final da tarde, na minha casa. A conversa com o professor Compadre Quelemém transcorreu bem, sobretudo pelo fato desse professor ser uma pessoa extremamente calma. No dia 01/06/13 eu enviei a entrevista transcrita para ele e o nosso retorno foi agendado para o dia 11/07/13, à tarde, em um café, junto com o professor Zé Bebelo. Nesse segundo encontro o professor Quelemém enfatizou que ficou assustado em ler a sua narrativa, pois, segundo ele *“ao falarmos acabamos utilizando palavras que não devem ser usadas na forma escrita”*. Ele também aproveitou para me contar pessoalmente um fato ocorrido em sala de aula que ele já havia me apontado em uma mensagem enviada pelo Facebook no dia 23/05/13. Trarei esse fato mais adiante no decorrer da escrita deste texto. O Compadre Quelemém é a quem Riobaldo conta sua história, ajudando-o nas conclusões finais sobre o destino, sobre o bem e o mal. Personifica o próprio Riobaldo velho, experiente, a própria experiência da alma. É o compadre e confidente de Riobaldo, que o ajuda em suas dúvidas e inquietações.

**Ricardão:** Tem 37 anos de idade e se auto identifica como gay. É licenciado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2002) e tem 4 anos de experiência docente. No período em que aconteceram as entrevistas ele era professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O professor Ricardão foi indicado pelo professor Compadre Quelemém. O meu primeiro contato com o professor Ricardão ocorreu no dia 08/05/13 por e-mail. Ele respondeu à minha mensagem no dia 27/05/13 e já se dispunha a encontrar-se comigo no dia seguinte. A entrevista ocorreu no final da tarde do dia 28/05/13 em minha casa. O professor Ricardão compareceu para a entrevista acompanhado do professor Compadre Quelemém. O professor Compadre Quelemém me falou que o professor Ricardão estava tímido de ir sozinho em minha casa, por isso o fato dele estar o acompanhando. Não vi problemas nessa situação e a entrevista transcorreu conforme combinado. De todas as entrevistas que

realizei, essa foi a mais complicada pra mim. Devido a sua timidez, o professor Ricardão muitas vezes se limitava a dar respostas curtas, como se quisesse se esquivar daquelas questões, “sempre sendo a careta sem gracejo; pois falar era o que para ele custava e maltratava” (ROSA, 2001, p. 415). Esse imprevisto exigiu que eu tentasse driblar esse acontecimento, instigando-o e provocando-o a desmembrar mais as respostas, possibilitando que mais narrativas viessem à tona. O envio da entrevista transcrita para o professor Ricardão aconteceu no dia 01/06/13 e o nosso segundo encontro aconteceu somente na primeira semana de setembro durante um evento promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Esse encontro foi muito produtivo, pois, tive a oportunidade de conversar com o professor Ricardão de forma mais descontraída durante os intervalos do evento e pelo fato dele já me conhecer as nossas conversas fluíram naturalmente. Na história Roseana, Ricardão é um fazendeiro rico que guerreava para depois poder enriquecer em paz. Enquanto Zé Bebelo guerreava por ambições políticas e Hermógenes era motivado por sua natureza assassina, Ricardão tinha interesse apenas na questão financeira.

**Hermógenes:** Tem 52 anos de idade e se auto identifica como gay. Possui o curso de Magistério, é graduado em Normal Superior (1994) e atua há 19 anos como professor. No período em que aconteceram as entrevistas ele era diretor de uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O professor Hermógenes foi indicado pelo professor Joca Ramiro. O contato com ele foi feito por telefone no dia 31/05/13 e marcamos a entrevista para o dia 03/06/13. A entrevista foi feita na escola em que o professor Hermógenes trabalha que fica localizada na periferia de Juiz de Fora. A nossa conversa aconteceu à noite por sugestão do próprio professor, pois, segundo ele esse era o horário em que ele teria mais tempo disponível para me receber e a escola estaria mais tranquila, já que nesse turno a escola possui menos estudantes. Começamos a conversar na sala da direção, mas pouco tempo depois tivemos que mudar para uma sala de aula, porque a todo o momento aparecia alguém solicitando falar com ele. A entrevista aconteceu de forma super descontraída, pois, o professor Hermógenes é uma pessoa muito alegre e receptiva. Enviei a

entrevista transcrita para ele no dia 16/06/13 e marcamos um novo encontro para o dia seguinte também na escola em que ele trabalha, no turno da noite. O professor Hermógenes ficou espantado com o volume de páginas que a entrevista rendeu (14 páginas) e se colocou a disposição para futuras conversas caso fosse necessário. Terminamos o nosso encontro falando dos problemas que ele vinha tendo com o seu ex-companheiro que não aceitava o final do relacionamento entre os dois. Em o *Grande Sertão: Veredas*, para Riobaldo, Hermógenes era o “cão”, o “demo”. É o personagem mais odiado pelo narrador. Na primeira guerra, quando estão lutando do mesmo lado, Riobaldo já revela seu ódio por ele; na segunda guerra, quando Hermógenes e Ricardão assassinam Joca Ramiro, esse sentimento se acentua.

**Medeiro Vaz:** Tem 49 anos de idade e se auto identifica como gay. É graduado em Estudos Sociais com licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (1997) e atua há 18 anos como professor. No período em que aconteceram as entrevistas ele era professor da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. O meu encontro com o professor Medeiro Vaz se deu em um curso de extensão em relações de gênero e sexualidades que eu frequentei no decorrer do ano de 2013. Durante as primeiras aulas do curso eu comecei a observar as ponderações que ele fazia durante as discussões e vi ali um potencial coautor para a minha pesquisa. Além disso, um colega que frequentava o curso juntamente comigo já havia comentado a respeito da homossexualidade desse professor. O curso de extensão ocorria todas as quintas-feiras à noite e, no final da aula do dia 23/05/13, eu o abordei, expliquei brevemente de que se tratava a pesquisa e perguntei se podíamos ir nos falando pelo Facebook para agendarmos um dia para a entrevista. Fomos nos falando por alguns dias e conseguimos agendar a entrevista para o dia 27/05/13, às 19 horas, na minha casa. Porém, nesse dia e horário caiu um temporal em Juiz de Fora, o que impossibilitou o deslocamento do professor até a minha casa. Reagendamos a entrevista para a próxima segunda-feira, dia 03/06/13. Dessa vez eu é que tive que desmarcar o encontro, pois, nesse dia eu acabei marcando de conversar com o professor Hermógenes, que só tinha as segundas-feiras, à noite, disponíveis para a entrevista. Remarquei a conversa com o professor Medeiro

Vaz para o dia 05/06/13, à noite, em minha casa. O professor chegou uma hora atrasado, o que me causou grande apreensão. Cheguei a pensar que ele teria desistido de participar da pesquisa. A conversa com ele transcorreu tranquilamente. Ele foi extremamente solícito em responder às questões propostas e sempre fazia articulação com experiências que o marcaram no decorrer de sua vida. Após a entrevista, a nossa conversa acabou se estendendo até quase meia-noite. Foi uma oportunidade de estreitar os laços e conhecer um pouco mais esse coautor da pesquisa. Depois de transcrever a entrevista eu a encaminhei para o professor Medeiro Vaz ler via mensagem no Facebook no dia 23/06/13. Encontramo-nos novamente para o retorno pós-entrevista no dia 04/07/13, em uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, antes do início do curso de extensão. No sertão de Guimarães Rosa, Medeiro Vaz é o chefe dos jagunços que se une aos homens de Joca Ramiro para combater Hermógenes e Ricardão por conta da morte do grande chefe. Personifica o respeito e a integração do grupo, a fidelidade e a certeza.

**Otacília:** Tem 25 anos de idade e se auto identifica como lésbica. É licenciada e bacharel em Dança pela Universidade Federal de Viçosa (2010), especialista em Teatro e Dança na Educação pela Faculdade Angel Vianna e atua há 2 anos como professora. No período em que aconteceram as entrevistas ela era professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e de uma escola da rede privada. A professora Otacília foi indicada pelo professor Compadre Quelemém. O primeiro contato que fiz com ela foi no dia 04/06/13 pelo Facebook. Na mensagem enviada a ela eu me apresentei e expliquei de que se tratava a pesquisa. No dia seguinte ela me respondeu aceitando contribuir com o meu trabalho e já se disponibilizando para conversar no dia 07/06/13, à tarde, na minha casa. Porém no dia 07/06/13 de manhã ela me enviou uma mensagem avisando que provavelmente ela não conseguiria comparecer para a entrevista, uma vez que ela estava muito ocupada na organização de uma apresentação de Dança de seus/suas estudantes. E realmente ela não compareceu. Doze dias depois eu retomei o contato e ela reiterou o interesse em participar da entrevista e pediu que marcássemos no início do mês de julho, uma vez que ela teria mais tempo disponível em virtude das férias escolares.

Liguei para ela no dia 01/07/13 e conseguimos agendar a entrevista para o dia 03/07/13, à tarde, na minha casa. Durante a entrevista, a professora Otacília mostrou-se extremamente interessada em poder contribuir com a pesquisa. Em suas narrativas ela buscava resgatar fatos vividos entre ela e sua mãe no que tange a construção de sua homossexualidade. Apesar de seu pouco tempo de docência, ela trouxe instigantes relatos de práticas experienciadas no cotidiano escolar. Eu enviei a nossa conversa transcrita para ela no dia 18/07/13 e o nosso retorno pós-entrevista aconteceu no dia 08/08/13 em uma sala de aula da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, durante o curso de extensão, uma vez que ela também foi participante desse curso. Na história Roseana, Riobaldo destina a Otacília o seu amor verdadeiro. É constantemente evocada pelo narrador quando este se encontrava desolado e saudoso durante sua vida de jagunço.

\*\*\*

A seguir e no decorrer deste texto, trago uma escrita composta pelas narrativas de oito professor@s, “uma mais sete histórias de vida” (RAGO, 2013, p. 13). Digo isso porque em muitas passagens acabo me narrando nas falas d@s professor@s. Identifico-me, me envolvo, me constituo e sou afetado e atravessado por experiências nesse movimento de dialogar com @s coautor@s da pesquisa. Como já dizia Guimarães Rosa: “O que o senhor vai é – ouvir toda a estória contada” (ROSA, 2001, p. 432).

\*\*\*

*“Sertanejos, mire veja: o sertão é uma espera enorme” (ROSA, 2001, p. 710).*



3. " Olha é isso que eu quero, é nesse caminho que eu vou" :

### CONSTRUINDO SEXUALIDADES



Figura 8: "Pacto"

Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)

Curiosidade, estranhamento, aversão, fobia, estereótipos... Tantos sentimentos no entorno de um corpo: o corpo que vivencia sexualidade(s) que extrapola(m) as barreiras da heteronormatividade. Penso que não dá para falar de corpo e sexualidade no singular, mas somente no plural, pois as sexualidades são vivenciadas de múltiplas formas. O que esses corpos carregam de diferente? Não seriam apenas mais corpos no meio de tantos outros? Já dizia Riobaldo, personagem do sertão de Guimarães Rosa: “eu toda a vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Divêrjo de todo mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa” (ROSA, 2001, p. 38). Interessa-me neste capítulo problematizar os modos com que @s professor@s vão construindo as suas sexualidades, pensando essa construção enquanto experiência. Experiência produzida a partir da relação com o outro, na coletividade, mas também uma experiência de si para consigo, em que o sujeito é afetado e transformado nesse processo.

As sexualidades se constituem como objeto de conhecimento e, por consequência, inscritas nos corpos. Já há algum tempo esses corpos são alvo de investigações e a partir do século XVIII as sexualidades desviantes, que fugiam da desejada norma heterossexual, tornaram-se interesse de estudo para a medicina, surgindo a necessidade de caracterização das diferenças, ou seja, um mecanismo de poder que dirigiria atenção aos desvios dos preceitos religiosos e heterossexuais. Foucault traz contribuições relevantes quando diz que no século XIX o sujeito homossexual 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” (FOUCAULT, 1988, p. 50).

Desde o século XVIII o corpo vem sendo disciplinado, atravessado por marcas e discursos, imerso em relações de poder. O sujeito nasce e já carrega a responsabilidade do papel que deve desempenhar na sociedade enquanto homem ou mulher. Ao atribuir a alguém características ditas masculinas ou femininas, discretamente atribuímos também a forma desse sujeito comportar-se perante a sociedade e as hierarquias são estabelecidas entre os gêneros. Quanto a sua sexualidade, é esperado que se enquadre na matriz heterossexual e se reproduza. E quando o corpo transgride essas normas e estabelece outras maneiras de se colocar perante a sociedade?

Os sujeitos deslizam e escapam das classificações em que ansiamos por localizá-los. Multiplicam-se categorias sexuais, borram-se fronteiras e, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, essa pluralização e essa ambigüidade abrem um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais (LOURO, 2010, p. 32).

Muitas pessoas ainda consideram que a sexualidade é algo que possuímos “naturalmente”. Aceitar essa perspectiva dificulta a discussão da sexualidade enquanto algo que é construído pelos sujeitos ao longo de suas experiências. Entendo que a sexualidade não é algo “dado” pela natureza, natural ao ser humano, pois, vivemos nossos corpos e nossas sexualidades de diferentes formas. Podemos compreender que a construção da sexualidade está intimamente atrelada a representações, linguagens, símbolos, rituais... Enfim, processos que são plurais e que são produzidos culturalmente.

Ao realizar os seus estudos sobre a *História da Sexualidade*, Foucault (1988) nos diz que a sexualidade é um dispositivo histórico, ou seja, ela é uma “invenção social” (LOURO, 2010) que é constituída historicamente por uma multiplicidade de discursos sobre o sexo. Discursos que estabelecem saberes e verdades e que regulam e normatizam os sujeitos. Nesse sentido, o conceito de dispositivo apontado por Foucault nos ajuda a compreender melhor essas relações. Ele define o dispositivo como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2012, p. 364).

Sendo assim, que “redes” podem ser observadas a partir das narrativas sobre a construção das sexualidades d@s professor@s homossexuais? O professor Joca Ramiro faz um resgate na memória e traz as suas experiências:

Olha Filipe, desde novo a gente percebe umas coisas, uns desejos, umas táticas né? Mas assim, muita lentamente cai a ficha de sou gay né? Lentamente assim, porque a gente quando é novo não tem muita

certeza das coisas né? No sentido de vida sexual e tudo mais. Até na minha época eu não tinha uma vida sexual muito ativa. Foi depois dos 20 anos que eu fui ter sexo com mais liberdade, mas antes disso fui tendo umas experiências assim, não aquela coisa. E dentro disso, era dúvida, toda sexualidade era dúvida. Com 13, 14 anos eu já tinha desejo por meninos, mas não havia prática. A prática mesmo eu fui ter depois dos 20 anos de idade, em todos os sentidos. Mas num primeiro momento, não sei se por indefinição, por não ter certeza ou por não saber, eu tive muitas namoradas. Talvez fosse mais fácil, mais "natural". Eu não vou dizer de fugir das coisas não, sabe? Não tinha a questão de fugir e esconder a homossexualidade não. Eu não tinha nem clareza sobre a homossexualidade. Isso foi aos poucos que eu fui me vendo, me permitindo talvez e fui construindo isso muito aos poucos, sabe? Embora eu já tivesse o desejo, a curiosidade. Não foi tão escancarado, não foi tão natural pra mim não, sabe? (Professor Joca Ramiro).

Em sua narrativa, o professor Joca Ramiro vai trazendo fatos que aproximam a sexualidade da palavra construção, ou seja, a sexualidade enquanto processo, algo que não está pronto ou definido a priori, mas que vai se constituindo por meio da vivência de suas experiências: " Foi depois dos 20 anos que eu fui ter sexo com mais liberdade, mas antes disso fui tendo umas experiências assim, não aquela coisa. E dentro disso, era dúvida, toda sexualidade era dúvida" . As experiências vivenciadas por ele partem da "correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade" (FOUCAULT, 1984, p. 10), ou seja, a correlação entre o saber, o poder e a subjetividade. Assim, falar da sexualidade enquanto experiência implica pensar na "formação dos saberes que a ela se referem, os sistemas de poder que regulam a sua prática e as formas pelas

quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade” (FOUCAULT, 1984, p. 10-11). Nessa perspectiva, para o professor Joca Ramiro reconhecer-se como sujeito homossexual foi um processo gradativo, experienciado lentamente: *“ Eu não tinha nem clareza sobre a homossexualidade. Isso foi aos poucos que eu fui me vendo, me permitindo talvez e fui construindo isso muito aos poucos, sabe?”* . A sua experiência com a sexualidade passa por uma rede de práticas e discursos por meio dos quais é possível dar forma àquilo que ele é. É essa experiência que cria o sujeito, com suas singularidades e subjetividades. Assim, a experiência implica na emergência de um tipo particular de subjetividade (LÓPEZ, 2011).

A construção da sexualidade não ocorre apenas “no tempo, mas é, ela própria, um processo temporal que atua através da reiteração de normas; o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração” (BUTLER, 2010, p. 163). Nesse sentido, vamos percebendo que o sexo e a sexualidade vão sendo produzidos, atravessados por normas e saberes que tentam direcionar os sujeitos para os caminhos ditos como “certos”, aqueles em que a sexualidade hegemônica desejada é a heterossexualidade. Há um investimento para a manutenção deste padrão sexual, regido, sobretudo, pela heteronormatividade, que “sublinha um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle”, que tem como objetivo maior “formar a todos para a heterossexualidade ou para organizarem suas vidas a partir de seu modelo supostamente coerente, superior e “natural”” (MISKOLCI, 2009, p. 332).

Ao falar que *“ com 13, 14 anos eu já tinha desejo por meninas, mas não havia prática. A prática mesmo eu fui ter depois dos 20 anos de idade, em todos os sentidos”* , o professor Joca Ramiro cria uma separação entre o desejo e a prática sexual, no entanto, o desejo já parece ser suficiente para aproximá-lo da homossexualidade, o que não o impediu de ter *“ muitas namoradas”* . O desejo torna-se um marcador da homossexualidade. O entendimento do desejo homossexual vai construindo uma relação

entre o desejo e o desejado, em que o desejado se torna desejável em si. O desejo de ter desejo como antecessor da definição do desejado. Assim, o desejado vai se transformando e se constituindo como algo externo e anterior ao ato de desejar (FERRARI, 2007, p. 161).

As experiências do professor Joca Ramiro vão formando uma compreensão e definição do que vem a ser o desejo e a identidade homossexual. Ele afirma que "não tinha nem clareza sobre a homossexualidade" e que esse conhecimento de si foi se dando aos poucos, numa perspectiva em que não importa o que somos, mas sim, como chegamos a nos tornar o que somos, pois

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 2002b, p. 43).

Essa experiência de si apresenta-se como um processo gradual e constante. Um processo em que o sujeito da experiência vai experienciando aos poucos, pois, é preciso que ele pare para pensar, pare para olhar, pare para sentir, demore-se nos detalhes, suspenda o juízo, fale sobre o que o acontece, se dê tempo e espaço (LARROSA, 2002a). Nesse sentido, o professor Joca Ramiro continua a narrar a constituição da sua sexualidade:

Como foi a sua relação com a sexualidade na educação básica e na graduação?

É uma coisa que eu fui construindo muito lentamente. Durante a própria graduação eu não tinha isso tão claro pra mim também e foi depois que eu fui tomando esse caminho, quando eu tinha vinte e poucos anos, embora eu já tivesse tido alguns relacionamentos, mas nada que mecesse comigo a ponte de definir. Até eu ter esse contato que foi marcante pra mim eu imaginava que pudesse aparecer uma pessoa que eu gostasse e acabou, independente de ser homem ou mulher. Até que uma

*experiência me fez ver 'elha é isso que eu quero, é nesse caminho que eu vou'. (Professor Joca Ramiro).*

A constituição da sexualidade também é um processo que acontece gradualmente e individualmente: "É uma coisa que eu fui construindo muito lentamente". Um processo no qual o sujeito se volta sobre si mesmo e se abre para uma experiência de dessubjetivação: "Durante a própria graduação eu não tinha isso tão claro pra mim também e foi depois que eu fui tomando esse caminho [...], até eu ter esse contato que foi marcante". Uma experiência que o atravessa e transforma, que o torna diferente do sujeito que ele era antes de vivenciá-la. Desse modo a dessubjetivação

se constitui assim como forma histórica de subjetivação. Não há como separar uma da outra, e tampouco como separar a experiência como parte dessa relação, uma vez que ela se constitui nesta fratura entre dessubjetivação e subjetivação (FERRARI, 2013, p. 17).

O professor Joca Ramiro destaca ter passado por algumas experiências, porém, nada que o tirasse do lugar, levando-o ao "ponto de definir". Sendo assim, penso que "não é possível fixar um momento [...] que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida" (LOURO, 2008a, p. 27). Os sujeitos e suas identidades estão sempre se constituindo, se produzindo, eles e elas são instáveis e, portanto, suscetíveis a transformações. No entanto, mais tarde, o professor Joca Ramiro é atravessado por uma experiência que é extremamente marcante para a definição do seu desejo sexual, que culmina na possibilidade de fazer a afirmação "elha é isso que eu quero, é nesse caminho que eu vou". Tal afirmação soa com um ar de descoberta, de liberdade, de "chegar a ser o que se é", de encontro com um caminho possível de ser vivenciado e

experenciado: a homossexualidade. Mas, este é um caminho que ao mesmo tempo também pode aprisionar os sujeitos, tal como a heterossexualidade. Os discursos sobre as homossexualidades acabam sendo inseridos em jogos de liberdade e aprisionamento. Sendo assim:

O “chegar a ser o que se é” não está agora do lado da lógica identitária do autodescobrimento, do autoconhecimento ou da auto-realização, mas do lado da lógica desidentificadora da invenção. Uma invenção, não obstante, que não se pensa a partir da perspectiva da liberdade criadora do gênio, da soberania de um sujeito capaz de criar-se a si próprio, mas a partir da perspectiva da experiência ou, melhor, da experimentação (LARROSA, 2005, p. 66).

Construímos nossas identidades com nossas histórias de vida e essas identidades atravessam e constituem os corpos. As identidades não são fixas, elas são mutáveis, em constantes processos de transformação que refletem nos corpos, nos modos de ver e viver em sociedade. As identidades são fabricadas e essa fabricação está intimamente ligada à marcação das diferenças. Pensando com Woodward (2009):

Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios (WOODWARD, 2009, p. 39-40).

As identidades nos conduzem em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2001). A diferença pode ser significada pela marginalização do outro, mas ao mesmo tempo são destacadas e valorizadas a heterogeneidade e multiplicidade presentes nela. A diferença convida ao contato e à transformação, ela nos convida a descobrir e encarar o outro como parte da constituição de nós mesmos. Discursos sugerem corpos que devem e que não devem ser reproduzidos na sociedade, estabelecendo uma norma a ser reproduzida e o corpo que foge dessa norma é classificado como “desviante”. Silva (2009) observa que:



Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única (SILVA, 2009, p. 83).

Ao mencionar uma “identidade normal”, caio num sistema de classificação constituído por significados. Os significados são produzidos tendo em vista as formas de ordenação e organização das coisas de acordo com os sistemas classificatórios. Toda cultura possui suas próprias e diferentes maneiras de classificar o mundo. É por meio dos sistemas classificatórios que é possível atribuir sentidos e significados à convivência em sociedade. Os lugares que assumimos e os nossos posicionamentos constituem nossas identidades.

A identificação é tida como um processo de articulação, que opera por meio da diferença, envolvendo um trabalho discursivo e a marcação de fronteiras atribuídas que atingem os corpos. É necessariamente porque as identidades são construídas a partir de práticas discursivas que precisamos entendê-las como produtos institucionais e históricos, constituídas ao longo dos tempos, estabelecendo uma íntima relação no interior dos jogos de poder e exclusão. Hall (2009, p.121) lembra que “o corpo é construído, moldado e remoldado pela intersecção de uma variedade de práticas discursivas disciplinares”. Essas práticas muitas vezes se encarregam de reproduzir atos normativos regulatórios, cerceando o corpo de autonomia, criando regimes de verdade e a produção de corpos submissos a processos normalizadores. Porém, é importante destacar que os corpos também escapam e podem resistir aos processos que os disciplinam. E afinal, existe um caminho certo para nós? Guimarães Rosa diria que o caminho certo não é “nem para a frente nem para trás: só para cima. Ou parar curto quieto. Feito os bichos fazem. Os bichos estão só é muito esperando? Mas, quem é que sabe como? Viver... O senhor já sabe: viver é etcétera...” (ROSA, 2001, p. 132-133).

Continuando a pensar nos modos de constituição das sexualidades como processos ligados às experiências e à experienciação, podemos ver que parte desses processos acontecem durante a infância e são resgatados nas narrativas d@s professor@s. O professor Zé Bebelo faz uma narrativa a partir dessa perspectiva:

[...] eu tinha um amiguinho que era maior que eu e esse amiguinho sentava de meu lado e eu era o maior bagunceiro. [...] Cú uma vez eu sentado com esse amiguinho, tava frio, ele pegou a jaqueta de frio e colocou no mesmo colo, as carteiras eram em dupla e no meio de uma conversa ele levou a mão no meu órgão genital. Cichei aquilo muito estranho, mas por ser muito esperto eu já percebia que ele estava muito atento a quem estava vendo aquilo e quem não estava vendo. E isso me chamou a atenção e eu pensei " isso não é legal" . Se ele tá tomando conta, isso não é uma coisa que possa acontecer. Então eu fiquei receoso com a situação e também percebendo se tinha alguém olhando e vendo e que ele queria com aquilo. Não tinha ideia formada dentro de mim de que poderia ser aquilo por mais esperto que eu fosse. E isso foi acontecendo durante algumas vezes, não consecutivamente, mas algumas vezes aquilo foi se repetindo e num belo dia eu levei a mão também. Eu pensei " se ele tá sendo legal pra mim, pode ser legal pra ele também se eu levar a mão igual ele tá fazendo" . Então eu levei a mão também e não vi nada de diferente. E aí fomos construindo isso até que no ano seguinte ele saiu da escola e eu fiquei com aquela sensação na cabeça (Professor Zé Bebelo).

A manifestação do contato corporal entre meninos se faz presente na narrativa do professor Zé Bebelo. Tal manifestação acaba sendo alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre meninas e mulheres (LOURO, 2010)

e o professor Zé Bebelo já percebia isso: " *Por ser muito esperto eu já percebia que ele estava muito atento a quem estava vendo aquilo e quem não estava vendo. [...] Se ele tá tomando conta, isso não é uma coisa que possa acontecer*". O fato do coleguinha ficar " *tomando conta*" já dava sinais para o professor Zé Bebelo de que aquela prática não era permitida naquele ambiente. " *Por mais esperto*" que fosse ele ainda não tinha uma " *ideia formada*" sobre aquele acontecimento possibilitando que ele enxergasse tal experiência como algo ilegal e proibido. Esse entendimento foi sendo construído no decorrer das vivências dessas experiências junto ao coleguinha, até chegar ao ponto do professor Zé Bebelo querer retribuir aquela sensação que lhe dava prazer: " *Se ele tá sendo legal pra mim, pode ser legal pra ele também se eu levar a mão igual ele tá fazendo*". Um ato que vai contra a moral e o controle estabelecido pela instituição escolar.

A escola tenta controlar os sujeitos escolares (estudantes, professor@s...) e suas sexualidades por meio de técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder (CASTRO, 2009, p. 401). Tamanho controle provoca o professor Zé Bebelo a pensar sobre a situação ocorrida entre ele e o coleguinha e estabelecer que aquilo " *não é legal*". Mas não é legal pra quem? Quem estabelece o que é legal? Nessa perspectiva, Foucault aventura-se pela história e faz uma descrição de como as sociedades ocidentais, a partir do século XVII, lidavam com o sexo:

Trata-se, em suma, de interrogar o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por sua hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silêncio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete liberar-se das leis que a fazem funcionar. Gostaria de passar em revista não somente esses discursos, mas ainda a vontade que os conduz e a intenção estratégica que os sustenta. A questão que gostaria de colocar não é porque somos reprimidos mas, porque dizemos, com tanta paixão, tanto rancor contra nosso passado mais próximo, contra nosso presente e contra nós mesmos, que somos reprimidos? (FOUCAULT, 1988, p. 15).

A palavra repressão surge como elemento fundamental para o entendimento das questões acerca do saber-sexo-poder. Foucault constata que até o século XVII as sociedades da Europa mostravam-se tolerantes ao sexo e às suas diferentes práticas. Já a partir do século XVIII, o sexo passa a ser tratado como algo clandestino, devendo ficar restrito aos lares e cujo objetivo final seria a reprodução. As sexualidades “desviantes” poderiam se manifestar apenas em espaços definidos, como por exemplo, em áreas afastadas e casas de saúde.

A partir de então, surge o termo que Foucault designou de “hipótese repressiva”. Esse termo tem como sustentação a ligação entre a repressão ao sexo (que resultou numa imensa proliferação discursiva) e o desenvolvimento do sistema econômico capitalista. Tal proximidade baseia-se na canalização das energias vitais para o mundo do trabalho, não sendo aconselhado desperdiçá-las na obtenção de prazeres sexuais. O ato de reprimir que se fale de sexo, também gerou um efeito não esperado, em que o cerceamento provocou curiosidade sobre as “verdades” do sexo, “projetando para o futuro novas formas de felicidade e gozo aos corpos dos indivíduos” (GADELHA, 2009, p. 65).

De fato, o que estava em ascensão era a colocação do sexo em discurso, sustentada no trabalho conjunto de dois dispositivos: o dispositivo disciplinar e o dispositivo de sexualidade. Os estudos de Foucault acerca do dispositivo de sexualidade relacionam-se com a análise e desenvolvimento daquilo que ele nomearia como “sociedade disciplinar”, caracterizada pela vigilância e controle conforme descrito no seu livro *Vigiar e punir* (1991).

Vigilância e controle podem propiciar um ambiente hostil e desfavorável para que alguém vivencie alguma sexualidade que se distancie da heterossexualidade. Mas também podem alimentar os desejos de transgressão. Essa tensão pode ocorrer em diferentes espaços, dentre eles o espaço familiar. O professor Compadre Quelemém nos fala um pouco sobre isso:

Eu sempre soube o que eu queria, mas eu sempre deixava para depois e pensava em um dia descobrir e ter certeza mesmo do que eu queria. No dia em que

*eu provar eu sei se eu quero eu mãe. No fundo me fundo eu acho que eu sabia, mas eu queria adiar essa questão. Até mesmo por conta da família. Eu achava que a família ia me recriminar por eu gostar de memimes (Professor Compadre Quelemém).*

Apesar de saber o que queria, o professor Compadre Quelemém "sempre deixava para depois" o conhecimento sobre a sua própria sexualidade. Tal adiamento tinha como fator motivador, sobretudo, o medo da reação da família ao saber que ele pudesse "gostar de memimes".

O que o medo é: um produzido dentro da gente, um depositado; e que às horas se mexe, sacoleja, a gente pensa que é por causas: por isto ou por aquilo, coisas que só estão é fornecendo espelho. A vida é para esse sarro de medo se destruir; jagunço sabe. Outros contam de outra maneira (ROSA, 2001, p. 459-460).

A família assume um lugar de saber. A família tem um saber construído sobre a sexualidade, ela tem uma expectativa, uma direção quase que "natural" para a qual o professor Compadre Quelemém deve seguir.

Podemos problematizar que para além do espaço escolar, existem outros espaços em que circulamos e nos relacionamos que também são espaços pedagógicos. Espaços recheados de processos educativos e saberes em que somos educados e também educamos outros sujeitos (FERRARI, 2010). Nessa perspectiva, a família constitui-se como um desses espaços em que somos educados.

A família, amig@s, namorad@s, enfim, o outro de maneira geral se apresenta enquanto personagem constante nas narrativas d@s professor@s participantes desta pesquisa, pois, "a vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada" (ROSA, 2001, p. 572). O outro desperta curiosidade e possui papel importante pelas "veredas" da construção da sexualidade, como exemplificado no relato abaixo do professor Compadre Quelemém:

Eu me assumi aos 25 anos quando eu conheci o meu namorado. Logo no início do nosso relacionamento eu fui convidado para passar o réveillon em BH junto com uns amigos. Fui mas eu mesmo tinha um certo preconceito. Admito que tive um certo preconceito de como era a vida daquelas pessoas que já eram assumidas. Eu não entendia, tinha curiosidade, mas ao mesmo tempo vinha o preconceito. Não de recriminar, mas de tentar descobrir e entender como era a vida social e profissional dessas pessoas. [...] Descobri que eu posso levar uma vida normal independente de ser hétero ou homo (Professor Compadre Quelemém).

A curiosidade demonstrada pelo professor Compadre Quelemém lhe proporciona a possibilidade de pensar diferente, de se questionar e de assumir a diferença como possibilidade de vida. Assim, ele vai construindo a sua subjetividade, vai se tecendo sujeito e se mesclando com os “processos de subjetivação que são construídos ao longo da História e se desenvolvem historicamente como práticas de si” (FERRARI, 2010, p. 09). Tal subjetividade vai sendo produzida, desconstruída, remodelada, num fluxo contínuo que não cessa em que toda experiência se relaciona com os modos de constituição de nós mesmos. Podemos dizer que “são as experiências que concretizam as subjetividades e que dão vida aos processos de subjetivação” (FERRARI, 2010, p. 10).

Pensar na construção da sexualidade como um processo intimamente ligado às experiências conduz os sujeitos a se auto-observarem, como vemos na narrativa do professor Ricardão:

Eu vejo até alguns casos no colégio de meninas que estão indo juntas ao banheiro e elas são muito novas. E nisso eu já me peguei pensando que com 6 anos eu já tinha essa percepção. Eu assistia televisão, novelas, alguns programas e os meninos já me chamavam mais a atenção do que as meninas.

*Na verdade tem aquela coisa de nameradinhas na escola, mas o desejo em si e essa sensação de olhar, querer e admirar, desde os 6 anos eu sentia isso. Olha, é tudo muito complicado, acho que no colégio uma vez ou outra alguém percebe alguma coisa, rola algum tipo de brincadeira, mas não que eu tenha sofrido bullying, eu não era tão escrachado assim, mas a gente é diferente, não adianta, tem um comportamento diferente. Eu sempre fui muito fechada em relação a isso (Professor Ricardão).*

O fato de observar as suas estudantes provoca um resgate na memória do professor Ricardão. Elas o fazem existir. Ao observá-las, ele reconhece as suas atitudes de infância nos atos daquelas meninas e vai se constituindo ao narrar as lembranças e experiências daquele tempo: " Eu assistia televisão, novelas, alguns programas e os meninos já me chamavam mais a atenção do que as meninas. [...] O desejo em si e essa sensação de olhar, querer e admirar, desde os 6 anos eu sentia isso" . As experiências são também criações discursivas, lugares em que os sujeitos tem a possibilidade de se (re)inventarem e de se construírem (FERRARI, 2013). O professor Ricardão continua a sua narrativa trazendo uma auto-observação da sua passagem pela escola enquanto estudante da educação básica: " Eu não era tão escrachado assim, mas a gente é diferente, não adianta, tem um comportamento diferente" . Ele dá um lugar para a sua homossexualidade ao assumir-se como diferente e ao mesmo tempo enfatiza que não " era tão escrachado assim" , o que já aponta um conhecimento sobre as múltiplas maneiras de se vivenciar as homossexualidades. "Ah, acho que o que era meu, mas o que o desconhecido era, duvidável. Eu queria ser mais do que eu. Ah, eu queria, eu podia, carecia" (ROSA, 2001, p. 525).

Recuperar experiências vividas desde a infância é um ponto em comum entre @s professor@s que participaram da pesquisa. Nesse sentido, a

narrativa da professora Otacília vai ao encontro da narrativa do professor Ricardão:

### Como foi a construção da sua sexualidade?

Começar a pensar nisso, formular pensamentos e questionamentos foi na faculdade. Eu participei de um grupo, "Primavera nos Dentes", porque na época eu estava no conflito e tal. A construção da minha sexualidade se deu quando eu nem tinha nascido ainda porque a minha mãe é mãe solteira, ela só teve eu como filha, passou por conflitos familiares bem complicados pra me ter, com sugestões de aborto, que era uma coisa da época mesmo né? Acabou que ela optou por não abortar e ter a filha. E desde pequena a minha mãe me constituiu para ser uma bonequinha, para ser a menininha. Eu não me opunha a isso e não tive problema com isso. Eu não fui daquelas meninas que a mãe queria que fosse de um jeito e eu queria ser de outro não. Eu segui a risca o que era pra ser, ou melhor, o que a minha mãe achava que era pra ser. Até que eu comecei a me envolver com um grupo de amigas e aconteceu de eu e uma amiga termos uma relação. Eu tinha 16 anos, já namorava, já tinha uma experiência mais sensível com o corpo, sempre tive contato com a arte, com a dança, então eu acho que essa questão da sexualidade sempre esteve muito presente na minha vida. Não dessa forma reflexiva, mas de estar envolvida com o corpo. Ai aconteceu de eu me relacionar com uma mulher, uma menina. Antes de eu me relacionar com a menina a minha mãe já implicava com ela porque ela tinha o gênero mais voltado para o masculino. Minha mãe falava: "Ela é sapata, sai de perto dela, está falando mal de você!". E eu respondia: "Ih mãe, deixa falar, deixa falar". Enfim, minha mãe falou, falou, falou



e aconteceu. Aconteceu e pra mim era uma coisa muito difícil. Eu não aceitava de jeito nenhum. Eu passei quatro anos achando que eu era toda errada na vida, que aquilo tinha que passar, eu chorava, eu ficava com essa memina e eu namorava memina ao mesmo tempo, nessa, uma confusão! Eu não aceitava de jeito nenhum. Aquilo pra mim era muito torturante, era uma dor mesma. " Não é possível que eu sou assim! Eu não quero, não quero ser assim! ". E eu não conseguia abandonar as situações e os envoltórios. A minha mãe sempre desconfiando e eu negando, negando até pra mim mesma. Todo mundo perguntando e eu sempre falando que não, que não e não. Todo mundo sabia, menos eu! Eu vivi aquilo, mas pra mim não era aquilo não. Eu criei um outro universo pra mim. Essa história foi diminuindo, acabando e a minha mãe não desistiu das tentativas de me mudar. Por fim, eu pensei: " chega, isso não vai mais acontecer na minha vida, isso é página virada! ". Hum, nada! Conheci outra pessoa! Com essa segunda pessoa que eu conheci, eu comecei a me aceitar (Professora Otacília).

A professora Otacília diz ter começado a pensar sobre a construção da sua sexualidade a partir do seu ingresso na faculdade, mais especificamente ao frequentar um grupo de promoção da diversidade sexual. Mais uma vez a presença do outro apresenta-se como importante provocador e catalisador no processo de pensar e voltar sobre si mesmo e suas experiências, pois, "uma experiência é sempre uma ficção; é algo que se fabrica para si mesmo, que não existe antes e que existirá depois" (FOUCAULT, 2003, p. 45). Nessa perspectiva, ela lembra também da relação estabelecida com a própria mãe. Uma mãe que a " constituiu para ser uma bonequinha, para ser a memiminha ". Mesmo seguindo " a risca " o que a mãe achava que ela devia ser, a professora Otacília foi na contramão das expectativas da mãe em

relação a ela, num movimento de transgressão e de liberdade, pois, afinal, “os corpos não se conformam, nunca” (BUTLER, 2010, p. 154).

A ligação da professora Otacília com o corpo, com a arte e com a dança a leva a associação de que a “sexualidade sempre esteve muito presente” em sua vida mesmo não sendo de uma forma “reflexiva” como ela se propôs a pensar a partir de sua entrada na faculdade e no grupo *Primavera nos Dentes*. Os conflitos com a mãe continuavam e a professora Otacília considerava estar “toda errada na vida”, mergulhando no que ela denomina “confusão”, em que ela ficava com menina e namorava menino ao mesmo tempo. A professora escapa das expectativas criadas por sua mãe e pela sociedade ao vivenciar o seu gênero e a sua sexualidade, mostrando que “há sujeitos de gênero “incoerentes”, “descontínuos”, indivíduos que deixam de se conformar às normas generificadas de inteligibilidade cultural pelas quais todos deveriam ser definidos” (LOURO, 2008b, p. 67).

O que era isso, que a desordem da vida podia sempre mais do que a gente? Adjaz que me aconformar com aquilo eu não queria, descido na inferneira. Carecia de que tudo esbarrasse, momental meu, para se ter um recomeço. [...] Eu queria minha vida própria, por meu querer governada (ROSA, 2001, p. 445).

A professora Otacília expõe um movimento de resistência ao negar compreender os seus desejos afetivos e sexuais. Ao dizer que “mãe é passível que eu sou assim! Eu mãe quero, mãe quero ser assim!”, ela tenta traçar uma rota de fuga para escapar da vigilância de sua mãe, da sociedade e, sobretudo, fugir de si mesma. Para tanto, ela acaba investindo na criação de um “outro universo”, um lugar em que ela pudesse se sentir segura e protegida. Porém, seu plano falha, ela conhece uma nova pessoa e afirma que a partir daí começa a se conhecer e a se aceitar. Assim, o simples ato de “existir é resistir” (VILELA, 2006, p. 126), que de certa forma culmina na sua transformação, em que a resistência vai se constituindo enquanto uma experiência de subjetivação e de experimentação da liberdade. Resistir é um combate. Uma luta com as adversidades. Resistência que é um sinal de

liberdade, prova de que é possível escapar dos enquadramentos propostos pelas forças. Ela demonstra que existe espaço para mudanças, oscilações, inversões e negociações nas relações de poder. Conforme aponta Foucault (1988, p. 106), existem “resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” que “não podem deixar existir a não ser no campo estratégico das relações de poder” (idem).

Junto a essas resistências a professora Otacília passa por “uma variedade de processos que constroem a subjetividade e que ocorrem ao mesmo tempo” (FERRARI, 2010, p. 12), entrecruzando-se com suas experiências: *“ Eu comecei a me envolver com um grupo de amigas e aconteceu de eu e uma amiga termos uma relação. Eu tinha 16 anos, já namorava, já tinha uma experiência mais sensível com o corpo, sempre tive contato com a arte, com a dança, então eu acho que essa questão da sexualidade sempre esteve muito presente na minha vida”*. Experiências que dizem da produção de si junto ao outro e junto às relações que estabelece com o mundo, propiciando a constituição de um sujeito que “é atravessado por esses diversos processos que modelam, fabricam e produzem a subjetividade” (FERRARI, 2010, p. 12). Assim, os modos pelos quais nos tornamos sujeitos, os modos de subjetivação, surgem e vão se desenvolvendo como práticas de si, provocando “vivimentos”:

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data (ROSA, 2001, p. 138).

Nessas práticas de constituição de si emergem narrativas que dizem como ess@s sujeitos foram se distanciando da heterossexualidade, assumindo

para si mesm@s a homossexualidade como modo de vida, indo na contramão do sistema sexo-gênero-heterossexualidade (BUTLER, 2003):

Tentei ter uma namorada, eu era apaixonado pela menina que era da minha sala de aula, mas na verdade ela gostava de motorista de ônibus, então aquilo ali já me desencantou. Tinha a questão dos meus pais serem separados e eu sempre escutava "com o filho de J. você não pode namorar". Cú pinta aqueles pedófilos, eu não vou julgar hoje que eu tenha caído na mão de pedófilos, porque se eu fui com um cara mais velho trepar é porque algum desejo ele me despertou. Eu tive essas experiências e pronto, ali eu me afirmei. E hoje eu gosto de olhar o corpo de um homem, sinto o maior prazer de estar ali de lado, de cuidar, de construir junto, de ter uma afinidade. Já fui muito voltado pra sexo, a questão da pegação, de querer todos ao mesmo tempo, mas a gente vai amadurecendo e hoje o sexo é uma consequência de cuidar do outro. Pra ser sincero mesmo e porquê sou gay, essa opção, não sei se fala opção, eu só sei que me sinto mais atraído pelo mesmo sexo do que por uma mulher. Já tive uma experiência hétero, muito rápida, atrás da porta do guarda-roupa, escondido e mesmo assim eu acho que fui estuprado pela empregada, porque ela me pegou e mandou eu betar o peru dentro da buceta dela. Foi uma coisa rápida, muito rápida, que depois ela apareceu grávida e eu nem sei se o filho é meu porque se ela fazia isso comigo fazia com outros também. Eu me lembro que eu fazia questão de ir pra casa onde ela era empregada só pra tirar um sarvinho com ela. Eu era afim de comer o cuzinho dela mas ela não dava de jeito nenhum. A minha formação sexual veio assim, da experiência de

*criança, daquelas brincadeiras, da punhetinha, da troca-troca (Professor Hermógenes).*

A narrativa do professor Hermógenes é recheada de acontecimentos e o sujeito da experiência é constituído por esses acontecimentos: "Tentei ter uma namorada, eu era apaixonado pela menina que era da minha sala de aula, mas na verdade ela gostava de motorista de ônibus [...]. Tinha a questão dos meus pais serem separados e eu sempre escutava "com o filho do J. você não pode namorar" [...]. Cú pinta aqueles pedófilos [...]" . Acontecimentos que o marcam, o tiram do lugar, levam para fora de si mesmo, provocam transformações, de tal forma que o sujeito após a experiência não é o mesmo de antes dela, chegando ao ponto de se "afirmar": "Eu tive essas experiências e pronto, ali eu me afirmei" . Acontecimentos que constroem a interrogação sobre o que o professor é e que são indispensáveis para a sua constituição enquanto sujeito. Assim, "manter presente o acontecimento é impedi-lo de se dissipar na dispersão do tempo, no esquecimento, é guardá-lo no espírito como aquilo que deve ser pensado" (CARDOSO, 1995, p. 58). A noção de acontecimento passa pela "manutenção de uma memória como o recolher do já pensado – memória como pensamento sobre aquilo que foi pensado, no sentido ainda, de aguardar o não pensado que aí se esconde" (idem).

Os diferentes modos, práticas, ações, discursos, relações que estabelecemos nas nossas histórias fazem de nossas experiências diferentes maneiras de nos tornarmos sujeitos (FERRARI, 2010, p. 09). O professor Hermógenes vai construindo um saber sobre a homossexualidade e sobre as suas próprias vivências e experiências, apontando um "amadurecimento" como parte do processo de constituição de si: "Já fui muito voltado pra sexo, a questão da pegação, de querer todos ao mesmo tempo, mas a

gente vai amadurecendo e hoje o sexo é uma consequência de cuidar do outro” .

A construção das sexualidades d@s professor@s é um processo atravessado pelas experiências vividas por el@s. Experiências produzidas a partir da relação com o outro, na coletividade, mas também experiências de si para consigo, nas quais os sujeitos são afetados e transformados nesse processo, abrindo-se para experiências de dessubjetivação. Nesse sentido, a produção de si também passa pela produção da sexualidade, numa operação que é constante, que se dá no dia a dia e não cessa. Talvez sujeito e experiência sejam como uma “briga de ventos”, em que um se enrola e se mistura ao outro: “Do vento. Do vento que vinha, rodopiado. Redemoinho: o senhor sabe – a briga de ventos. O quando um esbarra com outro, e se enrolam, o doido espetáculo” (ROSA, 2001, p. 314).

\*\*\*

*“O sertão é bom. Tudo aqui é perdido, tudo aqui é achado...”*  
(ROSA, 2001, p. 564).

4. " *Derá que eu quero isso mesmo para a minha vida?*" :

## EXPERIÊNCIAS E CONSTITUIÇÕES DOCENTES

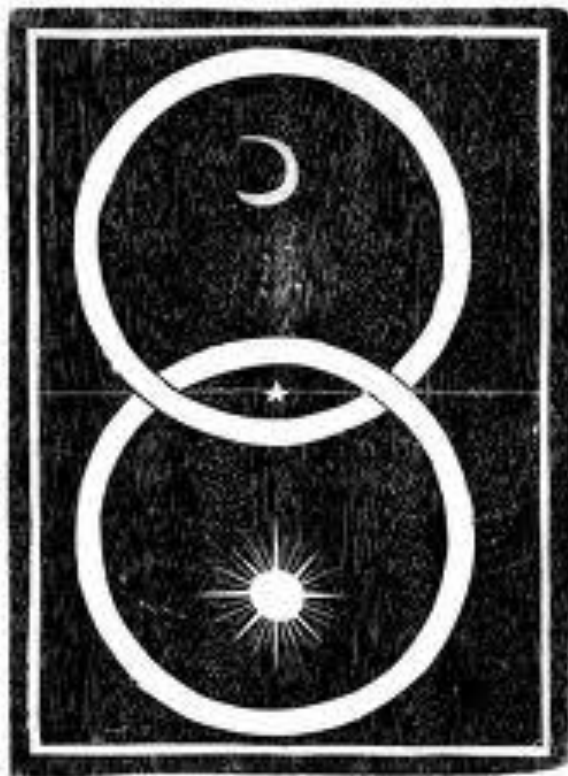


Figura 9: "Diadorim II"  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)

*A formação já te chamava atenção. Como pensar a formação é difícil, mexe comigo, me faz lembrar a formação que tive. Mas tem que tomar cuidado pra não pensar a formação a partir da perspectiva dos corpos dóceis, pois também existem resistências. Ess@s professor@s mesmo que você vai pesquisar, de certa forma são resultados da resistência né? Porque assumiram uma outra postura. Talvez as ações d@s professor@s possam ser ações de fuga sem que el@s mesm@s tenham consciência disso. (Momento de orientação, dezembro de 2012).*

Como ter professor@s enquanto coautor@s de uma pesquisa sem pensar em sua constituição docente? O que el@s têm a dizer sobre suas trajetórias? Quais experiências @s marcaram? Que fatos @s conduziram à carreira docente? O trecho acima faz parte de uma conversa de orientação, na qual a questão da formação docente veio à tona, foi ganhando espaço e percebi a necessidade de trazê-la para a pesquisa. Essa necessidade foi endossada por viagens que fiz na memória e me encaminharam a refletir acerca dos processos formativos que participei enquanto estudante e futuro professor de Educação Física, alguns já relatados neste texto. A viagem na minha formação me proporciona a experiência de voltar sobre mim mesmo, analisando meus modos de ser e interpretar o mundo.

Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética (LARROSA, 2010, p. 53).

Sendo assim, quero problematizar mais especificamente a palavra formação, seus desdobramentos, seus significados e sentidos para a constituição da carreira docente. Também trago para a discussão a emergência da temática da sexualidade e as implicações de sua inserção ou não-inserção nos cursos de formação de professor@s. Em seguida trago algumas narrativas d@s professor@s homossexuais, pensando a formação docente como um processo recheado de experiências que se articulam com os percurso trilhados na vida profissional. E essas experiências dizem da constituição docente, ou melhor, da constituição de si. Portanto, nas próximas páginas, quero provocar o



desassossego de pensarmos a constituição docente como sendo parte da constituição de si mesmo.

#### **4.1 Formação, forma-ação ou fôrma de professores?**

Formação. Forma-ação. Ação de formar. Ações que formam. Colocar numa fôrma? Enformar? Reformar? Dar forma? Ações de um sobre o outro e sobre si mesmo/a. Formação docente: ação de formar um sujeito docente. De que modos formamos e nos formamos? Que formação? (CASTRO, 2013, p. 139).

Qual o significado da palavra formação? Quando estou formado? Quem está habilitado a formar? Estas perguntas se fazem presentes e me inquietam quando escuto falar em formação docente. Colocam-me a refletir sobre os caminhos e/ou descaminhos dessa trajetória. Assim, para discutir a formação de professor@s, trago o termo formação para ser problematizado. Esse termo carrega consigo alguns significados. Neste sentido:

[...] A palavra 'formar' esconde dentro de si 'forma' ou, se quisermos, o termo mais forte ainda 'fôrma'. Nos dois casos, está a ideia de que existe um molde anterior a ser aplicado [...]. Esconde a experiência de uma cultura patriarcal, tradicional, em que as pessoas se sentem submetidas à imposição de fora (LIBANIO, 2001, p. 11).

Será que essa é realmente a concepção de formação a que estamos submetid@s? Produzid@s em série, em uma 'fôrma'? Existem escapes, modos de resistir? Os processos formativos pautados nesta visão colocam professor@s enquanto sujeitos passivos, que não oferecem resistência, que podem ser esculpido@s com saberes que muitas vezes encontram-se distantes dos desafios vivenciados no cotidiano escolar na contemporaneidade.

Desta maneira, falar em ações formativas docentes requer, primeiramente, perceber que não podemos mais associá-las a um padrão, ou de acordo com a citação acima, associá-las a 'fôrmas'. Este processo pode ser considerado construtivo e revelador de que saberes possibilitam aos atores sociais serem protagonistas do processo formativo.

Desse modo, problematizar sobre o processo formativo de professor@s é compreendê-lo como um espaço que tem significados pertinentes e situados

em cada contexto. Sendo assim, pensar na formação de professor@s significa pensar em sua formação inicial e continuada. Pensar sobre a/na prática docente remete a refletir a partir de sua atuação no presente, na tentativa de compreender seu passado e projetar sua ação no futuro.

Mas, quando se inicia a formação docente? Será que ela inicia-se apenas a partir do ingresso em um curso de licenciatura? Tardif (2012, p. 20) lembra que:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.

Antes de começarmos a lecionar oficialmente, nós professor@s, já conhecemos bem a realidade do ensino, basead@s primordialmente por nossas vivências escolares. As experiências escolares nos atravessam e nos marcam. Constituem saberes que persistem com o passar do tempo, desafiando e estabelecendo um confronto com a formação universitária. Penso que aprendemos a sermos professor@s desde cedo, a partir do momento em que nossos corpos são colocados nas escolas de educação infantil adentramos num processo de aprendizado continuado sobre a profissão docente.

Passamos a interagir com diversos sujeitos e a participar da construção do conhecimento por meio da mediação de um/a professor/a. Ess@ professor/a carrega consigo alguns saberes que são resultado de suas experiências e se articulam na escola e com outras dimensões do ensino como a formação, a prática ao ensinar e a relação que ele estabelece entre o seu conhecimento e a sua prática. Sendo assim, o saber não é uma coisa que flutua no espaço:

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2012, p. 11).

Portanto, o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo. Ele se manifesta por meio das relações entre o/a professor/a e seus alunos. O saber está longe de ser uma soma de conhecimentos,

porque desses se deve poder dizer sempre se são verdadeiros ou falsos, exatos ou não, aproximados ou definidos, contraditórios ou coerentes. Nenhuma destas distinções é pertinente para descrever o saber, que é o conjunto dos elementos (objetos, tipos de formulação, conceitos e escolhas teóricas) formado a partir de uma única e mesma positividade, no campo de uma formação discursiva unitária (FOUCAULT, 1994, citado por CASTRO, 2009, p. 394).

O saber que busca só a aquisição de conhecimentos vai perdendo o seu valor. Prefiro o risco de apostar no desencadeamento de interações que conduzam ao descaminho aquele que conhece, levando o sujeito para se aventurar “fora do reconhecível e do tranquilizador” (DELEUZE, 1992, p. 132). Guimarães Rosa (2001, p. 392) já lembrava que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. E nesses atos de ensinar e aprender experiências vão sendo produzidas e professor@s vão se constituindo.

#### **4.2 A constituição docente enquanto experiência**

[...] formei em pergunta, ao Mestre Lucas. Ele me olhou, um tempo – era homem de tão justa regra, e de tão visível correto parecer, que não poupava ninguém: às vezes teve dia de dar em todos os meninos com a palmatória; e mesmo assim nenhum de nós não tinha raiva dele. Assim Mestre Lucas me respondeu: - “É certo. Mas o certo de tudo é que um professor de mão-cheia você dava...” E, desde o começo do segundo ano, ele me determinou de ajudar no corrido da instrução, eu explicava aos meninos menores as letras e a tabuada (ROSA, 2001, p. 156-157).

Penso nos processos de constituição docente enquanto processos que estão intimamente ligados e atravessados pelas experiências vividas pel@s docentes coautor@s desta pesquisa. Experiências que marcaram ess@s sujeitos, que dizem de suas vidas, trazem as suas relações familiares, falam da relação com o outro, narram os (des)caminhos percorridos... Nesse sentido atrevo-me a problematizar a constituição docente como sendo um processo de subjetivação e porque não dizer também de dessubjetivação. Um processo de

produção de si. Castro (2013, p. 139) ao discutir o conceito de formação, faz uma explanação nessa direção:

Formação: sinônimo de subjetivação. Subjetivação. Ação subjetiva que forma sujeitos. Sujeito-forma. Subjetividade-processo. Sujeitos por fazerem-se, em devir, subjetividades em movimento. Processos que constroem sujeitos e que são construídos na experiência do viver.

Também penso que os sujeitos são “construídos na experiência do viver” e essa minha crença toma vazão quando paro, leio, analiso e viajo pelas narrativas d@s professor@s quando el@s são convidad@s a falar das trajetórias que @s conduziram à carreira docente. Pois “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2002b, p. 69). Parto da premissa de que a constituição do “ser” professor/a ocorre nos diferentes espaços de formação que frequentamos desde a infância. O caminho até chegar à docência do professor Hermógenes exemplifica esse processo de constituir-se professor:

*Eu sou filho de servente escolar. Então eu passei além de meu período escolar dentro de uma escola, aos finais de semana eu passava também com a minha mãe dentro da escola porque ela tinha que fazer a faxina e eu acompanhava ela. Cú o tempo passou, eu arrumei um namorado e esse namorado fazia o curso de História na UFFJ. Com a formação dele, a nossa casa passou a ser frequentada por vários professores e ao mesmo tempo tinham outros amigos professores dos anos iniciais e eles ficavam corrigindo provas. Na época eu era correto de iméveis, ajudava e sempre ajudei a corrigir as provas, ajudava a montar cenários na escola porque eu sempre trabalhei com teatro, então eu sempre tive essa ligação com a escola. Cú esse meu namorado, ele uma vez passou mal e não pode ir dar aula e então ele ligou para a escola e falou com a diretora que*

estava mandando uma pessoa para substituí-lo. Bem e lá fui eu. Ele me deu a matéria para passar no quadro e falou comigo: " ah, é só você passar a matéria no quadro, eles copiam e tá ótimo. Não precisa falar nada, mãe precisa explicar nada, é só passar a matéria". E aí eu fui substituí-lo. Me deparei com um ensino de 8<sup>a</sup> série, a moite, num bairro de periferia, uma coisa pesada. Bem, consegui dar aula? Não. Consegui passar matéria no quadro? Não. Porque era bolinha de papel e mãe tinha como manter uma disciplina porque toda vez que chega um professor para substituir outro, o substituto cede dele, mãe tem esse domínio. E aí veio na minha cabeça: " é isso que é educação? É isso que é escola? Esse porre tá perdendo tempo aqui dentro e isso precisa mudar e ser mudado onde? Na base". Então eu tomei a decisão de fazer o magistério e começar a fazer essa formação de prazer em estudar, o prazer em curtir a escola, o que é a escola, porque pelo o que eu tinha visto aquilo era um inferninho. A minha decisão mesmo, apesar das influências e vivências com a mãe, com os professores dentro da minha casa, o que me levou mesmo para a docência foi essa experiência de estar dentro de uma sala de aula onde eu não tive domínio nenhum enquanto matéria, então eu deixei a matéria e os livros de lado. E como eu tinha experiência com o teatro eu fiz uma dinâmica teatral e foi onde eu consegui o domínio da turma, o interesse, a participação de todos em cima do texto que o professor havia dado sobre a escravidão no Brasil. Então eu transformei a aula numa esquete teatral e eles gostaram. E naquele momento eu fiz a opção de ingressar no magistério e fazer alguma coisa pela educação. Eu fiz o magistério, depois fiz o Normal Superior e hoje estou na direção da escola (Prof. Hermógenes).

O professor Hermógenes aponta a sua proximidade com a escola para além do “período escolar”. O fato de sua mãe ser servente escolar e o levar para o trabalho o conduzia a um contato com esse ambiente muito maior do que aquele contato que as outras crianças tinham, indicando que “o destino da gente às vezes conversa, sussurra, explica, até pede para não se atrapalhar o devido, mas ajudar. Crendice? Mas coração não é meio destino?” (ROSA, 2001, p. 499). Mais tarde, já adulto, ele se relaciona com um professor de História e se depara com uma experiência que o marcaria: substituir o namorado em uma sala de aula. Nesse momento sexualidade e constituição docente se encontram e a partir desse encontro ele vai se tornando professor, assumindo a perspectiva de que

formar-se não é somente dispor de uma série de recursos para atuar, senão uma sensibilidade e abertura para o encontro com o que não sabemos, com pessoas a quem não conhecemos, com situações que são incertas e imprevistas (CONTRERAS, 2013, p. 24).

É interessante pensarmos na orientação recebida pelo professor Hermógenes antes dele ir para a escola: *“ Ah, é só você passar a matéria no quadro, eles copiam e tá ótimo. Não precisa falar nada, não precisa explicar nada, é só passar a matéria”*. Nessa passagem existe um sentido atribuído ao “ser professor/a” pelo seu companheiro. Um sentido que dá lugar ao que vem a ser a profissão docente a partir do olhar daquele sujeito. O professor Hermógenes topou o desafio, foi à escola, lugar que talvez achasse que conhecesse, pois afinal de contas passou grande parte de sua vida dentro daquele ambiente e foi surpreendido. Foi tocado e atravessado por uma experiência que o conduziu a problematizar aquele espaço de construção de conhecimento: *“ É isso que é educação? É isso que é escola? Esse porre tá perdendo tempo aqui dentro e isso precisa mudar e ser mudança onde? Na base”*. A experiência do não-domínio da turma junta-se às influências e vivências com a mãe, numa caminhada que culmina em um desejo de

mudança que leva o professor Hermógenes a cursar o Magistério, pensando que

o ofício educativo tem em seu centro o encontro humano com pessoas a quem pretendemos iniciar em algo, mas, às vezes, queremos levar em consideração seus modos de ser e pensar; pessoas as quais queremos oferecer algo, mas às vezes escutá-las e atendê-las em suas necessidades e desejos (CONTRERAS, 2013, p. 24).

O “ser professor/a” traz em si as histórias de vida enquanto estudante nos vários anos de escolaridade. Traz um imaginário socialmente e discursivamente construído sobre o que é a profissão docente, e, ao passar por uma formação inicial (seja no magistério ou nas licenciaturas), incorpora modos de pensar, modos de agir, modos de “ser professor/a”. A constituição docente pode ser revelada pelo encontro e associação de discursos e práticas que produzem os modos pelos quais os sujeitos se constituem, o modo como cada um “se torna o que é”, e conseqüentemente a produção de sujeitos docentes. O professor Hermógenes é atravessado por esses discursos e práticas desde a sua infância e em meio a esses processos educativos vai aprendendo a ser professor e construindo as suas ações pedagógicas. Essas relações nas quais ele está inserido envolvem “ao mesmo tempo saberes, poderes e a ética, ou seja, a “relação de si para consigo”, “como cada um vê a si mesmo”, a partir da moral e dos códigos de valores que circulam e são produzidos socialmente” (CASTRO, 2013, p. 152).

Modos que se relacionam com todos os outros espaços possíveis de formação. Constitui-se professor/a ao longo de sua história, ou seja, no decorrer de determinados contextos temporais, espaciais e na relação com o outro. O outro assume um importante papel durante a formação docente e como podemos ver na narrativa do professor Compadre Quelemém:

*Na verdade tudo começou com um desejo da minha mãe, que saiu da cidadezinha dela, para uma cidadezinha com uma estrutura melhor querendo ser professora, mas isso não aconteceu. Ela era a filha mais velha, então teve que parar os estudos.*

Concluiu o ensino médio, mas não prosseguiu por ter que trabalhar pra ajudar os meus avós em casa. Esse foi o primeiro ponto. O segundo foi também por ter um tio professor de Geografia, que sempre me apoiou nos estudos e eu fiquei meio encantado com aquilo, com a Geografia. No 1<sup>o</sup> ou 2<sup>o</sup> ano de ensino médio eu tive uma professora excelente e aí pensei em fazer Geografia e me encaminhei para a licenciatura. Eu acho bacana em um ano você estar com uma turma ou várias turmas e você estar convivendo com pessoas diferentes. No outro ano pode ser que você continue com a turma do ano anterior ou pode ser que você mude de escola, ou seja, você está sempre convivendo com pessoas diferentes, a cada ano você está conhecendo pessoas diferentes e eu acho isso bacana, essa troca de informações, essa convivência com o outro (Professor Compadre Quelemém).

O outro exerce um importante papel na escolha e definição da trajetória docente, pois, “é no junto do que sabe bem, que a gente aprende o melhor...” (ROSA, 2001, p. 434). Um outro que surge e marca presença, sobretudo, nas relações familiares: “ Na verdade tudo começou com um desejo da minha mãe [...]” e “[...] foi também por ter um tio professor de Geografia, que sempre me apoiou nos estudos e eu fiquei meio encantado com aquilo, com a Geografia”. A constituição do “ser professor/a” acontece a partir dessa relação com o outro e também com as homossexualidades. Um outro que influencia, chama a atenção e desperta o interesse pela prática docente, uma vez que “há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir” (FOUCAULT, 2010c, p. 117). Educar-se junto ao outro implica sempre na “formação da subjetividade: si mesmo em relação ao outro (a cultura, os outros, as múltiplas realidades com as que entramos em relação, etc.)” (CONTRERAS, 2013, p. 29). Deste modo, “o saber da experiência, como saber subjetivo, significa que tem que dirimir-se sempre nos modos pessoais



de atribuir significado e dar sentido, tanto ao que se vive como o que se deseja” (idem).

A convivência com outr@s professor@s durante o período escolar também assume importância na trajetória docente do professor Compadre Quelemém: “ No 1<sup>ª</sup> ou 2<sup>ª</sup> ano do ensino médio eu tive uma professora excelente e aí pensei em fazer Geografia e me encaminhei para a licenciatura” . Constituir-se enquanto docente supõe necessariamente pôr-se em relação às experiências, ao vivido, o pensado, o aprendido, para ver-se em uma direção de desejo, de escolha e de afirmação profissional.

Ao afirmar gostar da dinâmica escolar e de a cada ano lecionar para turmas e estudantes diferentes, o professor enfatiza achar “ bacana” a constante troca de informações e a “ convivência com o outro” revelando que o significado de ser docente e construir o conhecimento nas escolas “está aberto não somente à dúvida e ao questionamento permanente, senão a confrontação de múltiplas visões e respostas, de dilemas e contradições” (CONTRERAS, 2013, p. 29), fortalecendo a importância da sua relação com o outro.

Nesse movimento de contar-se, as escritas da experiência, geralmente expressadas pelas escritas narrativas, estabelecem uma relação e um diálogo entre o que foi vivido e o exercício de pensar-se. Um pensar que passa pelo investimento do sujeito em problematizar-se: Por que sou professor/a? Que caminhos me levaram a seguir essa profissão? O que posso fazer a partir do meu trabalho? Questões que propiciam uma reflexão sobre o que se é e trazem um pensamento imaginativo acerca de possíveis ações docentes a serem trabalhadas.

Pensar a constituição docente como uma experiência me remete a problematizar os modos como os sujeitos tornam-se professor@s e vão atribuindo diferentes conotações, ressignificações e possibilidades à expressão “ser professor/a”. Nas veredas experienciadas, os sujeitos trazem consigo todos os sentidos, significados, discursos e práticas que os constroem desde que nascem. Daí a importância de pensar na formação de professor@s enquanto mecanismo de constituição de sujeitos, de transformação de subjetividades e

atravessado pelas experiências (CASTRO, 2013). A observação e a admiração também fazem parte desses processos de constituir-se professor/a, como aponta a professora Otacília:

Olha, desde criança eu já admirava essa profissão, eu achava legal o professor escrever no quadro, eu achava legal o jeito que o professor se portava na aula. Ao mesmo tempo eu sempre gostei de dançar também, eu era bailarina desde os seis anos e quando eu vi a possibilidade de fazer uma graduação em Dança eu não pensei duas vezes, né? " Ah, é isso que eu quero! ". Eu tentei Pedagogia aqui também, passei, mas foi no mesmo ano em que eu tinha prestado o vestibular pra Dança e eu optei em fazer a licenciatura em Dança. No curso de Dança você tem várias áreas: o bacharelado, que é pra você trabalhar com companhias e como bailarina e a licenciatura, que é pra você tá atuando com a Dança na escola. As duas partes me encantam e é raro isso, porque geralmente quem faz faculdade de Dança não se interessa muito pela área da licenciatura. Mas eu me interessei. Desde cedo eu já gostava muito da educação (Professora Otacília).

A professora Otacília lembra que desde criança já admirava a carreira docente, " achava legal o professor escrever no quadro" e " achava legal o jeito que o professor se portava na aula". Essas experiências foram despertando nela o desejo de ser professora. Deste modo, podemos pensar que a constituição docente tem início antes de efetivamente frequentarmos um curso destinado especificamente à formação de professor@s. Vamos "aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: "se um dia você for professor(a) é assim que deverá ser". Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio" (ARROYO, 2000, p. 125). Esse "convívio" "é sempre um processo de relação com o que experimentamos, para ampliar as possibilidades de novas experiências" (CONTRERAS, 2013, p. 36),

que levam o sujeito a uma identificação e desejo para com aquilo que se quer. Ao dizer " ah, é isso que eu quero! " , a professora Otacília assume para si que ser professora é o caminho que ela pretende seguir, mesmo revelando que o bacharelado também a encanta e faz um desabafo: " geralmente quem faz faculdade de Dança não se interessa muito pela área da licenciatura. Mas eu me interesse" . É interessante ver a professora Otacília destacar o seu interesse pela licenciatura ao mesmo tempo em que ela expõe um dilema vivenciado por grande parte d@s estudantes de cursos que oferecem as duas formações. O que escolher? Que caminho seguir? A licenciatura ou o bacharelado? Dúvida também experienciada por muitos de meus/minhas colegas durante a graduação em Educação Física. Porém para a professora Otacília essa dúvida parece ter sido menos cruel, pois, " desde cedo" ela " já gostava muito da educação" .

O fato da professora Otacília gostar desde cedo da educação aproxima-se das histórias contadas pelos outros professores. Narrativas que possuem suas singularidades, mas que também carregam uma coletividade que dizem dos caminhos e das experiências em tornar-se professor/a. Nesse sentido, o professor Zé Bebelo também nos conta um pouco da sua constituição docente:

Nesse ano faz 13 anos que eu atuo como professor. Eu dou aula desde os 17 anos porque eu iniciei com um grupo de teatro na minha escola quando eu estava no 2<sup>o</sup> ano do ensino médio. Eu sempre tive muito interesse por essas áreas, minha mãe sempre gostou muito de dança, nunca fez nada profissional, mas eu sempre tive esse vínculo artístico dentro de casa. Eu descobri isso na escola mesmo, eu fiz parte de um grupo, eu entrei para esse grupo e passou mais um ano eu já estava dando aula, dando aula nas escolas de teatro e dança. O primeiro lugar em que eu dei aula foi na Instituição Veredas<sup>16</sup>, que é

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

uma instituição que tem várias casas e uma mãe social. E essa mãe social cuida de 7, 8 crianças dentro de uma casa. Crianças que foram abandonadas pelos pais ou que a filha foi estuprada pelo próprio pai, tava grávida ou que o pai foi preso e a mãe foi presa e mãe tinham pra onde levar essa criança. Essas crianças são encaminhadas pra lá e é uma casa super estruturada e eles vivem ali dentro. Cili foi meu primeiro baque! Será que eu quero isso mesmo para a minha vida? O vínculo deles com sexo é muito grande. Eles viram o pai abusando da irmã, eles foram abusados. Eles falavam muito de sexo. Eu acho que se juntasse umas quatro pessoas adultas não dava o que uma criança falava de palavras. Foi um baque muito grande. No primeiro dia eu voltei para casa chorando e pensava "mãe sei se eu vou aguentar isso". Porque a realidade deles era muito dura e eles falavam naturalmente. Cheguei a pegar algumas criançinhas no banheiro, muitos homossexuais, bastante mesmo (Professor Zé Bebelo).

A narrativa do professor Zé Bebelo nos conduz a alguns apontamentos. Assim como o professor Hermógenes, o professor Zé Bebelo vivenciava um pouco do que viria a ser sua futura profissão dentro de casa: "minha mãe sempre gostou muito de dança, nunca fez nada profissional, mas eu sempre tive esse vínculo artístico dentro de casa". Assim, o outro assume grande importância na constituição docente deste professor, pois, "o outro é um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto ao mais jovem e indispensável à sua formação" (FOUCAULT, 2010c, p. 115). "A opinião das outras pessoas vai se escorrendo delas, sorrateira, e se mescla aos tantos, mesmo sem a gente saber, com a maneira da ideia da gente" (ROSA, 2001, p. 574).

Tornar-se professor para ele também é resultado da experiência de participar de um grupo de teatro e dança durante a sua trajetória escolar, especificamente no ensino médio: *" eu fiz parte de um grupo, eu entrei para esse grupo e passou mais um ano eu já estava dando aula, dando aula nas escolas de teatro e dança"* . O que essa experiência mostra "é que nunca se pode dar por conhecidas as coisas. E quem sabe isso sobre a experiência necessita desenvolver uma certa disposição a aceitar a novidade cada encontro, cada grupo, cada situação e cada curso" (CONTRERAS, 2013, p. 26). Para o professor Zé Bebelo, a primeira experiência docente foi algo intranquilo, que causou desassossego e o levou a questionar o seu caminhar: *" Será que eu quero isso mesmo para a minha vida?"* . Fato que o conduziu a uma posição pessoal frente àquela situação, levando-o a questionar-se a si mesmo sobre a sua caminhada na docência. Um questionamento que provoca no professor uma experiência de repensar-se, repensar a sua prática docente e pensar acerca do cotidiano no qual ele está inserido. Ao dizer que *" foi um baque muito grande. No primeiro dia eu voltei para casa chorando e pensava " não sei se eu vou aguentar isso"* , o professor vivencia a experiência de "situar-se ante a educação, como abertura ao encontro, à novidade, a pensar a continuação do que acontece, perguntando-se pelo sentido e o valor de tudo aquilo que nos ocorre, sem dar respostas fáceis" (CONTRERAS, 2013, p. 26).

Narrar e perguntar-se sobre si mesmo acaba sendo um ponto de encontro, uma aproximação entre alguns professor@s. Tais perguntas e narrativas articulam-se, sobretudo, com o início da carreira docente. Assim como o professor Zé Bebelo, o professor Medeiro Vaz relata uma situação ocorrida em uma escola enquanto ele era "iniciante":

*Terve um certo colégio, que um certo diretor pra se gabar, quando eu ainda era iniciante, ele me cantou dentro da sala da direção e ainda ocorreu um assédio sexual. Se eu soubesse que era assédio sexual era*

crime eu teria denunciado ele, porque ele fechou todas as cortinas da sala, chegou me abraçando e quase me estuprou dentro da sala dele.

#### **E como você reagiu?**

Como eu reagi? Eu simplesmente olhei pra cara dele e falei assim: " olha, tudo bem que eu possa gostar, mas nesse exato momento eu tenho outras coisas a pensar. Você me dá licença" . Eu saí da sala e bati a porta na cara dele.

#### **E depois vocês chegaram a conversar sobre isso?**

Ele passou a achar que eu tinha que fazer alguma coisa com ele. Foi uma das coisas que me marcou e até hoje eu guardo. Ah, e ele é casado tá? Casado com mulher e tem três filhas. Isso foi no início da minha carreira de professor, há uns 18 anos. Foi assédio mesmo de chegar por trás, começar a alisar e eu ter que mandar parar. Nem as minhas aventuras de sair aí pela rua caçando não chegou a tanto. Ninguém imagina que um diretor de colégio vai chegar ao ponto de fechar todas as cortinas da sala da direção e trancar a porta. Eu não tinha visto que ele tinha trancado a porta. Eu fui ver que ele tinha trancado a porta quando eu fui sair e vi que a porta tava trancada. Ai quando eu consegui sair eu bati a porta. Eu só sei que a cara dele daquele dia em diante se modificou. Ele achou que eu ia ceder ali mesmo. De vez em quando eu encontro com ele na rua (Professor Medeiros Vaz).

A narrativa acima expõe uma situação marcante na vida e na carreira do professor Medeiros Vaz. Uma experiência que o tocou, o atravessou e que dela ele não conseguiu esquecer-se. Um acontecimento em que a hierarquia e a relação de poder do diretor para com o docente são colocadas em jogo. Tal fato ocorrido constitui-se em uma experiência que se experimenta na caminhada, que se constitui e constitui os sujeitos, se modifica e se transforma

no transcorrer do tempo. Ou seja, é uma experiência tomada “como arte de experimentar, ação política, produção de saberes e sujeitos, mediada por relações de poder. Experiência como processo intranquilo que remete a acontecimentos [...]” (CASTRO, 2013, p. 139-140). Assim, o diretor abusa de sua autoridade, assedia o professor “iniciante” numa atitude inesperada para aquele sujeito porque “ninguém imagina que um diretor de colégio vai chegar ao ponto de fechar todas as cortinas da sala da direção e trancar a porta” .

Ao me envolver e dialogar com essas narrativas percebo que existem muitos modos de ser e de se constituir professor/a. A docência é sempre atravessada pelas histórias de vida d@s professor@s, cada qual com suas particularidades, acontecimentos, vivências e experiências. A ação de constituir-se professor/a se dá cotidianamente. Assim, compartilho da fala de Riobaldo, ao dizer que “tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo. Eu penso é assim, na paridade. *O demônio na rua...* Viver é muito perigoso; e não é não. Nem sei explicar estas coisas” (ROSA, 2001, p. 394).

\*\*\*

*“O sertão não tem janelas nem portas. E a regra é assim: ou o senhor bendito governa o sertão, ou o sertão maldito vos governa...”*  
(ROSA, 2001, p. 614).

5. " Quantas vezes em reunião eu já peguei um salto, falava 'eu ando bem misso, vocês nem imaginam' e desfilava pela

sala" : VIDAS EM CONSTRUÇÃO



Figura 10: "A Deus dada..."  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984).



Eu queria minha vida própria, por meu querer governada  
(ROSA, 2001, p. 445)

O desejo de Riobaldo em querer “vida própria” e “governada” por si mesmo vai ao encontro dos desejos d@s professor@s homossexuais com @s quais eu tive a oportunidade de conversar durante a produção da pesquisa. Vontades, coragem, descobertas, inquietações e experiências. Esses sentimentos surgem nas narrativas d@s professor@s ao falarem de suas vidas e compartilharem suas vivências.

Neste capítulo, trago para discussão cinco questões que apareceram durante as entrevistas com @s professor@s e que vi a possibilidade delas serem trabalhadas, pois, dizem dos modos como ess@s professor@s se constituíram e se constituem enquanto sujeitos docentes.

Primeiramente, trabalho com a questão do armário, o ato de assumir-se ou não homossexual e suas consequências, pensando a partir das narrativas dos professores Compadre Quelemém e Medeiro Vaz. Em seguida, trago para a discussão a emergência da internet e a abertura de novas formas de encontro e de relacionamento com o outro a partir do uso da web. A amizade é outro elemento que coloco em evidência, problematizando a importância d@s amig@s para os processos de produção de si, sobretudo, durante o período em que @s professor@s “descobrem” a homossexualidade. Também abordo a temática da coragem da verdade a partir do conceito de *parrhesía* trabalhado por Foucault durante os cursos de 1983 e 1984 no Collège de France. A seguir, começo trazendo a discussão acerca das estéticas das existências e para tanto utilizo como inspiração as narrativas do professor Hermógenes, que retratam momentos em que ele se constitui dentro da escola em que atua e vai assumindo a homossexualidade como um modo de vida.

### **5.1 " Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça! " : Estéticas da existência, artes de viver!**

Gay, viado, homossexual... Palavras constantes nas falas do professor Hermógenes. Palavras que dizem do seu modo e estilo de vida. Palavras que

carregam vida! Possibilidades de viver a vida! A vida como um instigante, provocante e apaixonante conjunto de “artes da existência”. Foucault nos fala que

estas devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (2012c, p. 193).

Neste sentido, a estética da existência tem "compromisso com mudanças que levam à criação de novos estilos de vida baseados em uma ética capaz de criar subjetividades mais libertárias e, a partir delas, novas formas de sociabilidade" (MISKOLCI, 2006, p. 689). Com o conceito foucaultiano de estética da existência abre-se a possibilidade de invenção de novas formas de se viver e de afetividade entre os sujeitos. Portanto, a noção de estética da existência propicia a emergência da “discussão e questionamento de padrões normalizadores, heterônomos e identitários, que formatam o indivíduo contemporâneo ao aprisioná-lo em rígidas identidades previamente definidas” (CÉSAR, DUARTE, SIERRA, 2013, p. 75). A criação de novas formas de sociabilidade também se dá no exercício da profissão docente e nas relações que os sujeitos estabelecem com a instituição escolar. O professor Hermógenes cria seu próprio estilo de vida e vai construindo a sua identidade na escola:

*Eu desmunheco na hora que eu quero. Desmunheco na sala dos professores, deixo pinta, subo em cima da mesa, faço show de gogoboy. Na reunião de professores eu sempre coloco: 'vocês acham que pelo fato de eu ser viado o negócio aqui é só bagunça?'. Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça! [...] Tudo está relacionado com o comprometimento com o trabalho. Você ser comprometido com o trabalho é que faz a diferença (Professor Hermógenes).*

Ele busca enfatizar que o fato de se expressar no ambiente escolar de uma maneira que escapa do que se espera de um professor não significa que ele não leve o seu trabalho a sério: "*Deu gay, sou alegre, mas não sou bagunça!*". O professor Hermógenes procura destacar que apesar de ser gay e alegre ele não é bagunça, deixando escapar a visão que ele e parte da sociedade têm sobre a homossexualidade masculina, numa tentativa de conquistar respeito e confiança junto aos/às seus/suas colegas de trabalho. Assim, ele revela um saber sobre a escola e sobre a profissão docente como lugares de seriedade e responsabilidade. Mas também revela o lugar da homossexualidade (pelo menos no senso comum) como um lugar de bagunça e descomprometimento.

Ao dizer que "*tudo está relacionado com o comprometimento com o trabalho. Você ser comprometido com o trabalho é que faz a diferença*", existe uma preocupação do professor Hermógenes em afirmar que realizar um bom trabalho independe da identidade sexual. Tem outra posição de sujeito ou identidade em negociação. Existe um jogo entre as identidades normalizadas e as marginalizadas. De certa forma, o professor reivindica a identidade híbrida, fazendo dialogar o "ser professor" com o "ser gay".

Assim, o seu estilo de vida é construído durante a docência, ou seja, a constituição de si também passa pelo ambiente escolar. Na escola ele se cria, socializa e se produz: "*Eu desmunheco na hora que eu quero. Desmunheco na sala dos professores, deu pinta, subo em cima da mesa, faço show de gogoboy*". Nessa sua ação de constituir-se, ele nos mostra "efetivamente que não há um sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares" (FOUCAULT, 2012b, p. 284), ou seja, existem múltiplas possibilidades de existirmos no mundo e o professor Hermógenes vai criando, dia a dia, sua existência dentro da escola, pois, "aprender-a-viver é que é o viver, mesmo" (ROSA, 2001, p. 722).

É importante destacar que a criação de novos estilos de vida não remete apenas ao exercício e vivência de sexualidades não-hegemônicas. A proposta de uma estética da existência está intimamente ligada à transgressão da

heteronormatividade, um rompimento com padrões sociais e identitários que aprisionam os sujeitos em uma única forma de manifestação afetivo-sexual. Sendo assim, ser professor declaradamente homossexual na escola possui as suas implicações:

*De você é gay as pessoas acham que você tem que ser cheio de trejeitos e eu já não acho isso. Eu tenho o meu lado profissional, o professor, de não deixar de contar uma piada, que não deixa de dar uma desmumhecada dentro da sala de aula, mas também eu vejo que não existe essa separação. Quantas vezes em reunião eu já peguei um salto, falava 'eu ando bem nisso, vocês nem imaginam' e desfilava pela sala (Professor Hermógenes).*

O professor assume a junção da identidade homossexual com a identidade docente, afirmando que " não existe essa separação" entre as duas identidades, ao mesmo tempo em que destaca o olhar estereotipado da sociedade sobre a homossexualidade: " De você é gay as pessoas acham que você tem que ser cheio de trejeitos e eu já não acho isso" . Esse movimento nos conduz a pensar em como a emergência de uma cultura de si pode desencadear relações críticas aos modelos de identidades que nos cercam e que nos são propostos, abrindo a possibilidade de recusa frente aos investimentos disciplinares que nos tornam carrascos de nós mesmos. Assim, o "sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade", práticas que consistem em "um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural" (FOUCAULT, 2012b, p. 284). As identidades, o que somos e o que nos tornamos saem desse jogo entre o social e o individual.

Ao nos reinventarmos também podemos nos permitir novas relações com o outro, relações que se constituem em companheirismo e amizade. Desta forma, podemos perceber que os nossos processos de subjetivação não são

processos individualistas, eles se dão nas relações que estabelecemos com o outro porque “para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável” (FOUCAULT, 2010c, p. 115). O professor Hermógenes narra alguns momentos dessas relações com o outro que são estabelecidas em seu ambiente de trabalho:

*Há muitas conversas entre os professores e eu para o esclarecimento disso, o que é um ativo, o que é um passivo, o que é um transgênero, o que é urso. Eles vem tirar dúvidas comigo, eu viro uma referência nessa questão. De tinha realmente aquela questão preconceituosa, de riado, de gay, de homossexual, eu acredito que a minha atuação, a minha presença, o meu comportamento, tem operado para desconfigurar essa coisa de riado, de que o riado é travesti, de que todo riado é um travesti, é uma bichinha que gosta de ficar desmunhecando. Eu acredito que o meu comportamento, a minha postura, a minha configuração de vida tenha contribuído para desmistificar muita coisa na questão da aceitação de dois homens estarem vivendo juntos (Professor Hermógenes).*

As relações criadas entre o professor Hermógenes e @s demais professor@s possibilitam que exista um clima de liberdade que faz com que a curiosidade sobre as vivências homossexuais venha à tona: “*Há muitas conversas entre os professores e eu para o esclarecimento disso, o que é um ativo, o que é um passivo, o que é um transgênero, o que é urso. Eles vem tirar dúvidas comigo, eu viro uma referência nessa questão*”. Ser homossexual, na visão de seus/suas colegas professor@s, parece garantir automaticamente ao professor Hermógenes todo um conhecimento específico sobre as homossexualidades e suas práticas, chegando ao ponto dele se tornar “*referência nessa questão*”. Esse conhecimento da “experiência” que

o professor possui desperta o interesse dos outros e os outros também se constituem nessas relações, ou seja, a heterossexualidade também está sendo construída no encontro com a homossexualidade. Ao tornar-se referência e exemplo de homossexual para a comunidade escolar, ele trabalha na perspectiva de desconstruir o estereótipo de homossexualidade presente naquela escola " *de que todo riado é um travesti, é uma bichinha que gosta de ficar desmunhecando* ", porque "a estética da existência só é possível como devir, quando desconstrói as representações sociais que criam e impõem identidades" (MISKOLCI, 2006, p. 690). Assim, não dá para falar em homossexualidade no singular, mas sim no plural. A sua presença naquele ambiente acaba estimulando a compreensão acerca das diferentes formas de viver as sexualidades para além da heterossexualidade: " *Eu acredito que o meu comportamento, a minha postura, a minha configuração de vida tenha contribuído para desmistificar muita coisa na questão da aceitação de dois homens estarem vivendo juntos* ". Deste modo, a sua postura exerce uma ação sobre o outro.

A constituição de novas relações para consigo e para com os outros é uma manifestação de resistência que exige do sujeito um esforço que resulta no desprendimento e desenraizamento das oposições binárias que o cercam. Homossexualidade e heterossexualidade estão atravessadas por relações de poder. Ao colocar a homossexualidade no centro, o professor resiste. A resistência constitui-se enquanto uma experiência de subjetivação e de experimentação da liberdade. Resistir é um combate. Uma luta com as adversidades. Resistência é um sinal de liberdade, prova de que é possível escapar dos enquadramentos propostos pelas forças. Ela demonstra que existe espaço para mudanças, oscilações e inversões nas relações de poder. Essas estratégias são dirigidas contra as formas de sujeição e submissão, remetendo ao conceito de liberdade e a sua ligação à insatisfação em uma determinada relação. Tenho pensado que a "liberdade é da ordem dos ensaios, das experiências, dos inventos, tentados pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como prova, inventarão seus próprios destinos" (SOUSA FILHO,

2011, p. 16). Deste modo, o professor Hermógenes vai criando seus próprios modos de existência, fazendo da sua vida uma constante rede de experiências, em que as experiências de liberdade não podem ser tratadas como algo definitivo, pois, elas estão sempre sujeitas a mudanças e transformações, tal como o

vento que vem de toda parte. Dando no meu corpo, aquele ar me falou em gritos de liberdade. Mas liberdade – aposto – ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o bêco para a liberdade se fazer (ROSA, 2001, p. 388).

Os corpos hoje agem com certa liberdade para romperem as fronteiras morais vigentes, levando os sujeitos a se transformarem, estilizando a sua existência, assim como tem feito o professor Hermógenes na escola em que atua.

A autonomia sobre a sua própria existência permite que o sujeito reconheça que os prazeres de viver estão sempre abertos a redefinições e reconstruções. Nesse sentido, as relações de poder atuam nos processos de fabricação de nossos corpos, sexualidades, prazeres e subjetividades. Essas subjetividades recebem o complemento da intersubjetividade como forma de governo de si e de seu corpo, conectadas com as relações estabelecidas com o outro. A fala desempenha um papel de destaque, pois o ato de falar pressupõe-se um ouvir e compreender, num processo em que ao ouvir o outro acabo me constituindo junto a ele a partir de sua fala. Ortega (1999, p. 126) nos lembra que “a constituição do indivíduo como sujeito ético efetua-se só por meio de relações complexas com o outro (cujo estatuto e formas são diferentes segundo a época). O outro é indispensável na cultura de si”, ou seja, o outro está sempre presente na origem da nossa constituição estética. Estética como investimento em outras formas de vida. Ao compartilharmos práticas com o outro, somos remetidos ao contexto intersubjetivo que nos proporciona esse encontro com ele, pensando que a experiência também surge e é produzida a partir de um mundo compartilhado.

Nesse compartilhamento, creio que um dos objetivos seja fazer do corpo um lugar de experiência, autonomia e de produção de prazeres. Um corpo

que é produto de um poder disciplinar e de uma biopolítica que o atravessa e o constitui. O sujeito pode mergulhar em uma pluralidade de campos; ele será o arquiteto de uma rede, o iniciador de suas relações sociais em um universo construído por ele mesmo para si mesmo (ORTEGA, 1999). Já dizia Guimarães Rosa: “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (2001, p. 402). Coragem de viver, de experimentar, de arriscar, de ousar, de construir a vida enquanto uma obra de arte.

Penso que o importante é o modo como se vive, investindo numa existência cheia de possibilidades, onde experimentar a multiplicidade torna-se uma forma de vida possível. E nessa multiplicidade existências e sujeitos são criados, fabricados, construídos, reconstruídos, marcados, atravessados e vividos. Os sujeitos não se cansam e não param de construir a si mesmos. Como Riobaldo, personagem criado por Guimarães Rosa, ainda me admiro, viajo e me animo com a boniteza do inacabamento humano:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 2001, p. 48)

## 5.2 " *De eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje naquele tempo eu teria saído do armário* " : **Ficar ou sair do armário? É preciso escolher?**

Em suas pesquisas sobre o armário e as homossexualidades, Eve Kosofsky Sedgwick (2007) aponta que o armário é um regime de controle das sexualidades que busca manter a divisão binária hétero-homo da sociedade ocidental desde o final do século XIX. O armário é caracterizado por um conjunto de regras nem sempre claras, mas cuidadosamente estabelecidas que constituem o espaço público como sinônimo e lugar da heterossexualidade, afastando para o âmbito do privado as relações entre pessoas do mesmo gênero. Diz ela:



Ao final do século XIX, quando virou voz corrente – tão óbvio para a Rainha Vitória como para Freud – que conhecimento significa conhecimento sexual e segredos, segredos sexuais, o efeito gradualmente reificante dessa recusa significou que se havia desenvolvido, de fato, uma sexualidade particular, distintamente constituída como segredo (SEDGWICK, 2007, p. 30).

As homossexualidades foram “criadas” como segredo e tiveram as suas existências marcadas em muitos momentos pela inserção no armário daqueles que demonstrassem interesses por sujeitos do mesmo gênero. Desse modo, viver no *closet* não é apenas uma escolha pessoal e a decisão de sair dele tampouco depende apenas da coragem ou capacidade de cada sujeito. Em contextos de sociedades homofóbicas e heterossexistas o ato de “assumir-se” pode ter como consequência a expulsão de casa, a perda do emprego, bullying na escola e em casos extremos pode levar à morte. Daí, o porquê de historicamente, grande parte dos homens e mulheres que tinham desejos por pessoas do mesmo gênero, viverem as suas sexualidades em segredo. Isso lhes trazia a sensação de serem únicos, ao mesmo tempo em que carregavam o fardo de viver um desejo secreto sem ter a presença do outro para compartilhar temores, sofrimentos e experiências (MISKOLCI, 2009b).

Afinal, as identidades sexuais que se distanciam da heterossexualidade devem ficar “guardadas” no armário? Ou o armário deve ser escancarado? Penso que não exista um caminho único que tod@s devam seguir. Cada um vai produzindo a sua subjetividade, construindo a sua existência e sendo atravessado por experiências que se somam à constituição do sujeito. Sendo assim, alguns sujeitos saem do armário e assumem as suas sexualidades não hegemônicas enquanto outros preferem ou veem como única possibilidade de vida continuar vivendo no segredo e na segurança que o armário lhes confere.

Em minhas conversas com @s professor@s a problemática do armário e do ato de assumir-se veio à tona, demonstrando que essas questões ainda estão presentes e marcantes no cotidiano de muitos sujeitos. Trago a seguir duas narrativas distintas de dois professores. Um narra o momento em que se assumiu homossexual para a sua família, já o outro aponta os conflitos vivenciados pelo fato de viver dentro do armário. Primeiramente, trago a

narrativa do professor Compadre Quelemém, que relata a experiência de assumir a sua homossexualidade para a família:

Eu e minha irmã, e nesse relacionamento sempre foi mil, nós éramos muito unidos. Cheguei em Juiz de Fora e eu contei pra minha irmã: "aconteceu uma coisa, eu acabei de me descobrir. Descobri que eu posso levar uma vida normal independente de ser hétero ou homo. Minha ficha caiu e eu posso levar uma vida normal. A escolha que eu fizer daqui pra frente não vai influenciar na minha vida profissional, na minha vida social, tanto com a minha família quanto com os meus colegas". Chegando em Juiz de Fora, um final de semana depois, nervoso né, pra saber qual seria a reação da minha irmã e aí eu comentei: "sabe fulano de tal? Caquele meu amigo? Pois é, ele não é meu amigo!". E ela: "como assim?". Eu disse: "ele não é apenas meu amigo. Eu tenho uma relação a mais com ele, mais afetiva com ele". Ela disse: "show de bola!" e eu levei um choque, tava esperando o pior. Eu falei: "eu estou tendo uma relação afetiva com ele e gostaria de seu apoio" e ela respondeu "ah, tranquilo, tô aqui pra que der e vier. O que você precisar de mim...". E eu pensei: "mas como assim?". Eu falei com ela e posteriormente eu falei pra uma tia minha que é mais nova. Eu não entendi a reação dela e questionei "mas porque você reagiu assim?" e ela "uai, você não quis me contar? Você acha que eu não sabia? Eu sempre soube!". Então essa reação dela quanto a reação da minha tia me surpreenderam e aí eu me senti um pouco mais aliviado porque eu entendi que qualquer problema que eu tivesse com a minha família enorme eu teria um respaldo, um apoio de pessoas que gostavam de mim

mesmo. Foi o momento mais marcante pra mim (Professor Compadre Quelemém).

Ao contar para sua irmã sobre a sua homossexualidade, o professor Compadre Quelemém enfatiza o movimento de descoberta pelo qual ele passou, tendo o desejo e a sexualidade como lugar de novas verdades: "aconteceu uma coisa, acabei de me descobrir". Uma descoberta que passa pela compreensão e pelo seu conhecimento da existência de múltiplas possibilidades de vivenciar as sexualidades. Assim, ao "descobrir-se" o professor investe no cuidado de si mesmo porque "não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si" (FOUCAULT, 2012d, p. 263), mas esse cuidado passa também pelo "conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições" (FOUCAULT, 2012d, p. 263). Como parte desse número de princípios e regras podemos destacar a ação de assumir a homossexualidade e a esperada reação negativa dos sujeitos frente a esse ato. Porém, no caso do professor Compadre Quelemém, a reação negativa é substituída pelo apoio e compreensão por parte de sua irmã, atitude que causa surpresa ao professor: "eu levei um choque, tava esperando o pior". Mas por que esperar o pior? Por que esse medo internalizado?

Existe toda uma expectativa de dor, sofrimento, decepção criada pela sociedade heteronormativa em torno do momento da revelação da homossexualidade. Todas essas criações culturais também permitem escapes e ressignificações desse ato de revelar-se, possibilitando que existam sujeitos que não se incomodem com os desejos sexuais dos outros, como a irmã do professor Compadre Quelemém: "ah, tranquila, tô aqui pro que der e vier. O que você precisar de mim...". Tal tranquilidade da irmã vai na contramão da reação que o professor esperava que ela pudesse ter, chegando ao ponto dele questionar a atitude dela: "mas porque você reagiu assim?" e ela "uai, você não quis me contar? Você acha que eu não sabia? Eu sempre soube!". Assim, podemos pensar que a saída do armário é um

momento de desassossego e de tensão que “pode trazer a revelação de um desconhecimento poderoso como um ato de desconhecer, não como o vácuo ou o vazio que ele finge ser, mas como um espaço epistemológico pesado, ocupado e consequente” (SEDGWICK, 2007, p. 35).

A saída do armário pode representar também uma atitude política, um ato de coragem, mas acima de tudo é uma ação de liberdade para o sujeito que se assume. Uma liberdade de si para consigo, que culmina em novas relações consigo mesmo e para com o outro, assim como narra o professor Compadre Quelemém: “ eu me senti um pouco mais aliviado porque eu entendi que qualquer problema que eu tivesse com a minha família enorme eu teria um respaldo, um apoio de pessoas que gostavam de mim mesma” . No entanto, “assumir-se não acaba com a relação de ninguém com o armário” (SEDGWICK, 2007, p. 40), uma vez que esse ato sempre será associado ao sujeito homossexual e à homossexualidade, já que a heterossexualidade é tida como “natural” e desejada, ou seja, não precisa ser assumida e os sujeitos heterossexuais não precisam sair do armário e declarar que vivenciam essa sexualidade.

Já outros sujeitos criam na vivência dentro do armário uma possibilidade de existência. Esse é o caso do professor Medeiro Vaz, que em sua narrativa traz inquietudes a esse respeito:

*Viver como vivem certos amigos que eu tenho, que os pais sabem, que a família sabe, isso é um sonho de consumo guardado lá no fundo do baú com um monte de livros em cima, trancado com cadeado e a chave desse cadeado eu não consigo achar. [...] Quando eu estudava, eu não saí do armário, que era a coisa que eu mais gostaria de ter feito e é a coisa que a grande maioria dos adolescentes fazem. Eles têm muito mais coragem do que eu. [...] Se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje naquele tempo eu teria saído do armário. Hoje, sinceramente eu prefiro deixar do jeito que tá pra ver o que acontece daqui a algum*

tempo. Eu espero que eu não morra sozinho. É só isso que eu quero, não morrer sozinho. Espero ter alguém do meu lado, eu sinto muita falta disso, falta demais da conta (Professor Medeiro Vaz).

Ao construir-se por meio de sua narrativa, o professor Medeiro Vaz vai fazendo uma comparação entre a forma com que ele e os amigos lidam com a homossexualidade: "Viver como vivem certos amigos que eu tenho, que os pais sabem, que a família sabe, isso é um sonho de consumo guardado lá no fundo do baú com um monte de livros em cima, trancado com cadeado e a chave desse cadeado eu não consigo achar". Declarar a sua homossexualidade passa a ser "um sonho de consumo" que ao mesmo tempo se mostra distante, quase impossível de ser realizado, transformado em uma utopia para o professor. Esse "sonho de consumo" coloca em questão o modelo de homossexualidade que é valorizado e, portanto, desejado pelo professor. Em muitas relações, senão na maioria delas, assumir-se é uma questão de intuições ou convicções que se cristalizam e que já estavam no ar por algum tempo (SEDGWICK, 2007). Essas relações "já tinham estabelecido seus circuitos de força de silencioso desprezo, de silenciosa chantagem, de silencioso deslumbramento, de silenciosa cumplicidade" (SEDGWICK, 2007, p. 38). Conviver com amigos que são declaradamente homossexuais e ter exemplos de como se dá o processo de "revelação" não é o suficiente para que o professor Medeiro Vaz faça o mesmo, pois, cada sujeito estabelece a sua própria relação com o armário, podendo inclusive decidir viver a homossexualidade em segredo dentro dele.

A questão da coragem emerge na fala do professor Medeiro Vaz e para ele a coragem de verdade é componente essencial para que uma pessoa venha a assumir a homossexualidade: "Quando eu estudava, eu não saí do armário, que era a coisa que eu mais gostaria de ter feito e é a coisa que a grande maioria dos adolescentes fazem. Eles tem muito mais

*coragem de que eu*". Ao narrar-se o professor Medeiro Vaz faz um movimento de voltar em suas lembranças e atitudes da adolescência e associá-las com o que @s adolescentes fazem hoje em dia, o conduzindo a pensar que os sujeitos atualmente tem mais coragem para assumir as suas sexualidades perante a sociedade. Viver no armário ou então sair dele, nunca são questões que estão fechadas e prontas completamente, estão em constante movimento.

O passar do tempo e a experiência de vida proporcionam ao professor Medeiro Vaz uma reflexão sobre si mesmo diante de uma possível saída do armário em sua adolescência: "*Se eu tivesse a cabeça que eu tenho hoje naquele tempo eu teria saído do armário. Hoje, sinceramente eu prefiro deixar do jeito que tá pra ver o que acontece daqui a algum tempo*". Tal reflexão aponta a existência de um sujeito que é construído ao longo do tempo, produto de uma série de conhecimentos e experiências sobre a homossexualidade e os possíveis desdobramentos dessa revelação, pois, a imagem de assumir-se "confronta regularmente a imagem do armário, e sua posição pública sem ambivalência pode ser contraposta como uma certeza epistemológica salvadora contra a privacidade equívoca oferecida pelo armário" (SEDGWICK, 2007, p. 27). O pensamento do professor Medeiro Vaz daqui para a frente passa pelo investimento de continuar na "privacidade" proporcionada pelo armário, ao mesmo tempo em que destaca estar aberto a possíveis mudanças derivadas dos acontecimentos que possam surgir daqui a algum tempo em sua vida.

Sair do armário, ficar no armário, dar uma volta e retornar, espiar pela fresta da porta... Tantas possibilidades, tantas maneiras de existir, de viver, de se constituir... "E, o que era que eu queria? Ah, acho que não queria mesmo nada, de tanto que eu queria só tudo. Uma coisa, a coisa, esta coisa: eu somente queria era – ficar sendo!" (ROSA, 2001, p. 524).

Estando dentro ou fora do armário "as pessoas encontram novos muros que surgem à volta delas até quando cochilam" (SEDGWICK, 2007, p. 22). Muros que nos cercam, nos prendem e nos dão a possibilidade de fuga e resistência, abrindo caminho para que possamos trilhar por novas veredas, numa incansável produção de artes de viver...

Ficar no armário não significa não vivenciar as homossexualidades. Hoje, existem várias formas de vivê-las e de estar no armário, por mais paradoxal que pareça. Neste sentido, a internet apareceu na pesquisa como uma dessas possibilidades de vivência e produção de saberes sobre as homossexualidades.

### 5.3 " O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação a homossexualidade foi o acesso a internet" : **A emergência da internet e a produção de homossexualidades**

A rede mundial de computadores, mais conhecida como internet, surgiu com finalidades militares durante a Guerra Fria. A partir das décadas de 1970 e 1980, a internet passou a ser utilizada como um importante meio de comunicação por cientistas e pela comunidade acadêmica. Foi a partir da década de 1990 que a internet começou a se expandir e a alcançar a população em geral. Ela passou a ser utilizada por vários segmentos sociais. Estudantes e as instituições educacionais começaram a lançar mão dessa novidade tecnológica para a realização de trabalhos e pesquisas escolares. Crianças e jovens passaram a frequentar os sites de jogos em busca de diversão e passatempos. As empresas se apropriaram da internet como aliada em campanhas publicitárias e começaram a vender produtos por meio de lojas virtuais. E é claro que as salas de bate papo também são fruto desse inovador mundo digital.

Essas salas, também conhecidas como *chats*, traçam um novo cenário para @s homossexuais, sobretudo, para @s homossexuais que vivem no “armário” ou que são extremamente tímidos@s. Historicamente indesejadas e excluídas na maior parte dos espaços públicos, as sexualidades que escapam da heterossexualidade “tenderam a se restringir a locais de encontros e espaços reduzidos das grandes cidades, deixando pouca ou nenhuma opção para a maioria que vivia (e vive) em cidades médias, pequenas, na zona rural ou mesmo na periferia das metrópoles” (MISKOLCI, 2009b, p. 173). Daí a importância do surgimento da rede para grande parte d@s homossexuais.

As possibilidades de estabelecer contato e conhecer pessoas sem exposição conduziu a rede mundial de computadores a um papel de central importância na vida de boa parte destes sujeitos, a ponto de muitos nem conseguirem se imaginar “desconectados” ou fora desse universo virtual. A era da internet parece tê-los libertado da maioria das restrições presentes cotidianamente em suas vidas. O uso dessa tecnologia está intimamente ligada à constituição de contatos e redes de relacionamento que frequentemente se estendem para a vida social (MISKOLCI, 2009b).

Dois professores coautores desta pesquisa trazem narrativas que apontam a presença da internet na constituição de suas subjetividades. Começo pensando nessa questão a partir da fala do professor Joca Ramiro:

O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação a homossexualidade foi o acesso a internet. Eu sempre fui muito tímido, até hoje carrego bastante essa timidez. Quando eu era adolescente eu tinha vergonha demais, tinha vergonha de tudo, relacionar com as pessoas era muito complicado pra mim. Mas aos pouquinhos a gente vai vencendo isso na vida né? E vence até hoje. O acesso à internet, isso aconteceu na década de 90 né? Final de 90, 95, 96, 97, foi nesse período mais ou menos. Foi na internet que eu comecei a conversar sobre isso com naturalidade e foi aí que eu passei a me ver. Era um espaço em que eu podia falar a vontade com pessoas anônimas. Houve pessoas que eu conheci em salas de bate papo que ficou ali, eu não quis, não rolei. Outras eu encontrei mesmo. E aquilo era muito fácil, eu tinha clareza de que ali eu estava encontrando pessoas que independente de falar alguma coisa, algum relacionamento, eram cúmplices e era o que eu precisava ter. Então foi importantíssimo pra mim. Diria que naquele momento foi decisivo na minha vida em função de viver a homossexualidade. E de outras formas pela timidez, pelas barreiras, eu estou



colocando como timidez, mas talvez fosse um bloqueio mesmo, uma repressão talvez. Foi a internet realmente que me possibilitou abrir caminhos. E nesse processo de internet eu conheci algumas pessoas, umas interessantes e engraçadas e foi indo até que eu tive o primeiro contato com um cara e foi uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa. E aí eu falei assim: 'ah agora não tem jeito mais não!' Foi uma relação legal que mexeu muito, muito. E eu comecei a direcionar minhas atenções mais pra isso mesmo (Professor Joca Ramiro).

O avanço e popularização do acesso à internet a partir do final da década de 1990 proporcionou o surgimento de novas formas de se relacionar instantaneamente com múltiplas pessoas ao mesmo tempo e em diferentes lugares do mundo. Esse novo meio de comunicação trouxe a possibilidade de expressão de sentimentos, emoções, dúvidas, angústias e a busca de pessoas que vivenciem situações similares por meio da linguagem escrita. Uma linguagem que em alguns casos pode ser caracterizada pelo anonimato e discrição, que ao mesmo tempo cria um espaço de liberdade, onde assuntos quase proibidos em alguns lugares podem vir à tona, como por exemplo, a homossexualidade (MISKOLCI, 2009b). O professor Joca Ramiro expressa isso em sua narrativa: " O que eu diria que foi uma grande abertura pra mim em relação a homossexualidade foi o acesso a internet. Eu sempre fui muito tímido, até hoje carrego bastante essa timidez" .

A interação com outros sujeitos que compartilham das mesmas inquietudes na internet propicia um ambiente em que o professor Joca Ramiro tem a possibilidade de falar sobre a sua homossexualidade " com naturalidade" , ao mesmo tempo em que a rede acaba assumindo a função de um espelho: " Foi na internet que eu comecei a conversar sobre isso com naturalidade e foi aí que eu passei a me ver" . Ao se ver nesse espelho, o professor Joca Ramiro faz um trabalho sobre si mesmo, "um trabalho de si para

consigo”, uma “elaboração de si para consigo” e uma “transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é a ascese” (FOUCAULT, 2010c, p. 16), ou seja, mergulha em um processo de subjetivação. Vendo-se na internet o professor passa a se sentir acolhido, protegido, tem a possibilidade de manifestar seus desejos sem medos e pode conhecer sujeitos “iguais” a ele, que venham a compartilhar dos mesmos sentimentos.

Enquanto a web multiplicou as possibilidades já existentes para relações heterossexuais, para pessoas que buscam se relacionar com outras do mesmo sexo a rede criou um espaço inédito e extremamente potente para se socializar. Grande parte dessa socialização ocorreu nas salas de bate papo. Os sujeitos presentes nessas salas assumiram importante papel na experiência que o professor Joca Ramiro teve com a internet: *“Eram cúmplices e era o que eu precisava ter. Então foi importantíssima pra mim. Diria que naquele momento foi decisivo na minha vida em função de viver a homossexualidade”*. Mais uma vez podemos perceber a importância da presença do outro para a constituição do sujeito, pois, “quanto mais se precisa de um conselheiro para si próprio, mais se precisa, nessa prática de recorrer ao Outro” (FOUCAULT, 2010c, p. 129). O outro pode ser um potencial encontro sexual ou um potencial namorado, mas também pode tornar-se cúmplice e “conselheiro” nessa etapa de produção de si e na produção de saberes sobre as homossexualidades.

Richard Miskolci em sua incursão etnográfica em salas de bate papo gay voltadas para o público masculino de São Paulo nos fala que a web também estendeu

o código-território da homossexualidade para mais pessoas nas metrópoles e nos recantos do interior do país. Nestes locais, a maioria jamais quis (ou pôde) se expor de forma a frequentar algum local claramente gay ou lésbico. Estes indivíduos, os quais, pelas razões as mais diversas (geográficas, econômicas, puro e simples preconceito), se consideram “fora do meio”, encontraram na web uma forma de conhecer parceiros e até fazer amizades sem o ônus da exposição de seus interesses eróticos no espaço público. Vista dessa forma, a internet revela a sua dupla face: facilitadora de

contatos e constituição de redes, mas mantenedora da imagem dominante do espaço público como sinônimo de heterossexualidade. Se ela, de um lado, permitiu o rompimento do isolamento de homens e mulheres que tendiam a imergir em crises existenciais profundas pela falta de alguém para compartilhar temores, dores e sonhos, de outro, auxiliou a manter a visão dominante de qualquer “meio” compartilhado por homo-orientados seria moralmente duvidoso. Em outras palavras, a internet tomou o lugar dos antigos guetos urbanos ou o “mito” cultural do “meio” e se tornou passagem quase obrigatória para sujeitos que nutrem desejos homoeróticos em sua autodescoberta, contatos sexuais ou amorosos e a criação de redes de apoio (MISKOLCI, 2009b, p. 176).

A web acena com a possibilidade de vivenciar os desejos desvinculando-os de estigmas ou marcas que possam denunciar traços ou comportamentos que remetam à homossexualidade. Promessa cativante e sedutora: Inserir-se na rede tornaria possível entrar no “meio gay” como se estivesse fora dele. O acesso individual e oculto ao conhecimento de outras pessoas permite ao sujeito circular por “espaços interditos no cotidiano, espaços quase proibidos, conhecer pessoas, estabelecer redes, tudo aparentemente desvinculado de qualquer contradição com a ordem social dominante” (MISKOLCI, 2009b, p. 178), por meio do “distanciamento” proporcionado pela internet.

Entrar na web, conhecer pessoas, estabelecer relações, compartilhar sentimentos e experiências é capaz de provocar uma transformação nos sujeitos que utilizam essa ferramenta de comunicação. Tal vivência pode conduzir o sujeito a “abrir caminhos”, como nos aponta o professor Joca Ramiro: *“Foi a internet realmente que me possibilitou abrir caminhos. E nesse processo de internet eu conheci algumas pessoas, [...] e foi indo até que eu tive o primeiro contato com um cara e foi uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa. E aí eu falei assim: ‘ah agora não tem jeito mais não!’”*.

A internet abre um leque de possibilidades para o encontro de pessoas, seja para a criação de amizades, compartilhamento de inquietações e até mesmo a escolha de parceiros para encontros sexuais e a escolha de parceiros

amorosos. Nesse processo, o professor Joca Ramiro teve a oportunidade de conhecer alguns sujeitos: " É nesse processo de internet eu conheci algumas pessoas, [...] e foi indo até que eu tive o primeiro contato com um cara e foi uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa" . Além das vantagens já expostas, a ação de conhecer alguém pela internet permite um conhecimento prévio estabelecido durante os momentos em que os sujeitos estão se comunicando pela rede. Também permite definir características tidas como importantes no processo de escolha do parceiro no que toca a afinidades, gostos sexuais, características físicas e socioculturais. Tal cuidado talvez tenha sido utilizado pelo professor Joca Ramiro para que o seu " primeiro contato com um cara" fosse " uma coisa muito legal, mágica, muito gostosa" . Na internet a sexualidade tem o seu espaço ampliado e pode ser vista "como meio de experimentação e autodescoberta" (MISKOLCI, 2009b, p. 183), como nos aponta o professor Joca Ramiro. Ao mesmo tempo, esse exercício da sexualidade é realizado sem o sujeito se "expor" fisicamente, o que para muitos soa como um atrativo para o investimento em relacionamentos virtuais.

Assim como o professor Joca Ramiro, o professor Zé Bebelo também teve a internet como aliada durante certo período da construção da sua sexualidade. Ele afirma ter tido a " sua fase de chat" e nos conta como foi esse período:

Chego que todo mundo tem a sua fase de chat, acho que a minha válvula de escape era o chat. Eu entrava porque tinha muita gente pra conversar, pra saber como que acontecia com eles, como que era a relação deles com a família e eu não tinha com quem conversar, eu esperava isso de meu primo entende? Eu não sentia aquela vontade louca de encontrar, de subir pelas paredes, lógico que tem a busca pelo prazer e foi uma sensação prazerosa. É lógico que a gente espera aquilo, mas eu não subia pelas paredes

*pra conversar com alguém no chat e sair pra encontrar, sabe? Era mais pra saber como aquilo acontecia. Tinha um monte de gente casado, meirinho que procurava pra conversar no chat e isso foi dando uma certa estabilidade pra mim porque era a minha válvula de escape trocar ideia. Depois as coisas foram se acertando dentro de mim, eu não tenho que provar nada pra ninguém e fui me consolidando (Professor Zé Bebelo).*

Para o professor Zé Bebelo, o uso do *chat* ao acessar a internet era a sua "válvula de escape", um lugar em que ele podia encontrar pessoas que tivessem em comum os mesmos conflitos e curiosidades, ao mesmo tempo em que exerceria uma espécie de "estágio", uma preparação, uma busca de conhecimentos acerca das homossexualidades. Um lugar de liberdade e realização, onde ele poderia expressar seus desejos sem medos, pudores ou repressão, lembrando aquilo que Foucault (2010a) chamaria de heterotopia<sup>17</sup>. Desse modo, a internet emerge como uma estratégia de aproximação entre sujeitos que são relegados à exclusão e ao preconceito pela sociedade.

A vontade de conversar e de encontrar alguém que compartilhasse as suas experiências também é apontada pelo professor Zé Bebelo: "a minha válvula de escape era o chat. Eu entrava porque tinha muita gente pra conversar, pra saber como que acontecia com eles, como que era a relação deles com a família e eu não tinha com quem conversar". A necessidade de encontrar alguém, como narra o professor Zé Bebelo, para falar e compartilhar de seus desejos – seja para a criação de relações amorosas, combinação de uma "pegação", fazer amigos ou simplesmente compartilhar dores – faz da internet o mais novo meio de controle e exposição da sexualidade. Desse modo, "ao colocar o sexo em palavras, a rede se distancia das "regras" que marcavam o antigo "meio", ou seja, o silêncio sobre

---

<sup>17</sup> O filósofo francês chama de heterotopia os contra-espacos, os lugares reais fora de todos os lugares que funcionam em condições não hegemônicas. Penso que a internet também pode assumir o sentido de um contra-espaco, ou seja, uma heterotopia.

o que se fazia” (MISKOLCI, 2009b, p. 188). Ao trazer o sexo ao discurso, a internet faz também com que os seus usuários ampliem o sentido e o papel da sexualidade em suas vidas e na própria forma como se compreendem e se constituem, ou seja, “tornar-se” homossexual é um aprendizado que é construído na coletividade.

A internet ampliou as possibilidades de contatos amorosos e sexuais, ou seja, da paquera ou “pegação”. Para parte dos sujeitos homossexuais, a web se apresenta como um dos poucos lugares de sociabilidade em que é possível “expressar os seus desejos, conhecer pessoas em situação similar e não arriscar ser repreendido ou humilhado por seus anseios” (MISKOLCI, 2009b, p. 184). Ao mesmo tempo, a web é uma importante aliada que favorece o encontro de diferentes sujeitos e homossexualidades, que juntos acabam construindo coletivamente saberes sobre o que vem a ser o sujeito homossexual. O professor Zé Bebelo passou por essa situação e traz uma narrativa nesse sentido: *“ Eu não sentia aquela vontade louca de encontrar, de subir pelas paredes, lógico que tem a busca pelo prazer e foi uma sensação prazerosa. É lógico que a gente espera aquilo, mas eu não subia pelas paredes pra conversar com alguém no chat e sair pra encontrar, sabe? Era mais pra saber como aquilo acontecia”*. Uma fala que nos convida a pensar na vontade de saber (FOUCAULT, 1988), um desejo de conhecer o outro e a si mesmo. Nesse sentido, para que esse movimento ocorra, é preciso uma dobra, pois, “para conhecer-se a si mesmo” é “preciso dobrar-se sobre si” (FOUCAULT, 2010c, p. 63), ser receptivo, abrir-se para essa experiência, abrir-se para algo que tem que ser aprendido.

Tal abertura foi proporcionando ao professor Zé Bebelo uma compreensão e produção de si, chegando ao ponto dele poder afirmar: *“ Depois as coisas foram se acertando dentro de mim, eu não tenho que provar nada pra ninguém e fui me consolidando”*. Os modos de constituição de si são processos gradativos, que se dão aos poucos e que não cessam. A abertura do professor Zé Bebelo em aventurar-se em seu próprio ser abre caminhos para a elaboração de um conhecimento de si somado ao

conhecimento fruto da relação com o outro, pois, “é absurdo ignorar a si mesmo quando se aspira a conhecer tudo o mais” (FOUCAULT, 2010c, p. 155).

A atraente promessa da rede continua a ser de um meio individual (que pode se expandir para um meio coletivo), autônomo e secreto de busca de uma vida melhor, com amigos, casos, amores ou simplesmente um espaço de fuga para dividir tristezas, decepções e sentir-se menos só em seus dilemas, experiências e confrontos cotidianos com uma ordem social que não reconhece e não abre espaço para os seus desejos (MISKOLCI, 2009b).

A rede não só abriu a possibilidade de expansão do “armário”. Ela também pôde ressignificá-lo e transformá-lo ao disponibilizar novas oportunidades e alternativas de socialização entre os diferentes sujeitos. Vivências impensáveis para as gerações anteriores à popularização da internet. Até mesmo a “solidão dos que desejam pessoas do mesmo sexo não é a mesma, já que podem compartilhá-la reconhecendo sua não excepcionalidade e diminuindo seu sofrimento” (MISKOLCI, 2009, p. 188). A rede oferece ao sujeito a oportunidade de reflexão e conhecimento de si mesmo por meio da interação com o outro, em que o ato de “conhecer-se é conhecer o verdadeiro. Conhecer o verdadeiro é liberar-se” (FOUCAULT, 2010c, p. 189). Um liberar-se que passa pela ciência de que existem múltiplas formas de se vivenciar as sexualidades que culminam numa experiência de produção de si.

#### 5.4 \* *A gente acaba se ligando com aquelas pessoas que tem mais a ver com a gente né?* \* : **A amizade como produção de si**

Ao escutar e ler as narrativas d@s professor@s, eu pude perceber uma intensa presença do outro na constituição destes sujeitos. Porém, é possível observar que existem “outros” que se destacam por sua proximidade, cumplicidade, carinho e confiança. Pessoas com as quais @s professor@s foram estabelecendo laços de amizade durante as suas trajetórias de vida. Os trechos em que a questão da amizade vem à tona me remeteram a problematizar este conceito a partir do pensamento foucaultiano. Foucault não

realizou nenhum estudo específico sobre a amizade. Mas destacou seu interesse pela temática, ao pensar nesta relação social que se desenvolveu a partir da antiguidade, sobretudo, a greco-romana “no interior da qual os indivíduos dispõem de uma certa liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas” (FOUCAULT, 1982, p. 08).

Foucault nos diz que, a partir do século XVIII, há um enfraquecimento da amizade enquanto relação social ao mesmo tempo em que a homossexualidade passa a ser vista como um problema social, político e médico. Para ele,

[...] enquanto ela era socialmente aceita, não era observado que os homens mantivessem entre eles relações sexuais. Que eles fizessem amor ou que eles se abraçassem não tinha a menor importância [...]. Uma vez desaparecida a amizade enquanto relação culturalmente aceita, a questão é colocada: o que fazem, então, dois homens juntos? É neste momento que o problema apareceu (FOUCAULT, 1982, p. 09).

O filósofo francês expõe como a relação de amizade, tão valorizada na antiguidade greco-romana, passa a ser desvalorizada, sofre um encolhimento com o passar do tempo, afetada principalmente pela emergência de instituições políticas como o exército, universidades e as escolas, que poderiam ser influenciadas “[...] diante de amizades tão intensas” (FOUCAULT, 1982, p. 08), e recorrem a diversas estratégias para controlá-las e extingui-las. Foucault completa o seu pensamento, enfatizando que os princípios dessas instituições não comportariam relações de “intensidades múltiplas, de cores variáveis, dos movimentos imperceptíveis, de formas que se modificam” (FOUCAULT, 1981, p. 02), pois, tais relações instaurariam um descompasso ao falarem de amor onde só a lei e o controle poderiam existir.

A amizade está diretamente ligada aos estudos sobre a sexualidade e especificamente sobre as homossexualidades em Foucault, uma vez que ele acreditava que as vivências homossexuais proporcionavam oportunidades de “reabrir virtualidades relacionais e afetivas” (FOUCAULT, 1981, p. 04).

Foucault considera a amizade como uma forma de existência, pensando nela como uma possível atualização da estética da existência, apesar de suas



análises ficarem limitadas quase que exclusivamente às homossexualidades, fazendo referência a um “estilo de vida gay”. “Trata-se de chegar a uma nova forma de existência mediante a sexualidade. Esta forma de existência alcançável através de um certo trabalho sobre si mesmo, de uma certa ascese, tem a forma da amizade” (ORTEGA, 1999, p. 154-155).

A ascese citada acima apresenta-se como um saber do sujeito. É um investimento que o sujeito faz sobre si mesmo para a sua própria transformação ou para “aparecer esse si que, felizmente, não se alcança jamais” (FOUCAULT, 1981, p. 03). É um trabalho que consiste em desprender-se de si, um processo de subjetivação. Como a amizade, para Foucault, tem o sentido de amizade homossexual, a ascese assume a função de se chegar a uma ascese homossexual por meio das práticas de si, podendo culminar em “novas modalidades relacionais até agora “improváveis”” (FERNANDES, 2011, p. 384). Nesse sentido, a amizade em Foucault propõe a intensificação de experiências na busca de novas possibilidades relacionais, numa tentativa de fugir das identidades desejadas pelos dispositivos de controle das sexualidades.

A amizade é representada, hoje em dia, como uma possibilidade de utilizar o espaço aberto pela perda de vínculos orgânicos, de experimentar as diferentes formas de vida possíveis (ORTEGA, 1999). Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade e desterritorialização. Implica uma abertura para a experiência e para a construção de novas formas de sociabilidade e relacionamento.

Neste sentido, o professor Joca Ramiro menciona as suas experiências envolvendo a amizade durante a sua graduação em História:

*A gente acaba tendo amizade com pessoas mais abertas, mais tranquilas, menos preconceituosas. O curso de História não é um curso de pessoas com cabeças fechadas, é um pessoal mais tranquilo. A gente acaba se ligando com aquelas pessoas que tem mais a ver com a gente né? (Que são menos preconceituosas ou que não tem tantos preconceitos né? (Professor Joca Ramiro).*

O professor Joca Ramiro vai evidenciando a sua estratégia de se aproximar, estabelecer e manter amizade com pessoas " *mais abertas, mais tranquilas, menos preconceituosas*". Para ele, tal atitude acaba sendo facilitada pelo fato dele estar inserido em um curso de graduação onde o pessoal é " *mais tranquilo*" e as pessoas " *menos preconceituosas*", o que poderia diminuir as possibilidades dele sofrer qualquer tipo de preconceito ou discriminação devido a sua identidade sexual homossexual. Nesse sentido, Ortega nos lembra que as nossas vivências sexuais "possuem uma dimensão existencial, atravessam a totalidade da vida e são susceptíveis de transformá-la" (1999, p. 166).

Para Foucault, ser homossexual significa um ser em devir. Daí "o problema da homossexualidade transforma-se no problema da amizade" (ORTEGA, 1999, p. 166). Essa vida em transformação nos conduz a aproximarmos de " *peessoas que tem mais a ver com a gente*", ou seja, criamos formas de existência, modos de viver e de nos relacionarmos com os outros. Assim vamos formando a nossa própria ética. Foucault concebe a ética pensando numa arte de viver, no quanto as pessoas são livres, não precisando de regras universais e nem modelos a serem seguidos (FERNANDES, 2011). A ética da amizade nos encaminha para veredas onde podemos criar múltiplas formas de vida, sem nos preocuparmos com um modo de existência tido como certo ou correto.

Sem ter essa preocupação com o certo ou correto, o professor Compadre Quelemém narra a experiência de contar para @s amig@s de faculdade o início de seu namoro com um sujeito do mesmo gênero:

*Quando eu comecei a namorar, eu contando pra minha irmã e contando pra essa tia eu me senti a vontade para contar para os meus quatro amigos da faculdade [...]. Eles são meus amigos até hoje e a gente tem uma grande liberdade e são os amigos que me acompanham até hoje, dois meninos e duas meninas. A reação de um menino e uma menina foi*

de ir beber água e na volta me pediu pra contar de novo. A menina que sempre tinha amigas gays falou " ah, você tá de sacanagem comigo! " . Eu acho que eu nunca tinha deixado transparecer isso, então eu acho que foi uma surpresa, porque eu sempre estava em festinhas com eles, a gente saía, mas nunca me questionaram. Durante um ano e meio de faculdade eu nunca tinha aparecido com nenhuma menina e isso não era problema pra eles. Comentários de tipo " elha que menina bonita, eu pegava e você?" e eu " ah, eu não, pra mim não serve! " . Mas nunca desconfiaram. Terve um amigo que falou " tá, você namora um menino e isso não vai influenciar na nossa amizade" e realmente não influenciou. Até hoje a gente tem contato de um ir na casa do outro, fazer programas juntos e a gente nunca teve problemas com isso não (Professor Compadre Quelemém).

Partilhar de ocasiões vividas com familiares muitas vezes pode não ter o mesmo sentido de compartilhar com @s amig@s. Ao começar a namorar, o professor Compadre Quelemém conta o fato para a irmã e a tia, porém, ele também se sentiu a vontade para contar para quatro amig@s da faculdade. Uma amizade que se perpetuou, não terminou após o final da graduação e carregava cumplicidade de sentimentos.

Amigo? Eu era, sim senhor. Aquele homem me sabia, entendia meu sentimento. A ser: que entendia meu sentimento, mas só até uma parte – não entendia o depois-do-fim, o confrontante. Assemelhado a ele, pensei. Pensei: eu visse que traindo ele estivesse, ele morria. Morria da mão de um amigo (ROSA, 2001, p. 425).

A surpresa aparece como um dos ingredientes de uma relação de amizade. Pelo fato de nunca ter " deixado transparecer" a sua homossexualidade, o professor Compadre Quelemém desperta a surpresa de uma amiga ao contar que está namorando. Ao dizer " ah, você tá de

*sacacagem comigo!*" a amiga evidencia um espanto diante de uma revelação que escapa e se distancia do sistema sexo-gênero-heterossexualidade (BUTLER, 2003).

Ser e revelar-se homossexual não é um acontecimento que chega a abalar a amizade entre *ess@s amig@s*, uma vez que "aqueles, ali, eram com efeito os amigos bondosos, se ajudando uns aos outros com sinceridade nos obséquios e arriscadas garantias, mesmo não refugando a sacrifícios para socorros" (ROSA, 2001, p. 507). Um *dess@s amig@s* chega a afirmar para o professor Compadre Quelemém: "*tá, você namora um menino e isso não vai influenciar na nossa amizade*". Desse modo, o amigo deixa claro a sua abertura à multiplicidade. Ele não vê a homossexualidade do professor Compadre Quelemém como um empecilho para a manutenção da amizade entre os dois, pois, a amizade nada mais é do que "a soma de todas as coisas mediante as quais se pode obter um prazer mútuo" (FOUCAULT, 1981, p. 02). A homossexualidade do professor aparece inscrita no jogo do "revelar-se", como se fosse um segredo que deve ser contado. Muitos sujeitos homossexuais são capturados por esse jogo e se sentem forçados a fazerem tal revelação.

Assim como o professor Compadre Quelemém, a professora Otacília também narra a sua experiência de contar para seus/suas *amig@s* sobre a sua homossexualidade:

*Faculdade muda muito a cabeça da gente, né? [...] Lá eu pude conhecer outras pessoas, pessoas que tinham a construção de sexualidades diferentes. Pra mim foi libertador. E aí essa pessoa com a qual eu tinha me envolvido começou a conversar muito comigo sobre isso e nesse período eu resolvi assumir pra mim primeiro né? Aí eu assumi e comecei a contar para alguns amigos para os quais eu sempre neguei, alguns amigos de Viçosa e alguns amigos de Juiz de Fora. Eu comecei a contar e eu sentia prazer em contar, eu achava legal, eu achava bacana a reação*

*das pessoas, eu me aproximei de um monte de pessoas por causa disso. Foi ficando mais fácil pra mim, mais tranquila (Professora Otacília).*

A experiência de passar por uma faculdade tocou e afetou a professora Otacília, pois, “o que rogava eram coisas de salvação urgente, tão grande: eu queria poder sair depressa dali, para terras que não sei, aonde não houvesse sufocação em incerteza, terras que não fossem aqueles campos tristonhos” (ROSA, 2001, p. 492). Lá ela pode conhecer pessoas que assim como ela vivenciavam sexualidades que se distanciavam da heterossexualidade, chegando ao ponto dessa experiência ser classificada como algo “libertador” para ela: “Faculdade muda muito a cabeça da gente, né? [...] Lá eu pude conhecer outras pessoas, pessoas que tinham a construção de sexualidades diferentes. Pra mim foi libertador”. Penso que “a noção de liberdade não está relacionada com a capacidade de nos opor ou nos esconder de forma a não permanecer em uma dada relação por nos abstermos de autonomia ou abdicarmos de uma ação” (BAMPI, 2002, p. 143). A liberdade está ligada à insatisfação em uma determinada relação.

O ato de ser livre constitui-se enquanto transformação do sujeito em objeto de saber, de sua própria verdade, tendo a liberdade produzida em processos, de acordo com a vida que cada um deseja seguir, assim como acontece com a professora Otacília ao ingressar na faculdade. “A liberdade é assim, movimentação” (ROSA, 2001, p. 405). Desse modo, não importam os caminhos que se escolha trilhar, pois a escolha já é um ato de liberdade, em que o sujeito constitui sua vida nas relações com o outro, porque não há liberdade apenas no sujeito (SOUSA FILHO, 2011). Assim, creio nos modos de viver a existência como experimento de liberdade, apostando nas fissuras e escapes a tudo que tenta nos normalizar.

Assumir-se para si mesma, para a professora Otacília, emerge como um exercício de investimento na sua própria constituição. Tal acontecimento desperta nela a necessidade de contar para @s amig@s as suas experiências. Um contar que vinha recheado de prazer e liberdade, que culminava na

aproximação de novos sujeitos, o que tornava a sua vida mais " fácil" e " tranquila". Tudo isso mexe com a professora porque ela teve "a consciência da amizade", ou seja, ela passa a saber que está rodeada de amigos e que esses amigos terão para com ela a atitude de reciprocidade correspondente à amizade que ela lhes dedica. Para Foucault "é isso que constitui para nós uma das garantias da felicidade" (FOUCAULT, 2010c, p. 175).

A experiência da amizade constitui uma possibilidade de transformação para os envolvidos nessa relação, ou seja, os amigos. Ela produz um trabalho sobre si, uma ascese, um cuidado de si em que o outro também está implicado e ele deve ter esse mesmo cuidado consigo mesmo. Cuidar de si também é cuidar do outro. A constituição de si passa pelo cuidado e produção do outro, mas não de qualquer outro. O lugar ocupado pelo amigo é diferenciado. Ele é fruto de nossas escolhas, de nossas afinidades, é quem nos desperta simpatia, afeto e prazer na convivência. Desse modo, "a amizade nada mais é que uma das formas que se dá ao cuidado de si. Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos. Esses amigos chegam ocasionalmente no interior da rede de trocas sociais e da utilidade" (FOUCAULT, 2010c, p. 176).

Assim como Foucault e @s professor@s coautor@s desta pesquisa, Riobaldo também vivencia a amizade no sertão e nos faz a descrição do que seria um amigo para ele:

Amigo pra mim, é diferente. Não é um ajuste de dar um serviço ao outro, e receber, e saírem por este mundo, barganhando ajudas, ainda que sendo com o fazer a injustiça aos demais. Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou - amigo - é que a gente seja, mas sem precisar de saber o por quê é que é (ROSA, 2001, p. 236-237).

Penso que a amizade configura-se numa forma de vida, cuja importância reside nas múltiplas formas em que ela pode se manifestar. Tal como Ortega (1999), creio que é possível criar novas formas de existência produtoras de intensidades, laços, amores, relações e de prazeres especiais. Aqui reside o desafio de uma reflexão sobre a amizade em Michel Foucault. Uma amizade

que no ato de irmos ao encontro do outro acabamos indo ao encontro de nós mesmos.

*5.5 " É uma questão política, de poder falar e criar a possibilidade de outras pessoas falarem também" : Coragem da verdade*

Fui aprendendo a achar graça no desossesgo. Aprendi a medir a noite em meus dedos. Achei que em qualquer hora eu podia ter coragem. Isso que vem, de mansinho, com uma risada boa, cachaça aos goles, dormida com a gente encostado em coronha de sua arma (ROSA, 2001, p. 317).

Assim como a problemática da amizade surgiu durante as minhas conversas com @s professor@s, uma outra questão que pude constatar durante os encontros que tive com alguns del@s foi o aparecimento do termo verdade em suas falas, principalmente na entrevista com o professor Joca Ramiro. O “dessossego” mencionado por Riobaldo na citação acima torna-se presente em alguns momentos da vida desse professor, sobretudo, na sua relação com a mãe e com @s seus/suas estudantes a partir do instante em que ele sente a vontade de revelar a sua homossexualidade para esses sujeitos. E por que essa vontade de verdade? Qual a importância que o ato de dizer a verdade assume para @s professor@s? Tal como Riobaldo também quero ser curioso, me aventurar pelas narrativas do professor Joca Ramiro e tentar “entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder” (ROSA, 2001, p. 140).

Pensando a partir destas perguntas creio que essas questões se dão em meio aos jogos de verdade aos quais estamos imersos. O que esses jogos produzem? Tais jogos permitem ao sujeito que ele se relacione com a verdade, pois no “centro deles aparece a questão de quem diz a verdade, como a diz e porque a diz” (ORTEGA, 1999, p. 103). A problemática da ascense da verdade despertou o interesse de Foucault e essa temática acabou sendo o centro de sua reflexão no curso de 1982: “verdade, não como verdade da essência ou da origem que o sujeito deve descobrir em si, mas como trabalho sobre si” (ORTEGA, 1999, p. 104). Posteriormente, nos cursos de 1983 e 1984, Foucault

se dedica a analisar a *parrhesía*, conceito que discutirei mais a frente, a partir do problema da direção de consciência mediante as práticas de si.

Mas, então, “que coragem é essa que, para se manifestar supõe a instância de um falar francamente? Qual é essa verdade cuja condição de possibilidade não é lógica, mas ética?” (GROS, 2004, p. 11). Para pensarmos a partir dessas questões e irmos para além delas, trago algumas passagens das narrativas do professor Joca Ramiro. Em suas falas pude sentir uma vontade de “dizer tudo” e um “falar livremente” sobre si e sobre as situações que o tocam, o marcam e o atravessam.

Ao falar da sua relação com a família durante a infância e a adolescência, ele lembra de alguns fatos que marcaram a sua relação com a verdade, destacando que desde cedo ele já assumia a postura de “falar muito a verdade”. Um desses momentos ocorre quando ele fala da convivência com rapazes gays que moravam próximos da sua casa:

A sua família não te impedia de conviver com essas pessoas?  
 Não, mas relava piadinhas, claro. 'Cih, aquele memime ali é isso, aquilo'. Mas é o jeito né, fazer o quê? Com a minha família em relação a isso e a tudo sempre foi uma relação muito tranquila. Tudo que eles tivessem coragem de perguntar eu tinha de responder. Desde muito novo eu tive essa postura, de falar muito a verdade, a minha verdade, sempre falei. A partir de um certo momento a minha mãe nunca mais quis me perguntar porque sabia que eu ia responder. A gente vai tendo outras relações, vai conhecendo pessoas, vai aparecendo aquelas cobranças por mamerada. Minha mãe vivia buzinando na minha cabeça e a gente tem que esculachar em alguns momentos. Uma vez eu falei com minha mãe: 'olha, se a senhora quer que eu case então escolha uma mulher pra mim. Escolha uma que a senhora ache que seja boa pra mim e me dá que eu case'. Falei assim porque a gente tem que ir falando



as coisas pra dar um basta (Professor Joca Ramiro).

Cada processo de constituição de si é único. Cada sujeito estabelece diferentes relações consigo e com os outros ao produzir-se e com o professor Joca Ramiro isso não é diferente. Ao lembrar de sua infância e adolescência ele relata o convívio com colegas homossexuais e como a sua família reagia a essa convivência: " Com a minha família em relação a isso e a tudo sempre foi uma relação muito tranquila. Tudo que eles tivessem coragem de perguntar eu tinha de responder. Desde muito novo eu tive essa postura, de falar muito a verdade, a minha verdade, sempre falei". A coragem da família ao perguntar e questionar disparava um movimento que catalisava a coragem da resposta, num processo que proporcionava ao professor Joca Ramiro falar a "sua verdade". "Razão por que fiz? Sei ou não sei. De às, eu pensava claro, acho que de *bês* não pensei não. Eu queria o ferver" (ROSA, 2001, p. 167). Assim, ao "ferver" como Riobaldo, o professor Joca Ramiro faz "a sua verdade" e torna-se "sujeito de enunciação de um discurso verdadeiro" (FOUCAULT, 2010c, p. 297).

Para se ter acesso à verdade, é necessário que o sujeito, tal como o professor Joca Ramiro, olhe "para si mesmo de modo a modificar-se, converter-se, alterar seu próprio ser" (MUCHAIL, 2004, p. 09) e quiçá provocar alguma experiência que atravessasse o outro. Ou seja, a verdade não é algo que o sujeito deva descobrir, mas ela emerge como um trabalho sobre si, uma "verdade como *produção* e *ethos*" (ORTEGA, 1999, p. 104).

Na ação de falar a sua verdade, o professor Joca Ramiro vai estabelecendo uma forma de se organizar e circular no mundo a partir da sua sexualidade. "De dentro do resumo, e do mundo em maior, aquela crista eu repuxei, toda, aquela firmeza me revestiu: fôlego de fôlego de fôlego – da mais-força, de maior-coragem" (ROSA, 2001, p. 526).

As cobranças por um relacionamento heterossexual vão aparecendo a ponto da sua mãe viver " *buzimando*" essa questão em sua cabeça, até ele ter que falar: " 'olha, se a senhora quer que eu case então escolha uma

mulher pra mim. Escolha uma que a senhora ache que seja boa pra mim e me dá que eu caso'. Falei assim porque a gente tem que ir falando as coisas pra dar um basta". Tais atitudes do professor Joca Ramiro me remetem a pensar no conceito de *parrhesía*, objeto de estudo trabalhado nos cursos de 1983 e 1984 por Foucault no Collège de France. Porém, no curso ministrado em 1982 quando ele apresenta sua investigação sobre a "hermenêutica do sujeito" e o "cuidado de si", ele já nos aponta o que vem a ser a *parrhesía*. Para Foucault "etimologicamente, *parrhesía* é o fato de tudo dizer (franqueza, abertura de coração, abertura de palavra, abertura de linguagem, liberdade de palavra)", ou seja, a *parrhesía* "é a abertura que faz com que se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro" (FOUCAULT, 2010c, p. 327).

O professor Joca Ramiro tem sentido essa necessidade de dizer "o que se tem a dizer". Necessidade que nasce do seu envolvimento com as problematizações das relações de gênero e sexualidades, transformando em uma questão política o ato de contar para @s suas/seus estudantes sobre sua identidade homossexual:

Nunca me perguntaram 'professor, você é gay?'. Mas eu estou sempre falando e que eu penso disse. [...] Mas eu nunca falei pra mimine 'sou gay'. Mas eu imagine que a qualquer momento eu vou falar, mas ainda não chegou esse momento não. Eu tenho clareza da importância de falar isso. Porém hoje eu não tô pronto para falar isso ainda e confesso até certa mede. [...] Eu tenho ficado com muita vontade de falar disso na escola, pra mimine saber? Muita vontade. Eu não precise sair falando com todos assim 'sou gay' né? Cêhe que vai ter um momento assim, uma circunstância, um momento específico. Basta falar de um assunto que isso se espalha também né? Eu tenho tido a necessidade de falar, a

importância de falar e isso eu devo ao contato com vocês do grupo. É uma questão política, de poder falar e criar a possibilidade de outras pessoas falarem também, outros professores gays na escola falarem também e aí a gente vai criando esse ambiente favorável. Eu vejo o fato de ter sido diretor, de ter recebido o voto direto das pessoas, isso revela que sou querido por aquelas pessoas. Então eu acho que seria até legal eles saberem disso. Tem hora que eu vejo que seria um presente meu para essas pessoas, principalmente para aquelas que poderão ter caminhos mais suaves pela frente, que não poder evitar problemas. 'Olha o professor é gay e a gente gosta dele'. Isso abre a possibilidade de poder ser gay. As vezes eu paro para fazer a chamada, as meninas ficam mais livres e saem umas conversinhas paralelas. Essas são as melhores de escutar. Dá cada coisa cara. Dá de tudo. Sexualidade também, é claro (Professor Joca Ramiro).

Existem muitas maneiras de assumir a homossexualidade. Maneiras que não necessariamente passam pelo anúncio público e abertura das portas do "armário". Diferentes atitudes podem ser encaradas enquanto posicionamentos políticos frente à homossexualidade. Nesse sentido narra o professor Joca Ramiro: " Nunca me perguntaram 'professor, você é gay?'. Mas eu estou sempre falando e que eu penso disso" . Ao falar o que pensa ele se expõe, torna-se um sujeito da experiência (LARROSA, 2002a), compartilha do seu conhecimento sobre o que vem a ser as vivências homossexuais e constitui-se ao conversar com @s estudantes sobre sexualidades que se distanciam da heterossexualidade.

O professor também explicita uma inquietação que tem vivenciado na escola: a vontade de declarar a sua homossexualidade para @s estudantes. Conta ele: " Mas eu nunca falei pra menina 'sou gay'. Mas eu imagino

que a qualquer momento eu vou falar, mas ainda não chegou esse momento não. Eu tenho clareza da importância de falar isso. Porém hoje eu não tô pronto para falar isso ainda e confesso até certo medo. [...] Eu tenho ficado com muita vontade de falar disso na escola, pros meninos sabe? Muita vontade. Eu não preciso sair falando com todos assim 'sou gay' né? Cêhe que vai ter um momento assim, uma circunstância, um momento específico". Tal atitude do professor me marcou profundamente, diria que foi um dos momentos mais emocionantes de toda a pesquisa. Eu me vi na narrativa dele, coloquei-me a pensar sobre a minha atuação docente e ao mesmo tempo imaginando as possíveis reações d@s estudantes diante da sua revelação. Essa "vontade de falar disso na escola" mencionada pelo professor Joca Ramiro me remete a lembrar do sujeito parresiasta, já que este "é alguém que, quando diz a verdade, se expõe a risco: é sua coragem que se mostra em sua ação de dizer a verdade. Além do mais, a enunciação da verdade é sempre enunciação de uma crítica que parte da base e visa um poder" (ADORNO, 2004, p. 60). O professor Joca Ramiro explicita o seu desejo de se expor a esse "risco" e a coragem de falar de si, falar de sua homossexualidade com @s estudantes. Toda a ação "princípio mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada que vai rompendo rumo" (ROSA, 2001, p. 234). Em seu caso, a enunciação da verdade intervirá diretamente na relação que ele tem com a escola, porque a verdade que o "parresiasta enuncia tem a forma de uma opinião pessoal. Ora, o sujeito implicado nessa relação com a verdade não enuncia simplesmente uma opinião, sua opinião pessoal, mas se expõe enquanto sujeito da opinião enunciada" (ADORNO, 2004, p. 61).

A necessidade de falar e assumir a homossexualidade na escola surge a partir da relação estabelecida com o outro, nesse caso em específico uma relação com um coletivo: "Eu tenho tido a necessidade de falar, a importância de falar e isso eu devo ao contato com vocês do grupo". A

inserção do professor Joca Ramiro em um grupo de estudos e pesquisas que discute as relações de gênero e sexualidades proporciona a ele uma “ruptura para o eu, ruptura em torno do eu, ruptura em proveito do eu” (FOUCAULT, 2010c, p. 192) que culmina em um entendimento adquirido sobre si e uma sensação de segurança que desperta a vontade da revelação.

O professor também faz o exercício de pensar e problematizar as possíveis consequências do ato de revelar-se homossexual na escola e para @s estudantes: “ Tem hora que eu vejo que seria um presente meu para essas pessoas, principalmente para aquelas que pederão ter caminhos mais suaves pela frente, que não poder evitar problemas. ‘Olha o professor é gay e a gente gosta dele’. Isso abre a possibilidade de poder ser gay” . Ele crê na possibilidade de que os outros (@s estudantes) possam construir suas múltiplas histórias a partir do exemplo dele, ou seja, ele acredita que os sujeitos homossexuais teriam mais tranquilidade e liberdade de vivenciarem as suas sexualidades ao verem que tem um professor “igual” a eles.

O desejo de “abertura de coração” (FOUCAULT, 2010c, p. 327) do professor Joca Ramiro esbarra no receio de uma colega de trabalho dele, que se mostra contrária à revelação da homossexualidade por docentes na escola:

*Mas eu tive um episódio, que eu quero até escrever sobre isso. Uma professora muito amiga minha um dia me falou assim ‘ser gay tudo bem, mas falar para os meninos não! Imagina se os pais forem na secretaria de educação reclamar?’. Ai eu respondi ‘não acredite que você está me expondo isso, não acredite que você pensa assim’. Pra mim um professor falar que é gay seria a coisa mais natural do mundo. O medo que as pessoas tem é o medo da propáganda da coisa né? O medo de que a coisa divulgue e que mais pessoas passem querendo*

*experimental. É por isso que nos querem calados né?  
(Professor Joca Ramiro).*

Ao dizer que " ser gay tudo bem, mas falar para os meninos mãe! Imagina se os pais forem na secretaria de educação reclamar?" a professora exprime a visão que ela tem sobre o lugar da homossexualidade na escola. Uma homossexualidade que deve ser pautada pela discrição e silenciamento. A sua grande preocupação é com as possíveis reclamações que possam ser registradas na secretaria de educação, negligenciando o desejo e o posicionamento político de qualquer professor/a que queira assumir a homossexualidade para @s suas/seus estudantes. Porém, o professor Joca Ramiro demarca a sua posição ao responder à professora: " mãe acredite que você está me expondo isso, mãe acredite que você pensa assim" . Em sua resposta, o professor é contrário ao posicionamento da sua colega de trabalho e assume a posição de um parrhesiasta, porque a *parrhesía* também é a "liberdade de linguagem", é a "coragem da verdade" (GROS, 2004, p. 11).

Nas narrativas do professor Joca Ramiro percebemos a sua vontade de falar francamente sobre ele mesmo para si e para o outro, no caso, @s seus/suas estudantes. Nessa vontade "é a vida, e não o pensamento, que é passada ao fio da navalha da verdade" (GROS, 2004, p. 162). Uma navalha que carrega o significado de liberdade e também de exposição do sujeito que diz a verdade sobre si. Tal experiência torna o sujeito "ex-posto" (LARROSA, 2002a), criando um momento em que ele assume toda a vulnerabilidade e o risco da exposição provocada pela coragem da verdade.

Partilho do pensamento de Gros (2004) ao trabalhar com a temática da coragem da verdade. Para ele o sujeito que se expõe, que abre seu coração, que diz tudo o que se tem vontade de dizer, assim como faz o professor Joca Ramiro, torna "diretamente legível no corpo a presença explosiva e selvagem de uma verdade nua, de fazer da própria existência o teatro provocador do escândalo da verdade". Desse modo, "a 'vida verdadeira' é sempre ao mesmo tempo uma vida escandalosa" (p. 163). Riobaldo, em sua viagem pelo sertão, já apontava que "o correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquentada e

esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (2001, p. 402).

As temáticas que trouxe para discussão neste capítulo têm em comum uma questão norteadora: a constituição das homossexualidades. Ao problematizar as estéticas da existência, a ação de ficar ou sair do armário, a emergência da internet, a amizade e a coragem da verdade quis mostrar como as homossexualidades vão se constituindo e como a escola é um espaço importante para essa constituição.

Ao longo de suas narrativas @s professor@s denunciam que estão imersos em jogos de verdade e subjetividades, “jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, ou seja, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 2012c, p. 190). Assim, el@s revelam que estão em um mundo organizado, um mundo que tem os seus saberes sobre as homossexualidades, sobre o que é ser professor/a e sobre a escola. Esses saberes estabelecem as formas como eles lidam consigo mesm@s e com os lugares que ocupam. Tal organização expõe uma homossexualidade que é sempre racionalizada, fazendo com que @s professor@s pensem nas maneiras como el@s se comportam e como agem nas salas de aula. Dessa forma, homossexualidade passa a exigir uma racionalidade de si, um incômodo, um pensar e um inquietar-se consigo mesm@. Assim, os sujeitos se veem vivenciando uma experiência de (des)subjetivação a partir de suas inserções nos jogos de verdade, nas relações de poder e nas formas de relação consigo mesm@s e com os outros.

\*\*\*

*“O sertão está movimentante todo-tempo – salvo que o senhor não vê; é que nem braços de balança, para enormes efeitos de leves pesos...” (ROSA, 2001, p. 640).*

6. " Eu acho que a minha identidade de professora é  
homossexual" : **MAIS DO QUE PROFESSOR@S,  
PROFESSOR@S HOMOSSEXUAIS NA ESCOLA**



Figura 11: "Diadorim I"  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)



Geralmente, muitos de nós professores e professoras, nos sentimos incomodados quando somos colocados diante de pensamentos que giram em torno de incertezas, fluidez e provisoriedade, questões tão presentes na contemporaneidade. Ainda somos seduzidos pela segurança das metas claras e das direções corretas. Porém, não podemos negar que a transitoriedade e a instabilidade são características dos dias atuais (LOURO, 2008a). Corpos são produzidos, modificados, identidades são construídas, desconstruídas e viver no trânsito, nas fronteiras e extrapolá-las é uma realidade cada vez mais explícita aos nossos olhos.

Diante disso, as mídias, por exemplo, por meio de filmes, novelas, revistas, etc., têm debatido as identidades sexuais, dando destaque às identidades consideradas “excêntricas”, como algumas homossexualidades, em geral as mais “caricatas”, mais “estereotipadas” ou as que remetem a algum tipo de “conflito” (sair ou não do “armário”), tendo a heterossexualidade enquanto padrão de normalidade e naturalidade. Frente a essa situação, vejo a importância de se colocar em discussão as representações associadas ao sujeito homossexual nas diferentes instituições, principalmente a escola. Louro (2008b, p. 57) lembra que:

Desprezar o sujeito homossexual era (e ainda é), em nossa sociedade, algo “comum”, “compreensível”, “corriqueiro”. Daí porque vale a pena colocar essa questão em primeiro plano. Parece-me absolutamente relevante refletir sobre as formas de viver a sexualidade, sobre as muitas formas de ser e de experimentar prazeres e desejo; parece relevante também refletir sobre possíveis formas de intervir, a fim de perturbar ou alterar, de algum modo, um estado de coisas que considero “intolerável”.

A escola participa desses processos. Nela transitam diariamente diferentes sujeitos, crenças e estilos de vida. As homossexualidades e demais identidades sexuais também constituem esse lugar. E quando professor@s homossexuais estão presentes na escola? Que corpos são esses? Quais as implicações de ser professor ou professora com identidade sexual diferente da heterossexual na escola? Como é a relação com a comunidade escolar (pais, alunos, direção, funcionários)? Como essas identidades (identidade docente e identidade sexual) se relacionam na visão d@s professor@s?

Esses questionamentos se fazem presentes, na tentativa de problematizar as vivências dess@s professor@s em suas escolas, assumindo a perspectiva Roseana de que “um sentir é do sentente, mas outro é do sentidor” (ROSA, 2001, p. 394).

Divido este capítulo em três partes. A princípio discuto a associação entre as identidades sexuais e as identidades docentes d@s professor@s coautor@s da pesquisa. Em seguida problematizo as situações narradas pelos sujeitos quando a vontade de saber sobre suas sexualidades emerge nas escolas. E por fim, penso na atuação do dispositivo da sexualidade dentro da instituição escolar e na vida d@s docentes homossexuais como importante mecanismo de controle desses sujeitos

### 6.1 " *Dá para conciliar as duas identidades*" : **Docências e identidades sexuais**

Interessa-me pensar nas identidades sexuais associadas à docência, compreendendo-as como construções culturais, sociais e históricas, que inscrevem múltiplas possibilidades de expressar os desejos e prazeres corporais (LOURO, 2010). Embora o destaque seja atribuído às identidades sexuais, considero que os sujeitos também sejam constituídos por outras identidades, como raça, etnia, gênero, religião, nacionalidade, classe, entre outras. Somos muitas coisas ao mesmo tempo e também somos professor@s. Sendo assim, como se dá o encontro entre a docência e a homossexualidade? @s professor@s Joca Ramiro, Compadre Quelemém e Otacília nos ajudam a pensar nesta questão a partir de suas narrativas:

Você acha que a identidade homossexual interfere na identidade de professor?

*Cicho que sim. Interfere em toda a vida da gente. O que me levou a fazer História, por exemplo, foi querer mudar o mundo e naquele momento querer mudar o mundo não era levantar bandeira gay, era querer um mundo melhor, e a gente não deixa de querer. Hoje para mim aquele mundo melhor passa*

*pele respeito à homossexualidade, respeito a mim primeiro como pessoa, com as minhas características, com o meu jeito de ser. Cicho que é tudo uma coisa só, não tem como dissociar uma coisa da outra (Professor Joca Ramiro).*

Ser homossexual na visão do professor Joca Ramiro não interfere apenas na sua carreira docente, mas "interfere em toda a vida da gente", em nossos modos de sermos, de nos relacionarmos e de "querer mudar o mundo". Essa relação também produz um movimento de compreensão de si mesmo na busca da construção de um mundo melhor, ao mesmo tempo em que reconhece a existência de um Joca Ramiro do passado e outro transformado no presente, com posições de sujeito distintas: "Hoje para mim aquele mundo melhor passa pelo respeito à homossexualidade, respeito a mim primeiro como pessoa, com as minhas características, com o meu jeito de ser". Essa constituição identitária do professor coloca em questão que "não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, do outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha" (BRITZMAN, 1996, p. 74). Em vez disso, as identidades se mostram em um contínuo processo de produção, mesclando-se e fundindo-se, propiciando que o professor reflita e chegue a afirmar que não tem "como dissociar uma coisa da outra", referindo-se à sua identidade docente e de sujeito homossexual. Assim, o professor Joca Ramiro nos proporciona pensar que toda identidade "é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada" (BRITZMAN, 1996, p. 74).

Possuímos múltiplas identidades, que não são fixas ou permanentes, estão continuamente se metamorfoseando. Hall (2009, p. 106) destaca que a identidade "não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode, sempre, "ganhá-la" ou "perdê-la"; no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada". Assim, somos constituídos por muitas

identidades e posicionados a partir de diferentes discursos e situações que circulam nos espaços sociais. Louro (2010, p. 12) enfatiza que:

Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes e até contraditórias. Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.

Trânsitos e contingências. Palavras que nos remetem a argumentar a favor de uma noção mais complexa e mais historicamente fundamentada de produção de identidades, uma noção que veja as identidades como fluidas, parciais, contraditórias e plurais, envolvendo elementos sociais (BRITZMAN, 1996). No caso d@s professor@s homossexuais, a construção de suas identidades também perpassam os espaços além dos muros da escola. Nesses espaços os encontros entre professor@s e estudantes acontecem e se fazem presentes em seus cotidianos, como conta abaixo o professor Compadre Quelemém:

*Dá para conciliar as duas identidades, assim como eu sou professor e gosto de samba. Ainda existe uma mímica que fala "messa professor te vi chapadão ontem!" e eu respondo que sim, que sou professor e tenho minhas escolhas e minhas vontades. Hoje em dia a gente tem uma abertura muito maior do que há uns 15 anos atrás. Eu acho que essa barreira tá diminuindo e dá pra trabalhar e pessoal com o profissional sim (Professor Compadre Quelemém).*

Tal como o professor Joca Ramiro, o professor Compadre Quelemém também compartilha da ideia de que as identidades docente e sexual caminham juntas: "Dá para conciliar as duas identidades, assim como eu

seu professor e gosto de samba". Ele aproveita a oportunidade e ainda faz uma analogia com o fato de ser professor e gostar de samba, mostrando que a "identidade é constituída de mais coisas do que aparenta" (BRITZMAN, 1996, p. 72-73), ela diz também das vivências, gostos e desejos dos sujeitos. Além disso, "os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou a prestações" (BRITZMAN, 1996, p. 73). A formação das identidades passa por combinações de relações sociais, que se encontram imersas nas relações de poder. E essas relações estão sujeitas a mudanças com o passar do tempo. Nesse sentido, o professor Compadre Quelemém expressa um saber que organiza o conhecimento que ele tem acerca de suas identidades, que proporciona a comparação entre homossexualidade e docência no passado e na atualidade, expondo um atravessamento de geração: "Hoje em dia a gente tem uma abertura muito maior do que há uns 15 anos atrás". Penso que essa maior "abertura" em ser professor homossexual na escola hoje em dia, esteja ligada às condições de emergência dos discursos sobre as sexualidades em nossa sociedade, sobretudo, em tempos nos quais os grupos gays, militantes, pesquisador@s e as instituições acadêmicas dão visibilidade a essas discussões e as tornam mais presentes em nosso cotidiano.

Por fim, a professora Otacília destaca os conflitos presentes na ação de assumir-se ou não homossexual dentro da instituição escolar:

Eu acho que a minha identidade de professora é homossexual. Tem essas questões de conflito de espaço. O espaço em que você pode dizer que é, que se assume ou não assume. É muito complicado, mas eu não vejo isso separado. Essas identidades não se relacionam, elas são juntas, não tem como separar, não tem como descolar isso. Tudo o que eu passei me despertou da minha sexualidade e envolveu na minha prática. As reflexões que o meu corpo me trouxe disso eu uso na minha prática docente (Professora Otacília).

Ao afirmar que a sua "identidade de professora é homossexual" a professora Otacília já constrói uma reflexão acerca da união das identidades. Essa união produz uma única pessoa, uma vez que "essas identidades não se relacionam, elas são juntas, não tem como separar, não tem como descolar isso". No entanto, ela destaca o tensionamento causado pelo fato de assumir-se ou não enquanto professora homossexual em determinados lugares, apontando que nem todos os espaços são receptivos ao sujeito homossexual, uma vez que a hostilidade à multiplicidade sexual ainda se mostra presente em diferentes segmentos da sociedade, dentre eles o ambiente escolar. Para a professora Otacília "tem essas questões de conflito de espaço. O espaço em que você pode dizer que é, que se assume ou não assume", remetendo a uma ideia de identidade que "ainda permanece, com muita frequência, presa à visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – social, política e historicamente" (BRITZMAN, 1996, p. 73). Assim, a professora se vê em uma posição de cuidado consigo mesma, que a conduz a diferentes processos de negociação do ato de assumir-se homossexual de acordo com o espaço em que irá lecionar.

É importante lembrar que as identidades são construídas por meio da marcação das diferenças, estabelecidas pelas relações de poder. Silva (2009) menciona que a diferença é constituída culturalmente e historicamente nas sociedades por processos discursivos e linguísticos. Portanto, a significação das diferenças é variável, modificando-se de acordo com a cultura de cada sociedade. Louro (2010, p. 12) destaca que as sociedades "constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam de fora dela, às suas margens". Sabemos que em nossa sociedade a norma é representada pelo homem branco, de classe média, heterossexual e cristão. Aos que escapam desta padronização resta serem nomead@s como "diferentes". Deste modo, "a nomeação da diferença é, ao mesmo tempo e sempre, a demarcação de uma fronteira" (LOURO, 2008c, p. 46).

6.2 " Ah professora, a senhora tá encalhada! Cadê o seu mamerado que nunca aparece?" : **Sujeitos, sexualidades e verdades**

A diferença se constitui e se afirma sempre em meio a relações. Ela deixa de ser entendida como um dado e passa a ser visualizada como uma constatação que é feita a partir de um determinado lugar. Assim, quem é considerado o diferente torna-se imprescindível para a "definição e para a contínua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser" (LOURO, 2008c, p. 48). Por isso a identidade do outro desperta tanto interesse. Ao desvendar o outro, passamos a saber o que ele faz, o que gosta e o que sente. Nesse processo compreendemos quem ele é e a partir daí atribuímos um lugar a ele e a nós mesmos. E na escola isso não é diferente. Questionamentos sobre as sexualidades dos sujeitos veem a tona e provocam discussões. O professor Compadre Quelemém narra uma dessas situações:

*Tinha um grupo de alunas que questionavam a sexualidade de um professor, apesar dele nunca ter declarado a sua homossexualidade. Um dia elas começaram a debochar dele, ele não estava, elas falavam alto para outros alunos ouvirem e aí eu fui questionar dizendo que aquilo não era legal, que elas deveriam respeitá-lo, que ele estava ali para trabalhar e elas não deixavam ele trabalhar. E elas falavam " ah, pois ele é uma maricona!". Aí eu falei " ele está aqui como professor de vocês, ele não está aqui como seu amigo, seu colega, ele está aqui para trabalhar e ensinar o conteúdo dele. Agora o que ele faz de portão da escola pra fora você não tem nada a ver, você não tem nada a ver com isso, eu não tenho nada a ver com isso, a diretora não tem nada a ver com isso, ninguém tem nada a ver com isso". E elas retrucaram " ah, mas você é também?". Aí já mexeu comigo e não respondi nem*

que sim e nem que não. Respondi que da mesma forma que elas não tinham a ver com a vida dele, isso era uma particularidade dele, elas também não tinham nada a ver com a minha também. Eu me recusei a responder e disse " eu não vou responder a essa pergunta, vocês não ficar nessa dúvida" . E a partir daí não me questionaram de novo, continuamos conversando, tentei conversar sobre essa questão com uma delas e não tive sucesso. Esse foi o único questionamento. A única abordagem que eu sofri foi essa. Despertou ainda mais a minha vontade de trabalhar com isso e um colega professor em vários momentos falou em trabalhar isso e eu manifestei o meu apoio, mas eu não sei como vai ser (Professor Compadre Quelemém).

O fato de existir " um grupo de alunas que questionavam a sexualidade de um professor, apesar dele nunca ter declarado a sua homossexualidade" expõe que a escola é um dos espaços mais difíceis para que alguém assuma qualquer identidade sexual diferente da heterossexualidade. Afirmar que o professor " é uma maricoma" , parece autorizar @s estudantes a desrespeitá-lo por meio da produção de um discurso que organiza e redistribui saberes sobre a homossexualidade, criando um ambiente hostil para esse sujeito, atribuindo-lhe o lugar da abjeção. Neste sentido, "o lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância" (LOURO, 2010, p. 30).

Em sua intervenção diante da situação, o professor compadre Quelemém assume a defesa do colega professor e essa ação desencadeia o questionamento da sua sexualidade: " mas você é também?". Vemos desenhar-se, a partir do questionamento da sexualidade do professor, um discurso pautado pela vontade de verdade e vontade de saber (FOUCAULT, 2012e). Diante da indagação das estudantes ele utiliza os mesmos argumentos que lançou mão ao defender o colega professor e deixa-as sem resposta: " eu



não vou responder a essa pergunta, vocês não ficam nessa dúvida". Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola acaba negando e ignorando a homossexualidade (LOURO, 2010). Apesar de não ter aproveitado o fato ocorrido para problematizar acerca das múltiplas possibilidades de vivência das sexualidades, o professor Compadre Quelemém se mostra atravessado por essa experiência, tocado de tal forma que sente aumentada a vontade de abordar essa temática. Porém, o receio de ter a sua sexualidade questionada novamente, gera dúvidas e o leva ao exercício de pensamento sobre o ato de falar ou não falar sobre a sua homossexualidade com @s estudantes, compartilhando um pouco das inquietudes de ser professor homossexual na escola:

Eu acho que a gente tem esse receio de ser questionado, de sofrer. Igual aconteceu comigo de ser questionado, isso meceu comigo. O que eu falo? Falo ou não falo? Acho que a gente às vezes pensa em como seria a reação de um aluno ao descobrir que eu sou homossexual. Eu não fico pensando nisso a todo momento, mas, de vez em quando, eu penso nisso. Então nesse momento em que eu fui abordado eu pensei " e agora, o que eu respondo?". Fica aquela incógnita, eu falo que sim, eu defendo a causa ou eu falo que não? Eu não sei se é só comigo ou se a maioria das pessoas fica com o pé atrás de como lidar com essa situação. Eu fico receoso sim, eu confesso que fico receoso e não sei como lidar porque tem essa questão de professor ter o domínio sobre aquela turma, sobre aquele aluno. Então a partir do momento que ele sabe o seu ponto fraco aquilo te faz começar a passar por uma tensão. Por nunca ter passado por alguma situação de preconceito, às vezes, eu fico com medo de passar. É algo que eu tenho que trabalhar porque eu não sei como vai ser... (Professor Compadre Quelemém).

Falar ou não falar? Dúvida constante que inquieta o professor Compadre Quelemém, o acompanha e vem à tona quando ele se vê diante de sua prática pedagógica e dos questionamentos d@s estudantes. Britzman (1996) lembra que sair do armário ou permanecer dentro dele é sempre uma decisão momentânea e não-finalizada, ou seja, aberta a negociações consigo mesmo e com o outro, uma vez que “o pressuposto universal da heterossexualidade não exige que os heterossexuais pensem sobre o seu eu e sobre a sua relação com os outros nesses termos” (p. 83). Assim, ser professor homossexual provoca algumas preocupações específicas: *“acho que a gente às vezes pensa em como seria a reação de um aluno ao descobrir que eu sou homossexual”*. Imaginar a reação de um/a estudante ao saber sobre a sua sexualidade, acaba instituindo a forma com que o professor Compadre Quelemém se apresenta à escola e se apresenta a si mesmo dentro desta instituição. Provavelmente um/a professor/a heterossexual não vivencia esse tipo de situação, já que a heterossexualidade é hegemonicamente consolidada como a sexualidade “natural”, universal e normal. Consequentemente, todas as outras possibilidades de vivência da sexualidade “são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais” (LOURO, 2010, p. 17), o que provoca um investimento contínuo de vigilância aos possíveis escapes, *“igual aconteceu comigo de ser questionado”*, como destaca o professor.

Gradativamente, vai se tornando visível e perceptível a afirmação das identidades historicamente subjugadas em nossa sociedade. Essa percepção também chega ao professor quando ele para e se coloca a pensar nos momentos em que o tensionamento sobre a sua sexualidade aparece na **escola**: *“Confesso que fico receoso e não sei como lidar porque tem essa questão de professor ter o domínio sobre aquela turma, sobre aquele aluno. Então a partir do momento que ele sabe o seu ponto fraco aquilo te faz começar a passar por uma tensão”*. Afirmar que a homossexualidade é um *“ponto fraco”* diz dos conhecimentos produzidos ao longo dos tempos acerca dela, conhecimentos que são fruto de um complexo “poder-saber”,

produtor de hierarquias, subalternidades e “posições de sujeito” (WEEKS, 2010).

Apateado? Nem não sei. Tive medo não. Só que abaixaram meus excessos de coragem, só como um fogo se sopita. Todo fiquei outra vez normal demais; o que eu não queria. Tive medo não. Tive moleza, melindre. Aguentei não falar adiante (ROSA, 2001, p. 439).

Mesmo prevendo e temendo os inúmeros desafios advindos do ato de revelar-se homossexual, o professor Compadre Quelemém levanta a hipótese de declarar a sua homossexualidade como uma ação possível de ser realizada na escola, porém, ainda faz algumas considerações: *“ Fica aquela incógnita, eu falo que sim, eu defendo a causa ou eu falo que não? Eu não sei se é só comigo ou se a maioria das pessoas ficam com o pé atrás de como lidar com essa situação”* . Para aqueles e aquelas que se reconhecem nesse lugar, de vivenciar uma sexualidade diferente da heterossexualidade, “assumir” que se é homossexual pode ser um ato político, uma defesa da multiplicidade sexual, e, nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização (LOURO, 2010). Daí a existência da apreensão por parte do professor Compadre Quelemém em se relacionar com essa situação dentro da escola.

O desconforto em lidar com a sua própria sexualidade dentro da escola é algo compartilhado também por outr@s professor@s. A professora Otacília narra uma situação ocorrida com um estudante que a deixou *“ desconcertada”* :

*Não sei se foi uma coincidência ou se a memime viu alguma coisa. Ele me chamou de “ sapatão” , ele falou: “ eh professora sapatão!” . Cú eu fiquei meio desconcertada porque eu era mé? Mas como que a memime sabia? Eu perguntei pra ele “ você sabe o que é isso?” e ele respondeu “ sei, é mulher que fica com mulher!” . Na hora eu tentei tirar uma carta da*

manga e perguntei pra ele "você come cenoura?" e ele respondeu que sim e eu continuei: "você é coelha só porque você come cenoura?". Ele disse que não e eu falei "então porque você tem que chamar os outros de sapatão?". Olha só! Por que eu fiz isso? Pensa bem! Eu tentei mudar e reverter aquilo. Eu não sabia se ele já tinha me visto com alguém. Eu acho que não, eu acho que foi uma infeliz coincidência. Foi uma situação que me tocou e que tem a ver com a minha vida. Ele falou uma coisa que tem a ver com a minha vida e que me acertou. Na verdade eu acho que naquele momento só eu sabia. As minhas alunas me cobram muito e brincam com a questão de mamerade: "ah professora, a senhora tá encahalhada! Cadê o seu mamerade que nunca aparece?". Elas brincam com isso, mas nunca colocaram que eu pudesse mamerar mulher. Eu nunca falei da minha sexualidade com os alunos. Às vezes a minha mamerada vai nas apresentações na escola, mas vai como amiga. Mas mesmo se fosse um cara eu não ia agarrar e beijar na escola. Eu não faço questão de colocá-la em outra posição, ela vai como se fosse uma outra pessoa qualquer. Aconteceu de sem querer eu comentar com uma aluna que eu já tive relação com mulher, mas foi bem pontual e depois eu tentei reverter a situação (Professora Otacília).

As cobranças pelo exercício de um padrão de gênero e sexualidade são constantes no dia a dia da professora Otacília em sua escola: "As minhas alunas me cobram muito e brincam com a questão de mamerade: "ah professora, a senhora tá encahalhada! Cadê o seu mamerade que nunca aparece?". Elas brincam com isso, mas nunca colocaram que eu pudesse mamerar mulher". As estudantes possuem informações sobre a

heterossexualidade que produzem uma representação idealizada desta sexualidade, em que o esperado e desejado para a professora Otacília enquanto mulher é que ela tenha um namorado. Possivelmente estas estudantes nem cogitam a hipótese da professora namorar outra pessoa do mesmo gênero, uma vez que “a heterossexualidade é construída como se fosse sinônimo da moralidade dominante do policiamento de gênero, da impossível mitologia cultural do romance e dos finais felizes” (BRITZMAN, 1996, p. 88). Esse policiamento sobre a professora Otacília não é algo que apenas vem de fora, também é um policiamento de si para consigo mesma: *“Aconteceu de sem querer eu comentar com uma aluna que eu já tive relação com mulher, mas foi bem pontual e depois eu tentei reverter a situação”*. Tentar contornar a declaração de já ter tido envolvimento afetivo com outra mulher coloca a professora em um lugar de preservação de si frente a possíveis violências homofóbicas que possam emergir contra ela na escola em que leciona. Todos esses cuidados operam fortemente a favor do controle da sexualidade da professora, em que uma forma de sexualidade é naturalizada e generalizada, funcionando como referência a ser seguida por todos os sujeitos. Assim, a heterossexualidade acaba sendo concebida como a sexualidade “natural”, universal a tod@s e “normal”. Consequentemente, as outras manifestações da sexualidade “são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2010, p. 17).

No entanto, quando os sujeitos escapam da vigilância e de todo o investimento em manter a heterossexualidade, el@s ficam expostos a agressões produzidas cotidianamente pela linguagem. Nomear ou estabelecer apelidos aos sujeitos homossexuais ainda é algo comum e corriqueiro de ser presenciado cotidianamente e com a professora Otacília isso não é diferente. Ela vivencia essa situação na escola: *“Ele me chamou de “sapatão”, ele falou: “oh professora sapatão!”*. Cú eu fiquei meio desconcertada

porque eu era né? Mas como que a memine sabia?". Dentre os muitos espaços e instâncias em que podemos observar o estabelecimento das desigualdades e das distinções, a linguagem é, provavelmente, o campo mais eficaz e persistente. Tal acontecimento se dá porque a linguagem atravessa e faz parte da maioria de nossas práticas, apresentando-se, quase sempre, como algo pronto e "natural". Desse modo, "a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui" (LOURO, 2008a, p. 65). Ao nomear alguém como "sapateira", a linguagem "não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças" (idem) e deixar claro o lugar ocupado pelo outro na sociedade.

A partir dessas nomeações, podemos dizer que as pessoas também "aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros" (MISKOLCI, 2012, p. 33). Dentro do ambiente escolar, quer você seja a pessoa atacada, xingada ou humilhada, como a professora Otacília, ou sendo você a pessoa que presencia alguém sendo agredido dessa maneira, são nessas situações que também ocorrem descobertas e produção de saberes sobre a sexualidade. Saberes que provocam exercícios de pensamento sobre a sua própria sexualidade e sobre a sexualidade do outro.

Tal como a professora Otacília, os professores Compadre Quelemém e Hermógenes também tiveram as suas sexualidades questionadas na escola pelos estudantes. A seguir eles narram essas situações:

Eu cheguei na sala, botei as minhas coisas na mesa, aí dois meninos que estavam sentados nas primeiras carteiras falam assim: "essa Coca é Fanta!". Aí eu questionei: "o quê?" e eles responderam: "nada não professor!". Aí o material que eu tinha em mãos eu já joguei em cima da mesa, né? Aí eu falei com eles: "pode falar!" e eles continuaram se megando a falar. E aí veio um colega de turma desses meninos e falou: "eu sei!" e eu disse: "pode falar!" e ele também se megou a falar. Nisso eu parei tudo e falei

que mãe ia começar a aula enquanto os três meninos não explicassem o que estava acontecendo e eles continuaram se negando a falar. Cú eu falei que sabia o que eles tinham dito e propus um acordo: " a partir de hoje todas as dúvidas que vocês tiverem, vocês me falam para que eu possa esclarecer essas dúvidas de vocês. As vezes pode ser um assunto que vocês não queiram falar com o pai, com a mãe ou com alguém em casa. A gente pode reservar uma aula para conversar. A gente não pode fazer isso em toda aula, toda semana, mas uma vez ou outra tudo bem. Tudo que eu puder esclarecer pra vocês beleza. Com relação a drogas, com relação a sexo. Por exemplo, um menino gostar de outro menino ou uma menina gostar de outra menina" . Nesse levanta uma menina e fala: " eu não vejo problema nenhum em menino gostar de outro menino, o que que tem? Ninguém tem nada a ver com isso!" . Cú os meninos começaram a rir. Eu falei com eles: " eu não tenho nada a ver com a vida de vocês, vocês não tem nada a ver com a minha vida e ponto final. Qualquer dúvida que vocês tiverem eu estou aqui para esclarecer para vocês. Então tá resolvido? Sem problemas?" . Eu fiquei muito constrangido! O que eu ia falar? Na hora eu fiquei puta. Eu fiquei insistindo para que eles repetissem o que tinham falado para eu ganhar tempo e arrumar uma saída (Professor Compadre Quelemém).

Uma vez eu tinha um aluno pequeno e chegou uma outra aluna e falou assim: " eh, professor, o fulano falou que o senhor é viado" . E eu fui e chamei aquele tequinho de gente e perguntei porque que ele estava falando isso e ele respondeu: " foi minha mãe que falou" . Então é tudo reprodução (Professor Hermégenes).

Escutar o comentário " *essa Coca é Fantá!* " vindo d@s estudantes produz um movimento de desassossego no professor Compadre Quelemém. A partir da nomeação recebida ele busca uma estratégia para solucionar e escapar daquela situação. Ele se vê imerso em uma relação de poder que é da escola, da sala de aula, em que a homossexualidade torna-se o destaque desse confronto. Negociar com @s estudantes a abertura para o diálogo sobre diferentes temáticas em sala de sala apresenta-se enquanto uma alternativa possível naquele momento. É uma negociação que acontece em meio à mistura de saberes produzidos e narrados sobre as homossexualidades. Nessa ação o professor tem a grata surpresa de escutar de uma estudante o seu posicionamento no que diz respeito à multiplicidade sexual: " *Eu não vejo problema nenhum em mimine gostar de outra mimine, e que que tem? Ninguém tem nada a ver com isso!* " . A multiplicidade também se apresenta por meio dos diferentes modos com que @s estudantes lidam com as sexualidades. Enquanto uns riem, zombam e violentam o outro, existem aquel@s que compreendem que os sujeitos podem vivenciar muitas identidades e produzir diversas formas de existência.

O professor Hermógenes faz uma observação importante ao destacar a experiência de ter sido chamado de " *viado* " por um aluno da educação infantil. Ao ser indagado pelo professor e responder " *foi minha mãe que falou* " , a criança passa a ser reprodutora de um discurso sobre a homossexualidade vindo de sua casa. Mas será que esta criança sabe realmente o que está dizendo? Será que ela sabe o que é " *viado* " ? Provavelmente não e o professor Hermógenes tem ciência disso, " *é tudo reprodução* " . Assim, ao dizer que o professor é " *viado* " , a criança propaga um discurso que é fruto de uma prática material historicamente situada, que produz relações de poder e saberes específicos (SPARGO, 2006). Para Foucault (2012e, p. 46) esse "discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos. [...] O discurso nada



mais é do que um jogo”. Um jogo que se institui por meio das relações entre os atores inseridos no discurso, como, por exemplo, na relação existente entre a criança e o professor Hermógenes. Desse modo, o discurso torna-se “ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1988, p. 111-112), que leva o professor a questionar o estudante: “ Eu fui e chamei aquele tequinho de gente e perguntei porque que ele estava falando isso”. O discurso do estudante “veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita” (FOUCAULT, 1988, p. 112), abrindo espaço para que ele seja debatido e contestado pelo professor Hermógenes.

### 6.3 “ Você é viado? Você gosta de homem? ” : O dispositivo de sexualidade na escola

Relações de poder, curiosidade e controle. Palavras tão presentes no cotidiano d@s professor@s homossexuais dentro e também fora do ambiente escolar. As suas sexualidades são colocadas em questão, transformadas em objetos a serem desvendados e ao mesmo tempo controladas. As narrativas dess@s docentes denunciam como el@s vão sendo capturad@s pelas relações estratégicas produzidas pelo dispositivo de sexualidade.

Para compreensão do dispositivo da sexualidade atentarei primeiramente à definição que Foucault faz do termo dispositivo em sua *Microfísica do Poder*. Ele define o dispositivo como um agrupamento heterogêneo que

engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. [...] O dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FOUCAULT, 2012a, p. 364).

Ou seja, o dispositivo é a rede de relações que pode ser estabelecida entre esses elementos, “tem uma função estratégica e está sempre inscrito

num jogo de poder e, ao mesmo tempo, sempre ligado aos limites do saber, que derivam desse e, na mesma medida, condicionam-no” (LÓPEZ, 2011, p. 47).

O conceito de dispositivo trazido por Foucault em sua obra pode ser compreendido como um emaranhado de relações que atravessam o indivíduo e a sociedade. Ele comporta linhas de visibilidade, linhas de enunciação, relações de força, processos de (des)subjetivação e de ruptura que se entrelaçam, se misturam, se modificam e também modificam o dispositivo. Este não é estável, é provisório, pois, está em movimento, em transformação.

As relações de poder se manifestam quando estratégias são acopladas ao dispositivo. Essa junção propicia a fabricação de saberes enquanto verdades por meio dos discursos. Podemos observar que “o dispositivo (...) está sempre inscrito em um jogo de poder” (FOUCAULT, 2012a, p. 367), estando ligado a configurações de saber que dele nascem e o condicionam.

Agora ao pensarmos no termo dispositivo aplicado à sexualidade e estrategicamente ligado ao poder, temos segundo nos lembra Foucault (1988), a colocação do sexo em discurso. Mas afinal, de que se trata o dispositivo de sexualidade? Castro (2009, p. 401) destaca que o dispositivo de sexualidade funciona

através de técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder [...]. Estende incessantemente seu domínio e engendra novas formas de controle [...]. Gira em torno às sensações do corpo, à qualidade dos prazeres, à natureza das impressões [...]. O dispositivo de sexualidade também está ligado à economia, mas através do corpo.

Podemos perceber que a sexualidade não pode ser compreendida apenas como prática que envolve o prazer corporal, ela vai além e constitui-se enquanto elemento capaz de subjetivar, classificar e normalizar os indivíduos de acordo com os valores instituídos pela normalização. Ao mesmo tempo, a sexualidade funciona como ponto de ligação estratégico entre o controle exercido sobre os corpos dos indivíduos e a biopolítica da população.

Ao realizar os seus estudos sobre a *História da Sexualidade*, Foucault nos aponta que o dispositivo de sexualidade “tem, como razão de ser, não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de

maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 1988, p. 118).

A escola participa desses processos. O dispositivo de sexualidade mostra-se presente nessa instituição nas relações estabelecidas e vivenciadas cotidianamente entre os sujeitos que a frequentam. O fundamental no dispositivo de sexualidade é a sua capacidade de penetração e controle do corpo individual e social dos sujeitos (CASTRO, 2009). Esse controle dos corpos é lembrado e narrado pel@s professor@s nos momentos em que el@s tem as suas presenças e sexualidades questionadas por estudantes e por colegas de profissão.

Alguns questionamentos ultrapassam os muros da escola e produzem discursos a partir de encontros ocorridos fora da instituição escolar. Encontrar com estudantes em outros espaços além da escola é algo comum para nós professor@s e com @s professor@s homossexuais esses encontros também acontecem e a partir deles as suas sexualidades são colocadas em questão. Os professores Medeiro Vaz e Ricardão narram essas experiências:

Algum estudante já questionou a sua sexualidade?

Não. Por incrível que pareça não. Os únicos que questionaram foram ex-alunos meus, que após o ano letivo acabar eu descobri que eles eram gays. Eu nunca cheguei e perguntei se eles eram gays. Eu fui descobrir que eles eram gays quando eu estava na boate e eles falaram: " uai professor, mas você tá aqui" . E eu respondi: " mas você também tá aqui?" . E não foi um, foram mais de dez alunos. Tem uma sala em que eu fiquei passado porque jamais passou pela minha cabeça que aqueles meninos fossem gays. Eles não davam pista, falavam de mulher. Acabou o ano e um dia eu estava dentro da boate e aparecem quatro deles dentro dessa boate entre beijos e abraços. E eu pensei: " sh, meus meninos!" . Quando a boate funcionava, na portaria tinha um travesti que foi meu aluno e virou minha aluna. Tem um outro que também era menino, virou

travesti também e eu fiquei passado quando eu o vi como travesti. No ano passado eu dei aula pra um travesti (Professor Medeiro Vaz).

Já encontrei com aluno que já esbarrou comigo lá na noite, na balada. Por esse fato sabiam e começaram a fazer conversinha dentro da sala de aula e eu cortei e não foi pra frente (Professor Ricardão).

No caso narrado pelo professor Medeiro Vaz a surpresa é recíproca entre ele e os estudantes ao se encontrarem em uma boate gay da cidade: " Uai professor, mas você tá aqui" . E eu respondi: " mas você também tá aqui?" . O diálogo entre professor e estudante demonstra o estranhamento de ambas as partes ao se verem frequentando um ambiente que é marcado, classificado e destinado a homossexuais. Porém, esse lugar também se apresenta como um local de liberdade e realização, onde seus corpos podem expressar suas vontades e desejos sem medos, pudores ou repreensão, bem diferente das regras e controle da instituição escolar. Esses encontros nos fazem pensar que a sexualidade "é tecida na rede de todos os pertencimentos sociais que abraçamos" (LOURO, 2010, p. 31), como nas escolas e também nas "baladas".

As homossexualidades ainda são associadas a estereótipos marcados e difundidos por discursos propagados, sobretudo, pelas mídias. Assim, espera-se que o homossexual masculino seja "pintoso" e "afeminado" e lésbica seja "masculinizada". Quando os sujeitos não assumem tais características de identificação acabam causando surpresa: " Terve uma sala em que eu fiquei passado porque jamais passou pela minha cabeça que aqueles meninos fossem gays. Eles não davam pinta, falavam de mulher" . Esses estudantes se distanciam do "modelo" de homossexualidade masculina, chegando ao ponto de provocar certa confusão na cabeça do professor Medeiro Vaz e são exemplos da multiplicidade de formas possíveis de criação de existências e vivência dos desejos e sexualidades. Assim, não dá para

“pensar numa homossexualidade típica e homogênea, existem diferentes formas de sermos homens, mulheres e homossexuais, revelando que se trata sempre de um processo relacional com a presença do “outro”” (FERRARI, 2012, p. 124).

Corpos e sexualidades são produzidos a todo o momento dentro e fora da escola: “Quando a breate funcionava, na portaria tinha um travesti que foi meu aluno e virou minha aluna. Tem um outro que também era menino, virou travesti também e eu fiquei passado quando eu o vi como travesti. No ano passado eu dei aula pra um travesti”. **Sujeitos... Sujeitos em construção...** Aluno que “virou” aluna, menino que “virou” travesti. Escola de muitos sujeitos, escola de múltiplas sexualidades...

Encontrar com estudantes na “balada” pode provocar repercussões, desdobramentos e “conversinha” dentro da sala de aula. Ser visto na “balada” provoca interpretações por parte dos estudantes e se torna o catalisador de um processo de questionamento da sexualidade do professor Ricardão. Cortar o assunto foi a solução encontrada pelo professor para cessar e conseguir escapar da situação desconfortante instaurada naquele momento.

A desconfiança acerca de suas atuações profissionais também se mostra presente na vida d@s professor@s coautor@s desta pesquisa. Ser professor/a homossexual na escola gera expectativas sobre como se dará a atuação e a prática pedagógica d@ docente. Nesse sentido, o professor Hermógenes conta a sua experiência ao se tornar diretor da escola, quando tod@s imaginavam que ele seria uma “bicha desvairada” :

*Hoje realmente um choque a partir da questão da sexualidade porque eles achavam que eu ia ser mais uma bicha desvairada do que um profissional e eu tô mostrando a eles que apesar da condição sexual o aspecto profissional tá completamente distanciado. Lógico que todo mundo sabe que eu sou gay, nunca escondi de ninguém, nem dos pais, nem dos alunos,*

*tudo mundo sabe, é declarado. Meus namorados sempre vieram aqui e eu apresento eles, não escondo nada, sou um livro aberto, apesar dos namorados me esconderem atrás das páginas desse livro, todos sabem quem é o meu namorado. Nunca escondi, nunca tive essa necessidade e sempre fui muito bem aceita pelos pais. Os pais sempre me ouviram, eu sempre tive essa linguagem aberta com os pais. Até hoje alunos que eu dei aula há 14 anos atrás, os pais me pedem para ir na casa deles conversar com os filhos porque eles só ouvem a mim. Eu sempre acompanhei meus alunos desde a pré-escola até a 5ª ano, porque eu sempre defendi essa proposta de acompanhamento de professor com a mesma turma, porque aí a relação vai ficando estreita e aí temos um período maior para o conhecimento (Professor Hermógenes).*

De modo geral, salvo raras exceções, em nossa sociedade @ homossexual admitid@ e desejad@ é aquel@ que disfarça/esconde sua identidade sexual, ou seja, seria “@ enrustid@” (LOURO, 2010). Esse modelo de homossexualidade está distante do professor Hermógenes, uma vez que a vida dele é “um livro aberto” para toda a comunidade escolar: “Lógico que *tudo mundo sabe que eu sou gay, nunca escondi ninguém, nem dos pais, nem dos alunos, tudo mundo sabe, é declarado*”. Declarar-se homossexual quase sempre é um ato cercado de tensão. Agora declarar-se na escola, que é um espaço público, local disciplinar, moderno, de educar o outro e um importante lugar de vivência e constituição das identidades, apresenta-se como um desafio ainda maior, pois,

de acordo com a concepção liberal de que a sexualidade é uma questão absolutamente privada, alguns se permitem aceitar “outras” identidades ou práticas sexuais desde que permaneçam no segredo e sejam vividas apenas na intimidade (LOURO, 2010, p. 29).

Talvez sejam essas cobranças vindas da escola que provocam o professor Hermógenes a estabelecer a separação entre sexualidade e profissionalismo: "apesar da condição sexual o aspecto profissional tá completamente distanciado". A criação dessa separação por parte do professor nos leva a pensar no lugar dado à homossexualidade em nossa sociedade. Por que manter esse distanciamento? A quem ele interessa? Distanciar profissão e sexualidade parece ter sido a estratégia encontrada pelo professor para legitimar seu trabalho na escola e evitar possíveis aborrecimentos decorrentes da exposição de sua identidade sexual.

O que efetivamente incomoda grande parte dos sujeitos é a manifestação aberta e pública daquels que vivenciam sexualidades não heterossexuais. Porém, o professor Hermógenes destaca uma experiência diferente ocorrida na sua escola: "Nunca escondi, nunca tive essa necessidade e sempre fui muito bem aceite pelos pais". Ao optar em não esconder a sua homossexualidade para a comunidade escolar, o professor trava uma luta cotidiana para expressar uma estética, uma ética, um modo de vida que não quer ser visto como "alternativo" ou "estranho", mas que pretende, simplesmente, existir pública e abertamente, como os demais sujeitos (LOURO, 2010):

Na reunião de professores eu sempre conto: "vocês acham que pelo fato de eu ser viado o negócio aqui é só bagunça?". Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça. [...]

Ninguém nunca chega e pergunta "você é viado? Você gosta de homem?". Já teve um momento sim, porque eu dentro da sala de aula um aluno me interrogou e eu falei "eu sou viado sim, sou gay. Alguém tem alguma coisa com isso? Alguém paga as minhas contas? Eu sou muito mais homem que você cara. Ser homem não é só carregar peru no meio das pernas". E o aluno respondeu "ah, então o senhor é viado mesmo né professor?" e eu falei "sou, eu te

incomode?" e ele " mãe, tá tranquilo! ". Não tem essa constância de curiosidade. Eu acho que já leram o livro todo. Já passaram da fase de descobrirem se o diretor é ou não é aquilo. Lógico que eu não chego na frente dos pais e falo " olha, eu sou viado! ". Não precisa disso, pra quem sabe ler um pingote é letra (Professor Hermógenes).

Entre seus/suas colegas professor@s, o professor Hermógenes sente a necessidade de enfatizar que ser " gay " e " alegre " não interfere na qualidade e no desenvolvimento de seu trabalho na escola. Ele aponta que não existe um momento específico para que a sua sexualidade seja questionada, porém quando essa situação se concretiza ele não hesita em responder e afirmar que é sim homossexual, destacando que o fato de " ser homem " vai além do aspecto anatômico-biológico. " Me queimassem em fogo, eu dava muitas labaredas muito altas! " (ROSA, 2001, p. 420).

Deste modo, " a diferença sexual [...] não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas " (BUTLER, 2010, p. 153). Assim, um professor que, entre tantas características é gay, corre o risco de ser visto e reconhecido, antes de tudo (ou quem sabe somente) como o " professor gay ", e quem sabe por isso, ser considerado menos professor. Seffner (2006, p. 87) nos lembra que é a partir da identidade sexual que todas as demais " construções identitárias do sujeito se ordenam, em outras palavras, esta dimensão da sua vida torna-se totalizadora de sua identidade, e quando dele se fala, é para lembrar, em primeiro lugar, sua identidade sexual ". Ser homossexual parece vir à frente de todas as outras identidades do sujeito, inclusive à frente da identidade docente.

Ser professor homossexual na escola coloca em evidência a presença da diferença e da multiplicidade sexual no espaço escolar, proporcionando que @s própri@s professor@s identifiquem a importância, as marcas e as particularidades de suas presenças nesse ambiente:



Você identifica alguma diferença em ser professor homossexual na escola em relação aos outros professores?

Eu diria que a diferença não está em ser gay, mas na forma de pensar e de ser. Desde antes de eu ser diretor, tinham alguns casos que os professores me procuravam para resolver para eles. Tipo o menino que se masturbou no banheiro e sujou o banheiro e ninguém tinha o jeito de conversar e eu fui conversar com esse menino para eles e fui tranquilamente. Quando pintavam alguns problemas assim na escola me pediam ajuda para conversar. Mais pra frente eu entrei no grupo do PGCd e a gente começa a falar mais diretamente daquelas coisas, das questões de gênero e sexualidade e aí que a gente vira mesma referência pra tudo. Outro dia em um problema de violência na escola me pediram para voltar com umas dinâmicas. A gente vira o salvador. Eu te digo hoje com tranquilidade que o fato de ser gay na escola cria um ambiente mais positivo do que negativo para o professor, no meu caso pelo menos. Pra mim cria um certo sentido de a gente ser importante por ser gay, por ser diferente. E para a escola a gente fica importante também porque a gente acaba entrando em outros assuntos. Cicho que nós gays na escola temos um papel muito interessante (Professor Joca Ramiro).

Para o professor Joca Ramiro a sua maior diferença em relação aos/às seus/suas colegas professor@s não está no fato de ser homossexual, mas na forma de " pensar e ser " na escola. A ele é atribuída uma diferença que "é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência" (LOURO, 2008a, p. 47). Essa diferença faz com que @s outr@s professor@s criem uma associação entre o professor Joca Ramiro e os assuntos diretamente relacionados às questões de gênero e sexualidades, sobretudo, devido a sua participação em um programa de educação afetivo-sexual, fazendo com que ele se torne o responsável por essas discussões em sua

escola: " *Cú que a gente vira mesma referência pra tudo. [...] A gente vira o salvador*". Dessa forma, a diferença deixa de ser alheia e exterior ao sujeito, passando a ser compreendida como parte de sua existência. A diferença deixa de estar ausente para estar presente.

O professor dá um lugar para a sua homossexualidade dentro do ambiente escolar, em que o fato de ser gay é visto como positivo, associando à ideia de que se é " *importante por ser gay, por ser diferente*". Assim, haveria um benefício do ato de revelar-se homossexual na escola. Miskolci (2012, p. 49) fala que "as diferenças têm o potencial de modificar hierarquias, colocar em diálogo os subalternizados com o hegemônico, de forma, quiçá, a mudar a ordem hegemônica, a mudar a nós mesmos".

Tal como o professor Joca Ramiro, o professor Medeiro Vaz traz em sua narrativa a relação existente entre ele e @s demais professor@s, abrindo a possibilidade para problematizarmos a dicotomia normal/anormal:

Você acha que você é tratado de maneira diferente na escola?  
 Não, nem um pouco. Por incrível que pareça eu sou tratado de mesmo jeito. Eles me tratam como se eu fosse uma pessoa normal. Na última colégio que eu dei aula no ano passado todo mundo sabia que eu era gay. Nesse colégio que eu estou dando aula eu não tenho convivência com os professores, existem panelinhas dentro do colégio. As professoras se acham umas melhores que as outras. Já que é assim eu vou fazer o meu trabalho e vou deixar o barco correr (Professor Medeiro Vaz).

Na narrativa do professor Medeiro Vaz existe uma questão em particular que me despertou a atenção. Ao ser indagado se sentia que era tratado de forma diferente na escola ele acaba respondendo que o tratam como se ele " *fosse uma pessoa normal*". Mas afinal, o que é uma pessoa normal? Ser professor homossexual coloca o sujeito no lugar da anormalidade? Quem está autorizado a classificar os sujeitos em normais e anormais?

Tais questionamentos me remetem a pensar na dicotomia normal/anormal a partir dos estudos de Michel Foucault sobre “Os *anormais*” (FOUCAULT, 2010d), que culminaram no curso de 1975 no Collège de France. Este curso apresenta uma construção genealógica do conceito de “anormal”, levantado durante o século XIX, que a princípio estava ligado aos saberes jurídico e penal, até ir-se dirigindo para a psiquiatrização das sexualidades e dos desejos no final do século XIX. Foucault se encarrega de apresentar elementos que apontam as diferentes personagens que antecedem o “anormal”, os dispositivos utilizados para essa definição e a emergência das técnicas de normalização.

Ao afirmar que @s outr@s professor@s o tratam como se ele “ *fosse uma pessoa normal*”, o professor Medeiro Vaz acaba se colocando como sendo um sujeito fora da norma, um “anormal”. “A razão normal de coisa nenhuma não é verdadeira, não maneja. Arreneguei do que é a força – e que a gente não sabe – assombros da noite. A minha terra era longe dali, no restante do mundo. O sertão é sem lugar” (ROSA, 2001, p. 444). A norma está implicada na vida do professor e se manifesta no seu discurso. Assim, “a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2010d, p. 43) e além disso ela “não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (idem). No entanto, ser professor homossexual desafia a heteronormatividade e produz um movimento de resistência frente ao exercício de poder que se acha fundado e legitimado. Deste modo, “o que está em jogo é, na verdade, a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade” (MARQUES, 2007, p. 44) e a nomeação de sujeitos “normais” e “anormais”.

Neste capítulo, partir das narrativas d@s professor@s homossexuais é possível pensar na presença da multiplicidade das identidades sexuais dentro da escola, e estabelecer, ao mesmo tempo a articulação dessas identidades com a identidade profissional, ou seja, o “ser professor/a”. Assim, grande parte d@s professor@s afirmam que não existe uma separação entre as

identidades, elas estão juntas e articuladas, apontando para produção de identidades docentes homossexuais, como faz a professora Otacília. No entanto, ser professor homossexual na escola faz com @s professor@s se organizem dentro do ambiente escolar, como forma de proteção consigo mesmos. Proteção e cuidado contra as nomeações (maricona, viado, sapatão, etc.) advindas da linguagem e contra as manifestações de homofobia e de ódio que criam hierarquias e subalternidades, ainda presentes e constantes na sociedade e que são refletidas também na instituição escolar.

O estranhamento à presença desses sujeitos na escola mostra o quanto a diferença ainda perturba e desestabiliza as pessoas que estão imersas em uma sociedade de controle, em que os muitos modos de ser e de viver tentam ser podados em detrimento de um regime que propõe caminhos únicos, pré-estabelecidos e comuns a tod@s. Diante de tanto controle e vigilância, assumir-se enquanto professor/a homossexual torna-se um grande desafio, que arranja a forma com que o sujeito se comporta dentro escola, vivenciando um contínuo processo de negociação com o outro e consigo mesmo. Porém, assumir-se homossexual frente aos/às estudantes é um ato político destacado por alguns professor@s, sobretudo, na perspectiva de mostrá-l@s que existem muitas possibilidades de viver a sexualidade, mesmo imaginando as possíveis consequências negativas desse ato no ambiente de trabalho.

Enfim, ser professor homossexual desperta dúvida, desconfiança, curiosidade dentre outros sentimentos. Ess@s professor@s vão corajosamente criando suas próprias existências e se distanciando do padrão heteronormativo de ser. Isso é significativo, pois el@s rompem com a heteronormatividade, colocam em suspensão as crenças e as lógicas binárias (homem/mulher, normal/anormal, homossexual/heterossexual, etc.) que estão ao nosso redor nos cerceando da experienciação de diferentes modos de vida. @s professor@s homossexuais instigam e provocam os outros e a si mesm@s a repensarem as práticas sociais que dão sentido e regem a sociedade contemporânea, e que estão pautadas em relações de poder e saber. Mas do que lutar contra as manifestações homofóbicas na escola, ess@s professor@s tem em suas mãos a possibilidade de transformar esse local em um espaço de problematização dos processos de produção das desigualdades e das

diferenças, pondo a norma em questão e destacando a instabilidade, a fluidez e a precariedade de todas as nossas identidades.

\*\*\*

*“O sertão não chama ninguém às claras; mais, porém, se esconde e acena. Mas o sertão de repente se estremece, debaixo da gente...”*

*(ROSA, 2001, p. 646).*

8. " Você vai ficar andando assim rebolando pelas  
corredores da escola? Você tá afim de dar a sua  
bumbinha?" : ESCOLA, SILÊNCIOS E SEXUALIDADES



Figura 12: "Sussuarão II"  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)

Gênero e sexualidade encontram-se presentes nas escolas e nas relações sociais que estabelecemos e presenciamos dentro delas. Em tais relações, assistimos no nosso dia a dia, uma multiplicação de discursos, ocorrências, enunciados e gestos associados a uma intensa rede de produção de saber, resultado de uma construção histórica que vem sendo articulada desde o século XIX (FOUCAULT, 1988). Ou seja, a escola é um espaço obstinado em construir, reproduzir e atualizar parâmetros no que diz respeito às relações de gênero e sexualidades, instituindo preconceitos, desigualdades e também saberes, como por exemplo, as “pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2010) que podem ser traduzidas como poderosos mecanismos de normalização, silenciamento, marginalização e exclusão.

Neste capítulo trago algumas narrativas d@s professor@s homossexuais que foram vivenciadas por el@s dentro da escola. Tais narrativas exemplificam como os sujeitos vão produzindo seus gêneros e suas sexualidades dentro da cultura escolar, uma cultura que se apresenta enquanto um constante campo de lutas, contestações e negociações. Nesse campo vão sendo criados múltiplos mecanismos que se encarregam de manter a lógica binária que legitima a heterossexualidade como única possibilidade de expressão sexual e de gênero. Os mecanismos vão sendo aperfeiçoados, vigiam, controlam e buscam a confissão dos sujeitos escolares, tendo como objetivo elencar e conhecer as suas práticas, sentimentos, comportamentos, enfim, tudo que for significativo para a revelação de quem somos e de como vivemos.

Organizo este capítulo em duas partes. Primeiramente, faço uma problematização sobre escola e sexualidades, destacando os conflitos, inseguranças, curiosidades e preocupações advindas dessa relação. E em seguida finalizo o capítulo com uma discussão acerca dos silêncios presentes na escola frente aos assuntos relacionados às sexualidades a partir das narrativas d@s professor@s coautor@s desta pesquisa.

## 7.1 " Na escola não pode falar dessas coisas. É como se você entrasse na escola e deixasse a sua sexualidade de lado de fora" : **Escola e sexualidades**

Problematizar as relações de gênero e sexualidades dentro da escola apresenta-se enquanto desafio para muit@s professores. Um terreno cheio de incertezas, dúvidas e inquietações. Porém, alguns/algumas professor@s identificam e a necessidade e importância dessa abordagem na escola. O professor Joca Ramiro faz alguns apontamentos nesse sentido:

Quem trabalha na escola são os professores. Se os professores não tiverem habilitação, não souberem ou não quiserem trabalhar o assunto eles não vão trabalhar. Ninguém impõe. Só que como diretor eu não consegui criar um projeto. Eu consegui fazer coisas quando eu punha a mão na massa. Eu não conseguia convencer as pessoas da importância disso. E diretor, assim, é tanto stress, é um mundo tão louco. A gente não dá conta de fazer as coisas que a gente tem vontade de fazer. Eu não vejo outra saída em trabalhar esses assuntos sem trabalhar com os professores e eles se convencendo disso, querendo fazer isso. Senão não tem como, o assunto não vai brotar de nada. Tem que ter alguém pra conduzir, alguém pra puxar o assunto pra poder levar a discussão.

Você percebe um desinteresse por parte dos professores em querer abordar esses assuntos?

Percebo desinteresse, medo, despreparo. Eu mesmo que tenho mais vontade tenho minhas limitações, minhas dificuldades de trabalhar. Muitos professores são conteudistas ao extremo. Eles não podem parar as aulas deles para tocar em outros assuntos. Ainda tem isso, professores com essa mentalidade. Não é



*muito simples tocar nesse assunto. Quando a gente tá atenta a gente percebe pequenos detalhes acontecendo, mas a maioria nem percebe. Tem caso de professor reforçando, metendo o pau nos gays com os alunos (Professor Joca Ramiro).*

O professor Joca Ramiro reconhece e cita as dificuldades encontradas por ele enquanto esteve na direção da escola e por seus/suas colegas professor@s quando o assunto em questão é o trabalho com as relações de gênero e sexualidades durante as aulas, expondo as marcas que ficaram dessa experiência de ser diretor. Essas marcas que associamos às escolas não se referem apenas

*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 (LOURO, 2010, p. 18-19).*

Desse modo, ao mencionar que *" não conseguia convencer as pessoas da importância disso"*, ele expressa a frustração vivida frente ao desinteresse e desprezo d@s colegas pelas temáticas relacionadas às discussões de gêneros e sexualidades, ao mesmo tempo em que admite que a conscientização d@s colegas como importante estratégia de intervenção e catalisadora do debate: *" Eu não vejo outra saída em trabalhar esses assuntos sem trabalhar com os professores e eles se convencendo disso, querendo fazer isso"*. Ou seja, muit@s professor@s tem mãos, olhos e ouvidos que "estão adestrados para tarefas intelectuais" ou conteudistas, "mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas" (LOURO, 2010, p. 21), como a inserção das discussões acerca da produção dos gêneros e sexualidades em suas aulas. Além disso, ele também vê a necessidade de alguém ser o disparador desse processo, aquele que assume a responsabilidade inicial pelas problematizações: *" Tem que ter alguém pra*

*conduzir, alguém pra puxar o assunto pra poder levar a discussão"* . Nessa perspectiva o outro é tido como peça fundamental nesse processo, uma vez que "o outro é um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto ao mais jovem e indispensável à sua formação" (FOUCAULT, 2010c, p. 115).

Reconhecer as suas "limitações" e as "dificuldades de trabalhar" com as questões acerca das relações de gênero e sexualidades é algo significativo, pois, a partir desse reconhecimento o professor tem a capacidade de problematizar e refletir sobre a sua prática pedagógica, num movimento de voltar-se sobre si mesmo e desconstruir discursos que direcionam para formas específicas de existência de nos constituirmos enquanto homens e mulheres. Nessa direção, Xavier Filha aponta que "a dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo... são algumas das possibilidades de uma perspectiva da 'educação para a sexualidade'" (2009, p. 33-34). Tal proposta de educação se distancia dos discursos moralizantes e universalizantes, assumindo a problematização e a reflexão junto com as crianças e adolescentes como hábitos constantes que nos permitem perturbar a solidez das certezas e propiciem um mergulho num mar de dúvidas e questionamentos.

Essa proposta de educação encontra alguns obstáculos em seu caminho: "Muitos professores são conteudistas ao extremo. Eles não podem parar as aulas deles para tocar em outros assuntos" . O fato de não "parar as aulas" para a inserção das discussões sobre as relações de gênero e as sexualidades exemplifica o quanto essas questões ainda são comumente ignoradas por muitos docentes em suas práticas pedagógicas. Práticas em que somente os conteúdos específicos de cada disciplina assumem legitimidade de estarem presentes nas salas de aula. "E ele cumpria sua sina, de reduzir tudo a conteúdo. Pudessem, economizava até com o sol, com a chuva" (ROSA, 2001, p. 519). Assim, falar de gêneros e sexualidades ainda soa enquanto algo clandestino, como se fossem saberes que não estão autorizados a entrar no currículo e participar do jogo hierárquico dos conteúdos e das disciplinas escolares.

Excluir as discussões sobre as relações de gênero e sexualidades dos currículos escolares e dos currículos dos cursos de formação de professor@s acaba reforçando e contribuindo, por exemplo, com a manutenção dos preconceitos e violências homofóbicas na instituição escolar. Assim, qualquer desvio no sistema sexo-gênero-heterossexualidade (BUTLER, 2003) torna-se motivo de propagação de “brincadeiras” e discursos injuriosos que passam a rotular os sujeitos, como relatado pelo professor Ricardão:

*Terve um case em que tinha um menino de 6<sup>o</sup> ano que era visivelmente muito afeminado e uma professora riu e falou: " ele é assim porque é gayzinho! ". Eu fiquei pensando se que tem a ver isso com o caráter e personalidade da pessoa? Tinha tantos outros com o comportamento igual ao dele e nunca foi falado " ah, ele é assim porque ele é hétero! ". Já nem brigo mais, só souço porque não vale a pena discutir (Professor Ricardão).*

A excessiva preocupação com as homossexualidades, sobretudo, com as homossexualidades dos meninos, leva a escola a exercer uma vigilância cerrada sobre eles, como na ação da professora colega do professor Ricardão: “ ele é assim porque é gayzinho! ” . Para aquela professora a sexualidade do estudante parece vir à frente de todas as demais identidades, qualidades, defeitos e características do sujeito, assumindo-se enquanto vilã e culpada de todo e qualquer comportamento que fuja do esperado e idealizado para um menino. Assim, a instituição escolar vai se encarregando de instituir “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 2008a, p. 57). O investimento em tais produções contribui para a emergência e perpetuação de binarismos que classificam e hierarquizam os sujeitos, separando-os em “normais” e “anormais”, “heterossexuais” e “homossexuais”, dentre tantas outras possíveis maneiras de nomeação e exclusão do outro.

A fala da professora nos provoca a pensar que estamos imersos em uma sociedade de enquadramentos (FERRARI, 2012). Nascemos, somos

educad@s e nos produzimos nesse tipo de sociedade. E escapar desses “aprendizados” é algo muito difícil de ser trabalhado. A escola, conhecida por ser o local em que é ensinado o que é tido como “certo” e “correto”, acaba sendo capturada pela vigilância em torno das sexualidades apontada por Foucault (1988), construindo em seu interior mecanismos de denúncia, busca pela confissão, classificação e produção de sujeitos dentro do regime da heteronormatividade. Dessa forma, “não dá pra pensar a escola como distante dessa sociedade que tem uma preocupação excessiva com a sexualidade, porque ela passou a ser entendida como o local da verdade das pessoas, sua ‘verdadeira’ identidade” (FERRARI, 2012, p. 123). Essa preocupação com as sexualidades dos sujeitos dentro da escola produz um movimento em que tod@s estão envolvid@s em pensar sobre os desejos, falar dos comportamentos e produzir discursos de si mesmos e dos outros. Tod@s estão interessad@s em saber de si e d@s outr@s, constituindo e alimentando as teias de enquadramentos nas quais estamos inseridos e participamos a todo o momento.

Nessa teia de saberes e poderes formada pelas relações de gênero, sexualidades e escolas, existem professor@s empenhados em levar tais discussões para dentro das salas de aula. Assumem, assim, uma posição política dentro da instituição escolar, conduzindo a problematizações sobre os diferentes modos possíveis de construirmos nossos gêneros e nossas sexualidades:

Você aborda a sexualidade em suas aulas?

*Embora eu tenha vontade, eu nunca vi um estudo falando das possibilidades de falar de sexualidade dentro dos conteúdos da História. Nós não temos rigidez com o conteúdo. O programa de História da rede municipal de Juiz de Fora é bem aberto e possibilita encaixar a sexualidade em diversos momentos. Outro dia abordando o nazismo foi muito fácil fazer essa relação, abordando a perseguição aos homossexuais, então foi muito direta. Mas esses assuntos, independente da gente abordar, eles brotam na sala o tempo inteiro. É só a gente dá corda que o*

assunto avança. Muitas vezes essas conversas da aula que não são de conteúdo da aula nem à tema, sobre tudo eles falam. Outro dia sobre a questão da Daniela Mercury<sup>18</sup> tinha menino falando né? É só esticar o assunto. E aí eu pergunto 'o que vocês acham?'. E eu notei que ao mesmo tempo que tem pessoas mais abertas também tem pessoas mais fechadas e as meninas tem aceitado isso de forma mais fácil. No dia a dia as meninas estão mais abertas a isso. Alguns meninos já sinalizam algo positivo. Tudo na sala de aula é possível. De tá na mídia tá na sala de aula e é só aproveitar a oportunidade. Aproveitando essas oportunidades que aparecem deixam a discussão mais natural, fica menos forçada. É só problematizar o que eles já sabem (Professor Joca Ramiro).

A narrativa do professor Joca Ramiro me faz pensar em algumas questões: Existe uma disciplina que deva ser a responsável pela abordagem da temática sexualidade na escola? E em que momento isso deve ser feito? Apesar de muit@s colegas professor@s acreditarem que esse trabalho deva ser acolhido somente nas aulas de Ciências e/ou Biologia, o professor Joca Ramiro se distancia desse pensamento e assume a possibilidade de se trabalhar nos mais diversos conteúdos curriculares, como nas aulas de História, uma vez que "esses assuntos, independente da gente abordar, eles brotam na sala o tempo inteiro. É só a gente dá corda que o assunto avança". Assim, o momento de discussão é iniciado, produzido e catalisado pel@s própri@s estudantes, cabendo ao/à docente aproveitar a oportunidade de discussão para "esticar o assunto" e levar a temática da sexualidade para ser problematizada nas salas de aula. Nesse sentido, Britzman (1996) destaca que:

---

<sup>18</sup> O professor Joca Ramiro faz referência ao fato da cantora Daniela Mercury ter assumido o seu relacionamento com a jornalista Malu Verçosa.

Se a educação e as pedagogias que ela oferece puderem “navegar as fronteiras culturais” do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato saber/poder (p. 93).

Repensar os discursos levados pel@s estudantes para a escola e discursos produzidos dentro dela passa também pela problematização do que é legítimo e ilegítimo de ser dito e trabalhado com esses sujeitos, colocando em questão as relações de poder que constituem o currículo escolar. A sexualidade faz parte da constituição dos sujeitos e diz desses sujeitos. É possível estabelecer uma separação entre escola e sexualidade? Dá para deixar a sexualidade pendurada num cabide do lado de fora ao entrar na escola? Conversar sobre assuntos relacionados à sexualidade é cada vez mais constante, desejado e prazeroso, num intenso trabalho de busca do “saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber” (FOUCAULT, 1988, p. 87). Falar de sexualidade na escola vai além de apresentar aos/às estudantes as anatomias dos sistemas reprodutores. Falar de sexualidade é falar de pluralidade, o que implica afirmar a inexistência de um único modo correto, estável, sadio e adequado de vivenciar os desejos e prazeres sexuais. Esse falar na sala de aula passa por uma atenta observação e mediação d@ professor/a, pois, *“ se tá na mídia tá na sala de aula e é só aproveitar a oportunidade. Ciperreitando essas oportunidades que aparecem deixam a discussão mais natural, fica menos forçada. É só problematizar o que eles já sabem”*. Isso significa investir na construção de “pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor” (BRITZMAN, 1996, p. 93). Assim como a escola produz distinções e desigualdades, ela pode também entender, acolher e produzir discursos acolhedores que compreendam a multiplicidade de sujeitos e sexualidades ao nosso redor.

Nesse caminho de problematizações, o professor Joca Ramiro não se encontra sozinho, pois, a professora Otacília também assume a discussão da sexualidade enquanto tema relevante para a discussão em suas aulas:

Cigera eu comecei um trabalho com os alunos sobre a adolescência e tem uma cena em que os meninos estão num cantinho e as meninas no outro cantinho e os meninos fazem coisas de meninos e as meninas fazem coisas de meninas. Os meninos estão lá se maquiando, passando batom e os meninos estão exibindo os músculos pra ver quem é o mais forte. E aí acontece uma troca: os meninos vão para o lugar das meninas e as meninas vão para o lugar dos meninos e os meninos fazem coisas de meninas e as meninas fazem coisas de meninos. É muito engraçado porque tem um menino que põe a saia da menina na cabeça e aí eu discuto com eles as relações de gênero, tenho discutido isso com eles sim.

#### Como el@s reagem?

Aderam! O assunto rende, eles aderam! Eu falo sobre gênero, mas também falo sobre sexualidade num contexto geral, sexo, conversamos sobre doenças sexualmente transmissíveis e da relação sexual, da mudança do corpo, da necessidade de ser humano ficar se afirmando para o outro ver.

#### El@s são curiosos?

Sim, eles perguntam e falam de tudo. Quando eu falo pênis e vagina e eles começam a rir. " Gente qual o problema? Não pode falar pênis? Não pode falar vagina? Não posso falar cu?" . Eu brinco assim com eles. Tem que saber a hora de usar. Não pode sair falando cu em todo lugar, não pode. Eles pegam essas questões corporais e fazem delas ofensivas. " Gente o cu não foi feito pra ser uma coisa ruim não!" e

uma aluna responde " porra professora!" e eu falo " tira a porra da boca! Não tá na hora de tá com a porra na boca! Que coisa feia! Você sabe o que é porra?" e por aí a gente vai falando. Na escola não pode falar dessas coisas. É como se você entrasse na escola e deixasse a sua sexualidade de lado de fora. E aí você entra nos banheiros e vê um monte de pênis desenhados nas portas. Eu tenho vontade de fazer um trabalho de colocar papel, lápis e caneta atrás das portas dos banheiros e deixar pra ver o que eles fazem. Permitir que eles façam o que quiserem ali naquele espaço pra ver o que que dá. Como isso geralmente não é uma coisa permitida eu me pergunto o que não pode sair daí né? Eu pensei em fazer isso porque em um dia em que eu me atrasei um menino desenhou um pênis gigante atrás da porta da sala de aula. A escola ficou escandalizada com aquilo. Eles passaram tinta para tampar o pênis que o menino tinha desenhado. " Nessa, olha o pênis que o menino desenhou!" e eu falei " nessa gente quanto drama né? De porque o menino desenhou um pênis ali!". Tem um espetáculo da Deborah Colker que chama " Porvinho". Nesse espetáculo o cenário tem uma tela e o chão é a continuidade da tela. É uma obra de um artista que fez pinturas de várias coisas relacionadas ao sexo. Então tem pênis com uma boca gigante, vagina e isso provoca alguma coisa no espectador. Imagina você pegar o pênis que o menino desenhou e você pintar, colorir e fazer aquele pênis ficar vivo e a escola quer tampar (Professora Otacília).

Além das discussões sobre sexualidade a professora Otacília afirma problematizar junto aos/às estudantes as relações de gênero: " eu discute com eles as relações de gênero, temo discutido isso com eles sim". Isso é



algo importante, uma vez que, tais relações rotineiramente acabam sendo naturalizadas e esquecidas de serem colocadas em questão. O gênero tem sido entendido como a condição social por meio da qual os sujeitos se identificam como masculinos ou femininos (GOELLNER, 2012). Porém, existem múltiplas masculinidades e feminilidades, já que a produção dos gêneros é uma construção cultural e social que envolve um conjunto de experiências que vão marcando os corpos. Quando falamos para um menino que ele não deve se maquiar porque isso é coisa de menina, ou ainda, quando ensinamos para as meninas que elas não devem praticar atividades que exijam força física porque isso é para os meninos, estamos reforçando os modos de ser masculino e feminino que são comumente aceitos como normais e desejáveis na nossa cultura. Por que um menino não pode se maquiar? Ele será menos homem se fizer isso? Será que uma menina não pode realizar atividades que exerçam força física sem que se pense que ela quer ser um menino? No entanto, “se estamos cientes de que o *gênero* é a construção social do sexo, precisamos considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino, não existe *naturalmente*. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa” (GOELLNER, 2012, p. 109). É justamente na perspectiva de desnaturalizar esses pensamentos que a professora Otacília tem trabalhado: “*O assunto rende, eles adoram!*”. Gostar dessa discussão demonstra uma abertura por parte d@s estudantes em pensarem nos modos em que el@s própri@s são constituíd@s e em como as regras e os padrões que nos cercam exercem um intenso, constante e sutil controle sobre nossas vivências. Há algum tempo atrás, por exemplo, um menino que usasse brincos e/ou cabelos compridos teria a sua masculinidade questionada, já que essas marcas eram associadas somente aos corpos femininos. Já hoje em dia não faz mais sentido essa suspeita ser empregada, pois, os brincos e os cabelos compridos fazem parte dos corpos dos meninos e das meninas, assim como o uso de bonés, maquiagens, dentre tantos outros adornos corporais (GOELLNER, 2012).

Quando o assunto é a sexualidade, a professora Otacília observa algumas barreiras existentes frente a essa temática, denunciando uma censura velada no ambiente escolar: “*Na escola não pode falar dessas coisas. É*

como se você entrasse na escola e deixasse a sua sexualidade de lado de fora". Porém, não é isso que acontece. Sujeitos e sexualidades não se separam e juntos penetram em todos os espaços, dentre eles a escola. Assim, a instituição escolar está sujeita às manifestações que abrangem a sexualidade e que exprimem a transgressão e uma tentativa de ruptura com o moralismo proferido pela escola: "um dia em que eu me atrasei um menino desenhou um pênis gigante atrás da porta da sala de aula. A escola ficou escandalizada com aquilo. Eles passaram tinta para tampar o pênis que o menino tinha desenhado". Os lugares são preenchidos por discursos acerca da sexualidade. Discursos que dizem dos sujeitos, falam dos modos que el@s se relacionam com seus corpos e com os seus desejos e prazeres. Desse modo, "as conversas não-oficiais sobre sexo, sobre sexualidade e sobre o que significa assumir o gênero – sob qualquer forma – enchem os corredores, os banheiros, a lancheria e enchem, algumas vezes, até mesmo o discurso da sala de aula" (BRITZMAN, 1996, p. 87). Tais discursos se apresentam também como pequenas revoluções que afrontam e rejeitam o moralismo que aprisiona, engessa e fixa os sujeitos, prendendo-os em representações que nomeiam, como por exemplo, o certo ou o errado, o normal ou desviante, o heterossexual ou o homossexual, etc. A atitude da professora Otacília diante dessa situação é significativa, pois, ao propor o trabalho de colorir, pintar e pensar a partir do pênis que o menino desenhou, ela assume que problematizar as questões referentes à sexualidade é um caminho possível de ser percorrido na escola, colocando sob suspeita algumas verdades com as quais nos deparamos cotidianamente, pondo a norma em questão e duvidando da naturalidade dos acontecimentos.

Abrir-se para essas discussões dentro da escola acaba por provocar um movimento de aproximação entre professor/a e estudantes. Uma aproximação que acaba gerando confiança e a abertura de coração por parte dess@s estudantes, criando um clima de identificação e cumplicidade:

Outro dia chegou um menino pra mim e perguntou " professor você sofreu algum tipo de preconceito quando falou que queria dançar, seus pais brigaram, alguém ficou te zoando e tal?" . [...] Esse menino me contou uma coisa que mãe tinha contado pra ninguém, ele tinha muita vergonha de contar isso. Ele disse que a diretora tinha chegado pra ele, chamou ele no canto e falou assim " você vai ficar andando assim rebolando pelos corredores da escola? Você tá afim de dar a sua bundinha? Já afim de que os outros meninos peçam a sua bundinha?" . Ele falou que chorou muito, que respondeu que mãe, que mãe e que tinha se sentido muito ofendido com o jeito que ela tinha falado com ele e que ele nunca tinha tido a coragem de contar para ninguém e que eu era a primeira pessoa para a qual ele estava contando que tinha sofrido algum tipo de preconceito. Mas eu acho que realmente ele queria saber como que era um homem que queria dançar, que mãe tava mamando, que tinha terminado o namoro, tinha toda uma pressão do pai dele. [...]

Eu vejo os meninos com uma abertura muito grande, eles não chegam. Eu acho que os meninos estão muito abertos pra conversar sobre esses assuntos e isso é bem característico com os professores de Educação Física, eles tem uma liberdade maior para conversar com eles. O menino chega pra tia e fala que quer conversar com ela e ela responde que isso " é coisa de capeta, vai perguntar pra sua mãe" . E eu falo mesmo. O menino chega pra mim e fala " tia vou botar a camisinha, mas não cabeu, eu tive que arrumar e passar durex, mãe cabe tia" . Cú eu falo " continua passando durex na camisinha, preocupa mãe porque vai crescer, vocês são pequenos ainda" . Meninos de 11, 12 anos estão com a vida sexual

*muito ativa. Isso me preocupa muito, porque uns falam e os que não falam? (Professor Zé Bebele).*

Os processos de construção de sujeitos masculinos obrigatoriamente heterossexuais são acompanhados pela rejeição das feminilidades e das homossexualidades. Essa rejeição é manifestada por meio de discursos, atitudes e comportamentos abertamente homofóbicos, como a ação da diretora: "*voce vai ficar andando assim rebolando pelos corredores da escola? Você tá afim de dar a sua bundinha? Tá afim de que os outros meninos pesem a sua bundinha?*". Tal atitude da diretora alimenta os processos de produção da homofobia, colocando o outro exposto a um abundante arsenal ofensivo de piadas e "brincadeiras" homofóbicas diante de qualquer movimento que "denuncie" alguma aproximação ou atravessamento da fronteira dos gêneros. Para essa diretora, o fato de "ser menino" parece automaticamente remetê-la à ideia de que o estudante deva assumir os gestos, comportamentos e as ideias autorizadas para o "macho" (LOURO, 2008a; 2010). Assim, atitudes culturalmente tidas enquanto femininas são classificadas como ilegítimas de serem desempenhadas pelos meninos. É importante ressaltar que os insultos e as injúrias são poderosos mecanismos de silenciamento e abjeção dos sujeitos. Mais do que uma censura, elas revelam o julgamento de modos de vida aceitos e agem como dispositivos de privação das múltiplas formas de existência (ERIBON, 2008). Instituem-se enquanto jogos de poder que marcam a vida, inscrevem-se na memória da vítima e influenciam nas suas relações com o mundo. Riobaldo em sua travessia pelo sertão já apontava que "um lugar conhece outro é por calúnias e falsos levantados; as pessoas também, nesta vida" (ROSA, 2001, p. 616). Nessas "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" (FOUCAULT, 1988, p. 114).

Passar por essa situação transforma-se em uma experiência marcante para o menino, que sente a necessidade e a segurança de compartilhar o

ocorrido com o professor Zé Bebelo: " ele nunca tinha tido a coragem de contar para ninguém e que eu era a primeira pessoa para a qual ele estava contando que tinha sofrido algum tipo de preconceito". Essa aproximação também é pautada pela curiosidade em saber como foi e é a vida de um professor que dança e quais as implicações dessa escolha, já que a dança ainda é uma prática corporal da cultura de movimento cercada de sexismo e preconceito. O professor percebe essa aproximação por parte d@s estudantes e destaca essa questão: " Eu vejo os meninos com uma abertura muito grande, eles não chegam. Eu acho que os meninos estão muito abertos pra conversar sobre esses assuntos". Conversar com alguém sobre um assunto que ainda é tido como tabu e muitas vezes censurado na escola acaba atraindo a atenção, a participação e a construção do conhecimento junto aos/às estudantes, pois, "se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada" (FOUCAULT, 1988, p. 12). Ou seja, o "benefício do locutor" de Foucault (1988) é exercitado na relação entre professor e estudantes. Neste conceito, é indicado o exercício de se falar sobre o sexo e da maneira mais próxima da realidade. Desta forma, @s estudantes do professor Zé Bebelo, ao não medirem as palavras para detalhar as suas vivências e curiosidades sobre o sexo, explicitam o exercício de se falar abertamente dessa temática. Assim, el@s transgridem as normas de uma sociedade em que falar de assuntos ligados à sexualidade é um ato que se distancia do moralismo que cerca tal temática.

A posição do professor Zé Bebelo de conversar sobre sexualidade com seus/suas estudantes vai no caminho contrário do que é desenvolvido por algumas de suas colegas de trabalho, que negam abordar essas questões dentro da escola: " O menino chega pra tia e fala que quer conversar com ela e ela responde que isso " é coisa de capeta, vai perguntar pra sua mãe" ". Ao falar isso, a professora expõe a sua visão sobre a sexualidade e o

lugar que dá a ela, colocando-a como responsabilidade íntima e familiar, além de produzir um conhecimento preconceituoso sobre a temática. Nesse sentido, compartilho do pensamento de Foucault quando fala que “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” (1988, p. 114). A sexualidade aparece como um ponto de manifestação das relações de poder, instaurando uma constante negociação com a moral, com a religião e com toda a construção social e cultural dos sujeitos. Esse tensionamento acaba por questionar a legitimidade e a necessidade de falar sobre o sexo e os prazeres corporais, provocando que esses assuntos sejam abolidos da escola.

Assim como nas experiências do professor Zé Bebelo, para a professora Otacília a sexualidade também aparece como forma de aproximação entre ela e @s estudantes. Abaixo ela narra uma situação específica ocorrida na escola com uma estudante que escrevia cartas à ela:

Tem uma aluna na escola que ela escreve cartas para todos os professores e eu não sabia disso. Eu achava que ela só escrevia cartas para mim. E ela falava muito nas cartas dela que ela sofreu abuso de um cara que era o padrasto dela, que ela era muito infeliz na vida, que ela não conseguia mais dançar, enfim, era uma aluna que tinha muitos problemas e escrevia sobre eles. Até que um dia eu fui na direção da escola e expus que estava recebendo as cartas da aluna. Foi aí que eu fiquei sabendo que ela escrevia cartas para todo mundo falando as mesmas coisas. Fiquei sabendo que a coordenadora recebia as cartas, a diretora, as outras professoras, e que a escola já tinha encaminhado ela para um psicólogo da Secretaria de Educação. Aí eu fiquei um pouco comovida e chocada porque eu senti que a escola estava tirando o corpo fora da situação e não estava dando importância para as cartas dessa menina. Às vezes ela chegava com os pulsos cortados

superficialmente, sabe? Eu sentia que ela fazia para mostrar que tava fazendo. Ela nunca efetivamente furou o pulso. Ela chegava com faixa no pulso e não mostrava que tava machucada, mas uma vez eu vi as costas dela e vi que tava toda "gilletada", toda marcada de "gillette" com cortes superficiais. Parecia que ela mesma tinha feito aquilo pra chamar a atenção de alguém, dos professores, pra chamar a atenção mesmo. Eu fiquei um pouco assustada porque a escola foi deixando isso de lado. Ela queria voltar pra Dança, eu fui deixando ela no tempo dela, ela podia entrar quando quisesse, porque eu não sabia como era a relação dela com o corpo, eu não sabia se era verdade que ela tinha sido abusada. Mas aí ela começou a frequentar as aulas de Dança, ela falou que tinha um grupo de Dança que ela amava muito e que ela teve que parar de frequentar porque ela não conseguia mais dançar. E ela lamentava muito sobre esse caso, falava que tava descrente da vida, que queria se matar, umas coisas assim estranhas... A coordenação da escola falou que não era pra eu dar muita ideia não porque ela era assim mesmo. Até que um dia ela chegou com uma carta e me entregou. Na carta ela justificava porque ela vinha faltando nas aulas de Dança e também escrevia que ela tinha atração por mulher, que ela não sabia como lidar com isso, que a igreja dela não permitia, que ela era uma aberração, que ela se sentia um monstro. Várias coisas que ela ia escrevendo iam me deixando assustada. Por que essa menina vem falar essas coisas comigo? Ela escreve cartas pra todo mundo há muito tempo, nunca falou disso pra ninguém e resolveu falar isso justamente pra mim? Eu falei: "pronto, é a minha missão! O que eu vou arrumar?". No dia em que ela me entregou e eu li essa carta ela tava bem agoniada e eu chamei ela no

refeitório, pra ninguém desconfiar de nada, pegamos o nosso almoço e eu comecei a conversar com ela. Dá que eu tava com o pé atrás porque eu não sabia o que eu podia falar. Porque a gente vive isso na nossa vida e isso acaba sendo uma escolha minha. Não uma escolha que eu possa abandonar, porque eu tentei abandonar e não consegui, mas é uma coisa que eu já assumi pra mim, é uma responsabilidade minha, é uma coisa minha. Agora eu ter uma ação sobre a vida de uma pessoa, eu tava achando isso muito sério. E não devia ser uma coisa tão séria, porque o que tem a ver ela ser homossexual? O professor já é responsável por tantas constituições dos alunos, porque eu não poderia conversar com ela sobre isso numa hora? Cú eu falei com ela: "olha, isso é normal, é mais comum do que você imagina, só que tem a questão do preconceito, muitas vezes a gente não fala, não pode dizer que é por causa do preconceito, você já está vendo isso na sua igreja". Comecei a conversar com ela sobre isso, alertá-la, fazendo com que ela visse que ela não era uma aberração e que era um processo natural, que ela não precisava se sentir esse monstro que ela estava se sentindo. Cú eu comentei: "eu já passei por isso, já tive essa fase, é normal, acontece, se você quer isso mesmo então vai, não deixe que ninguém fique te dizendo o que você tem que ser, o que você tem que fazer". Ela respondeu: "Ah professora, mas na igreja eles não permitem". Eu disse: "olha, um conselho que eu te dou, se você gosta da igreja em que você está, não sai da igreja, aproveita o que a igreja tem de bom, se a igreja está te massacrando nisso então esquece isso, pega o que te faz bem, o que te faz mal esquece. Vamos conversar, eu conversei mais com você, não é uma coisa que eu estudo, que eu sei pra te orientar muito, mas se eu te



levar em alguém, em algum psicólogo..." . Ela me respondeu que já tinha ido ao psicólogo e que nunca tinha contado pra ele. Cí eu falei com ela " então tá, eu vou te levar numa pessoa legal, que você pode confiar, você vai?" e ela respondeu que sim. Cí eu conversei com uma amiga professora, mostrei a carta pra ela e ela falou que ia me ajudar. Ela tirou uma cópia da carta e sem querer a cópia da carta caiu no chão, nisso o diretor viu a cópia da carta, leu e foi perguntar pra minha amiga professora o que estava acontecendo. Ela contou e explicou a situação: " essa carta foi uma amiga professora que trouxe de outra escola me pedindo ajuda para lidar com o caso e eu propus pra ela da gente resolver aqui, fora da outra escola" . Nisso, esse diretor me chamou e se sentiu no direito de me aconselhar de uma outra forma. Ele chegou pra mim e falou: " pelo o que eu li dessa carta eu acho que essa menina pode estar apaixonada por você. Então, se eu fosse você eu não tomaria frente desse caso. Se eu fosse você deixaria esse caso pra lá. Você está começando a sua carreira agora, tem um ano de trabalho, fica calma porque você ainda vai ter 30 anos para revolucionar tudo. Vai devagar, a escola pode não entender e se isso cai nos ouvidos de outros órgãos pode te colocar numa situação ruim. Tô te alertando por outro lado. Você está vendo um lado e eu estou te mostrando um outro lado" . Eu falei com ele que eu não queria abandonar essa história e queria pelo menos dar um encaminhamento pra isso. Ele me sugeriu que eu encaminhasse a situação e caísse fora. Mas aí a minha amiga professora saiu da escola em que eu trabalhava, essa aluna saiu da escola e a história ficou nisso. Cí ela me adicionou no Facebook e eu vejo pelo Facebook que ela se assumiu, tá namorando uma mulher, tá com a

bandeira gay no perfil do Facebook, tá militando, escrevendo coisas sobre o preconceito. Eu acho que de alguma forma aquela única conversa que eu tive com ela, uma única conversa de refeitório, surtiu efeito, sabe? Ela me deixa recado no Facebook e eu não respondo pelo o que o diretor me alertou, me pedindo para eu não me envolver, não me envolver fora da escola porque pode gerar interpretações. Ela me mandou uma mensagem falando assim: "tia, me assumi!". E eu pensei porra como assim se assumiu? Ela era tão problemática! Tomando essa decisão! Eu vejo ela no Facebook e penso que foi uma conversa de refeitório, umas palavras que eu falei com ela que provocaram alguma coisa ali. Depois desse dia da conversa no refeitório a gente desceu de ônibus junto e eu procurava não falar muito sobre isso, só falava quando ela perguntava. Nesse dia o que eu achei difícil foi encontrar palavras para falar, porque eu falei assim com ela: "ah, isso é normal!". Mas o uso da palavra normal já pressupõe a existência de um anormal. Você entende o quanto foi difícil pra mim conversar com ela sobre isso? Não é igual ensinar o movimento baixo, médio e alto, não é! É uma outra coisa, é um outro conteúdo. E pra falar da igreja? Ela amava a igreja que ela estava, mas não estava se encontrando lá. O que falar? Já mandar ela sair da igreja? Eu não ia fazer isso. Não é porque eu não acredito em Deus, igreja, etc. eu acho que um aluno não possa crer. Ela se encontra na igreja de alguma forma, eu preciso respeitar isso. Você falar sobre isso com aluno é muito difícil, foi muito difícil pra mim (Professora Otacília).

Ao ser procurada pela estudante a professora Otacília se apresenta receptiva para escutá-la, porém, mostra-se assustada com o fato: " Por que

*essa menina vem falar essas coisas comigo? Ela escreve cartas pra todo mundo há mundo tempo, nunca falou disso pra ninguém e resolveu falar isso justamente pra mim? Eu falei: " pronto, é a minha missão! O que eu vou arrumar?" " . Mesmo com todo o estranhamento diante da situação, a professora se sente chamada a ajudar a estudante e reconhece tal experiência como parte integrante da docência e das relações produzidas dentro da escola, pois, segundo ela " professor já é responsável por tantas constituições dos alunos, porque eu não poderia conversar com ela sobre isso numa boa?" . A abertura de coração da estudante e seu pedido de socorro para a professora Otacília produz uma relação em que o "outro ou outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida" (FOUCAULT, 2010c, p. 115). No entanto, essa vontade de ajudar acaba sendo freada após o diretor da escola tomar conhecimento dos acontecimentos e aconselhar a professora a ter mais "cuidado" nessa cumplicidade surgida com a estudante: " Vai devagar, a escola pode não entender e se isso cai nos ouvidos de outros órgãos pode te colocar numa situação ruim" . O conselho do diretor exemplifica as posições de sujeito que a escola deseja, já que "um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala" (LOURO, 2010, p. 21), ou seja, a professora Otacília é atravessada por uma linguagem da sexualidade que a diz "sobre o que falar e sobre o que silenciar, o que mostrar e o que esconder, quem pode falar e quem deve ser silenciado" (LOURO, 2010, p. 32).*

Agindo dessa forma a escola vai exercendo importante papel nos processos de produção dos corpos das crianças e dos adolescentes. Ao hierarquizar e classificar os sujeitos pela classe social, etnia, sexo, gênero e sexualidade, a instituição escolar tem historicamente contribuído para re(produzir) as exclusões dos sujeitos que estão fora dos padrões hegemônicos, conduzindo-os ao lugar do "estranho" e do "excêntrico". Mas a escola também pode duvidar e problematizar as verdades e certezas que

pairam sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, lembrando das maneiras com que eles costumam ser pensados e como as identidades tem sido afirmadas ou colocadas à margem da sociedade. Ao abraçar essa pedagogia talvez a instituição escolar seja capaz de desarranjar e reinventar as suas práticas, tornando-se um ambiente mais plural (LOURO, 2010), que se distancie dos silêncios e silenciamentos que comumente rondam as discussões acerca das relações de gênero e sexualidades.

*7.2 " Existem livres, chegam livres, mas todo mundo tem um receio muito grande de trabalhar com esse assunto, todo mundo tem um cuidado muito grande" : Silêncios e sexualidades*

Pensando na educação básica, como uma das principais instâncias de atuação docente, sabemos da existência entre os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de um documento intitulado Orientação Sexual (BRASIL, 1997). A existência deste documento oficial não garante que essa temática seja de fato trabalhada com @s estudantes, propiciando que muitas das vezes ela seja silenciada na escola. Por se tratar de um tema transversal e não se vincular especificamente a nenhuma disciplina, esse PCN tende a ser “esquecido” pel@s professor@s ou quando abordado acaba sendo acolhido principalmente pelas disciplinas de ciências e/ou biologia. Diante disso, trabalhar a discussão acerca da sexualidade corre o sério risco de ser levada para o aspecto anatômico-biológico e de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, dependendo das estratégias utilizadas pel@ docente para condução de sua aula. É importante destacar que:

A sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir. Ela é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de aprender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço do controle e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas

estratégias importantes de saber e poder (BRITZMAN, 2010, p. 101).

Sendo assim, ao entrar na escola, em um curso de formação de professor@s ou em qualquer outro espaço, carregamos conosco as crenças, valores e marcas que constituem as nossas histórias e as nossas sexualidades. Não há como deixar pendurada do lado de fora das instituições essa bagagem que trazemos junto a nós. Nossas verdades são moveáveis e podem (devem!) ser abaladas, reconstruídas ou reforçadas, mas não podem ser separadas de quem somos.

Analisando a minha trajetória escolar, tanto na educação básica quanto no ensino superior, consigo identificar alguns momentos em que a sexualidade foi (ou tentou ser) abordada de forma bem sutil e discreta. Lembro-me de quando estudei o corpo humano na 4ª série do ensino fundamental. Todas as aulas sobre essa temática transcorriam de acordo com o planejado pela professora, aprendíamos sobre os órgãos e o funcionamento de todos os sistemas do organismo: sistema circulatório, sistema nervoso, sistema digestório, etc. Porém, para a professora existia um tabu a ser tocado: os sistemas reprodutores. Éramos crianças de 10/11 anos cheios de curiosidades que iam além das estruturas biológicas do corpo. Perguntas “indesejadas” pela professora iam brotando em nossas cabeças. Aquele momento para mim e para muitos colegas era especial, pois era a chance de falar de desejos, sensações e dúvidas que não tinham espaço para discussão em nossas casas com as nossas famílias.

Louro (2008b, p. 72) destaca que “sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender”, uma vez que a curiosidade “vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que busca se assimilar ao que convém conhecer, mas a que permite desprender-se de si mesmo” (FOUCAULT, 2012c, p. 191). Assim, colocar o sexo em discurso era uma oportunidade rara e esperada por nós estudantes, mas se transformava em terror, insegurança e desconforto para a professora. Os incômodos que provocávamos produziam nela o movimento de nos direcionar novamente ao “tema” da aula, desvencilhando-se dos questionamentos “inconvenientes” das crianças e atribuindo à sexualidade

um outro lugar, excluindo-a da sala de aula. Por que essa exclusão? Será que a professora privilegiava certos saberes? Por que o desconforto no trato com a sexualidade? Que identidades ela estava produzindo?

Creio que as vidas dos professores e professoras muito podem dizer sobre seus percursos profissionais. A ligação entre suas vidas pessoal e profissional revelam possíveis caminhos no ato de produzir o conhecimento, na escolha de conteúdos e direcionamentos a serem tomados em sala de aula. Isso me leva a pensar nas concepções de sujeito que carregamos. E diante dessas concepções, quais são os sujeitos que pretendemos afetar e construir?

Já na graduação em Educação Física, não tive nenhuma disciplina que trabalhasse especificamente com as questões da sexualidade. Isoladamente, um ou outro professor mencionava algo, superficialmente, sem nenhum aprofundamento. O que percebia de forma generalizada era que um silêncio se instaurava diante da abordagem da sexualidade, constituindo “algo que só pode ser significado pelos sujeitos que estão no contexto, estabelecendo relações e subjetividades a partir dessas situações de silêncio” (FERRARI e MARQUES, 2011, p. 20). Será que @s professor@s não se sentiam segur@s para lidar com essa discussão? Mas por que o silêncio prevalece quando o tema em debate é a sexualidade?

O tensionamento entre abordar ou não a temática da sexualidade dentro da escola é apontado pel@s professor@s coautor@s da pesquisa. Abaixo o professor Zé Bebelo faz uma narrativa expondo essa situação, trazendo vivências do contexto escolar e suas inquietações frente a tal assunto:

A sexualidade é uma temática discutida dentro das escolas em que você trabalha?

*Não. Existem livres, chegam livres, mas todo mundo tem um receio muito grande de trabalhar com esse assunto, todo mundo tem um cuidado muito grande. Tem um professor que fala comigo assim "vamos fazer alguma coisa, algum trabalho sobre sexualidade", aí eu respondo "olha, e que eu posso fazer? Eu não domino esse assunto". De for uma discussão informal beleza, mas até que ponto que eu posso ir sabe? E eu não sei qual é essa linha sabe?*

Pesso estar pisando em ovos. Até quando um menino chega pra me perguntar, até que ponto eu posso dar força pra ele assumir isso. Eu fico perdida nisso, eu não discute. Tem livros, algumas pessoas estão abertas, mas as crianças não tem chegada e aí fica esse jogo de empurra, então não é discutido mesmo. A não ser uma escola ou outra em que " eu sou amigo do fulano que trabalha esse assunto e vou trazer ele aqui" e tem aquela coisa de perguntinha no papel que as tias não lá dentro escolher as perguntas que podem ser respondidas. Um menino uma vez escreveu " perai, existe sexo oral e sexo anal, e entre é bucal?". Então olha aí a curiosidade dos moleques, entendeu? " Sexo anal faz mal?" Gente, o menino tá curioso! Ou a gente responde o moleque ou ele vai se privar disso ou vai escolher outra forma de saber. Ainda tem essas poucas escolas que discutem, de ir pra outra sala, reparar os papeizinhos, de pedar o que pode ser respondido ou não. Cêhe que pode chegar nesse assunto assim sem precisar ler a pergunta que o menino fez. Eu acho que vai do tipo de professor que vai tá fazendo isso. Essa discussão é super importante na escola. Tem livros com perguntas e respostas. O material é tão interessante, pra adolescente mesmo, sabe? É tão interessante, que termos mesmo que eu não conhecia fala lá sabe? (Professor Zé Bebelo).

Ao mesmo tempo em que reconhece que a sexualidade é uma temática que não é discutida dentro das escolas em que trabalha, ou seja, há um silêncio frente a ela, o professor Zé Bebelo assume a existência de materiais didáticos dentro da instituição escolar que propiciam e podem criar um ambiente favorável para tal discussão: " Existem livros, chegam livros, mas todo mundo tem um receio muito grande de trabalhar com esse assunto,

*todo mundo tem um cuidado muito grande* . Por que tamanho cuidado em falar de sexualidade na escola? Quais as implicações deste falar? Podemos começar a questionar as afirmações que apontam para uma forma cultural e uma idade apropriada para se falar de sexualidade, pois, tais ideias restringem o pensamento de que “a sexualidade é um movimento e de que os corpos viajam” (BRITZMAN, 2010, p. 107). Creio que “a sexualidade não deve ser pensada como um tipo de dado natural que o poder tenta manter sob controle, ou como um obscuro domínio que o conhecimento tenta gradualmente descobrir” (BRITZMAN, 2010, p. 101), mas sim falar de sexualidades como parte integrante dos processos de constituição dos sujeitos, do que “desperta o prazer no sujeito, à maneira de vivenciar seus desejos e prazeres corporais” (SOUZA, FRANÇA e ANJOS, 2012, p. 219).

O cuidado e a insegurança em trabalhar com tal tema também se mostram presentes na narrativa do professor Zé Bebelo ao dizer da sua própria prática pedagógica: “ [...] e que eu posso fazer? Eu não domino esse assunto. Se for uma discussão informal beleza, mas até que ponto que eu posso ir sabe? E eu não sei qual é essa linha sabe? ” . Nessa fala podemos elencar algumas questões para serem problematizadas. A primeira questão que destaco diz respeito a quem está habilitado a falar de sexualidade na escola. Será que existe um sujeito específico dedicado a esse fim? E quem seria ele? Um profissional da área da saúde, um militante de algum movimento social ou outro professor que por trabalhar essa temática em suas aulas acaba se tornando “referência” para tal assunto na escola? Foucault (1988) em suas pesquisas sobre a *História da Sexualidade* nos diz que a escola desde o século XVIII qualificou os “locutores” habilitados para lidar com os discursos sobre a sexualidade, portanto, existiriam sujeitos dotados de conhecimentos e autorizados a esse falar. Assim, é preciso compreender “como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso, é autorizado ou que forma de discricção é exigida a uns e outros”, pois, “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apoiam e atravessam os discursos” (FOUCAULT, 1988, p. 34). Os discursos sobre o



sexo são muitos, múltiplos, conectados, sutilmente hierarquizados e estreitamente articulados pelas relações de poder.

Uma outra questão que considero importante de ser levantada, diz respeito à sexualidade do professor Zé Bebelo. Ser um professor homossexual e conhecer diferentes possibilidades de vivenciar a sexualidade não garante a ele segurança para trabalhar com essa temática em suas aulas. Nesse sentido, Britzman (2010) nos lembra que a sexualidade é estruturada “por um modo de pensamento que recusa a segurança” (p. 92), pois, ela também é composta pela instabilidade e transitoriedade das vicissitudes da vida.

Nem todo mundo se mostra aberto às experiências e aos desafios que podem ser produzidos ao se falar de sexualidade na escola. Talvez por isso em muitas situações essa discussão acaba sendo delegada a um outro: “*Que não ser uma escola ou outra em que “ eu sou amigo de fulano que trabalha esse assunto e vou trazer ele aqui” e tem aquela coisa de perguntinha no papel que as tias vão lá dentro escolher as perguntas que podem ser respondidas*”. Nessa perspectiva de trabalho o conhecimento sobre sexualidade é um saber que vem de fora da instituição escolar, correndo o risco de instituir-se em algo que não leva em consideração a realidade cultural d@s estudantes daquele lugar, correndo o risco de cair na armadilha de patologizar as vivências sexuais e apresentar “receitas” sobre como lidar de forma generalizada com as manifestações das sexualidades de crianças e adolescentes. Além disso, nesse tipo de intervenção o professor Zé Bebelo expõe a presença da censura, por meio da escolha de perguntas que podem ser respondidas, exemplificando a presença da moral na escola, composta por “um conjunto de valores e de regras de conduta que são propostas aos indivíduos e aos grupos por meio de diversos aparelhos prescritivos” (FOUCAULT, 2012c, p. 205), dentre eles a instituição escolar, que se sente autorizada em elencar o que deve e o que não deve ser respondido e colocado em discussão.

Apesar das dificuldades apontadas pelo professor em abordar a temática da sexualidade na escola, ele destaca a emergência de perguntas sobre essa questão e faz uma reflexão sobre a atuação docente diante de

situações como essas: " Gente, a menina tá curiosa! Ou a gente responde a moleque ou ele vai se privar disso ou vai escolher outra forma de saber" . O desejo de saber por parte d@s estudantes é salientado pelo professor Zé Bebelo em um movimento que o conduz a "começar a ver que sexualidade permite desenvolver nossa capacidade para a curiosidade" (BRITZMAN, 2010, p. 89), uma curiosidade que se mostra presente e crescente dentro do ambiente escolar, em que @ professor/a é instigad@ pel@s estudantes a se manifestar frente a essa situação.

O professor reconhece a importância de se discutir sobre a sexualidade na escola e aponta o conhecimento de materiais sobre tal temática: " Essa discussão é super importante na escola. Tem livros com perguntas e respostas. O material é tão interessante, pra adolescente mesmo, sabe? É tão interessante, que termos mesmo que eu não conhecia fala lá sabe?" . Ao tomar ciência da presença destes materiais o professor Zé Bebelo acaba se envolvendo, se surpreendendo e aprendendo por meio deles. No entanto, devemos ter a preocupação em não querer estabilizar o conhecimento apenas no que os materiais nos dizem e sim "explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões" (BRITZMAN, 2010, p. 108), ou seja, não nos prendermos a eles, mas irmos para além deles.

O professor Ricardão também aponta a presença do silêncio quando o assunto é sexualidade na escola e narra as suas experiências frente a essa situação:

A sexualidade é discutida nas escolas em que você trabalha? Olha, é um tema muito polêmico pra se trabalhar. Eu já vi várias vezes em reuniões pedagógicas gente tentando levantar essa questão e tratar esse assunto, mas tem uma certa resistência. Primeiro a questão religiosa que hoje em dia tá muito presente dentro de sala de aula, as comunidades tem muito disso apesar de não estar ajudando em nada no comportamento dos alunos dentro da sala de aula. Você falar de sexo é

um tabu até hoje, infelizmente. Os pais não acham um absurdo, mas eu souço cada coisa dos alunos que eu fico com vergonha. Há uma resistência em se falar sobre isso. As aulas de biologia acabam abordando a parte de reprodução, mas tratar especificamente da sexualidade, do desejo, de falar que os meninos podem gostar de meninas ou meninas, não, nessa perspectiva não (Professor Ricardão).

O ato de tentar falar de sexualidade na escola por si só já é um desencadeador de polêmica e resistência por parte d@s professor@s nas reuniões pedagógicas: " Eu já vi várias vezes em reuniões pedagógicas gente tentando levantar essa questão e tratar esse assunto, mas tem uma certa resistência" . Uma manifestação da resistência baseada na "ordem da estratégia e da luta" (CASTRO, 2009, p. 387), mergulhada nas teias traçadas pelas relações de poder. Tamanha resistência seria a manifestação de um certo receio frente à crescente presença do discurso religioso na escola? É preocupante ver essa junção escola + religião se afirmando na escola, como destaca o professor Ricardão: " hoje em dia tá muito presente dentro de sala de aula" . Apesar da escola pública ser laica é corriqueiro observarmos a apropriação do espaço escolar pelas instituições religiosas, sobretudo, as religiões cristãs, por meio de imagens e crucifixos espalhados pela escola. Tal acontecimento facilita a disseminação dos discursos religiosos, quase sempre contrários à discussão das múltiplas possibilidades de vivências sexuais. Tudo isso acaba contribuindo para que " falar de sexo" continue sendo " um tabu até hoje, infelizmente" .

Esse tabu pode acabar se estendendo também para as aulas de Biologia, privilegiando apenas os aspectos anatômicos e reprodutores do corpo humano: " As aulas de biologia acabam abordando a parte de reprodução, mas tratar especificamente da sexualidade, do desejo, de falar que os meninos podem gostar de meninas ou meninas, não, nessa perspectiva

nao" . A ausência de uma discussão pautada em extrapolar os limites estabelecidos pela abordagem da reprodução humana demonstra que “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade” (LOURO, 2010, p. 30). Tal pedagogia acaba legitimando “determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2010, p. 31).

Repensar os discursos que atribuem modos de ser e de comportar quando o assunto em questão é gênero, sexualidade e a construção das identidades talvez seja um dos grandes desafios para @ professor/a e para a escola. Um repensar que pode não ser tão simples, abalando crenças, desconstruindo verdades e certezas que até então pareciam inabaláveis. Indo contra discursos de exclusão que emergem, impõem e afirmam a todo o momento as identidades e as temáticas que devem ser silenciadas. Assim, vamos tod@s aprendendo com e em meio a essas disputas, pois, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (ROSA, 2001, p. 515).

\*\*\*

*“O sertão se sabe só por alto. Mas, ou ele ajuda, com enorme poder, ou é traiçoeiro muito desastroso” (ROSA, 2001, p. 658).*

## 8. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES LONGE DE SEREM FINAIS

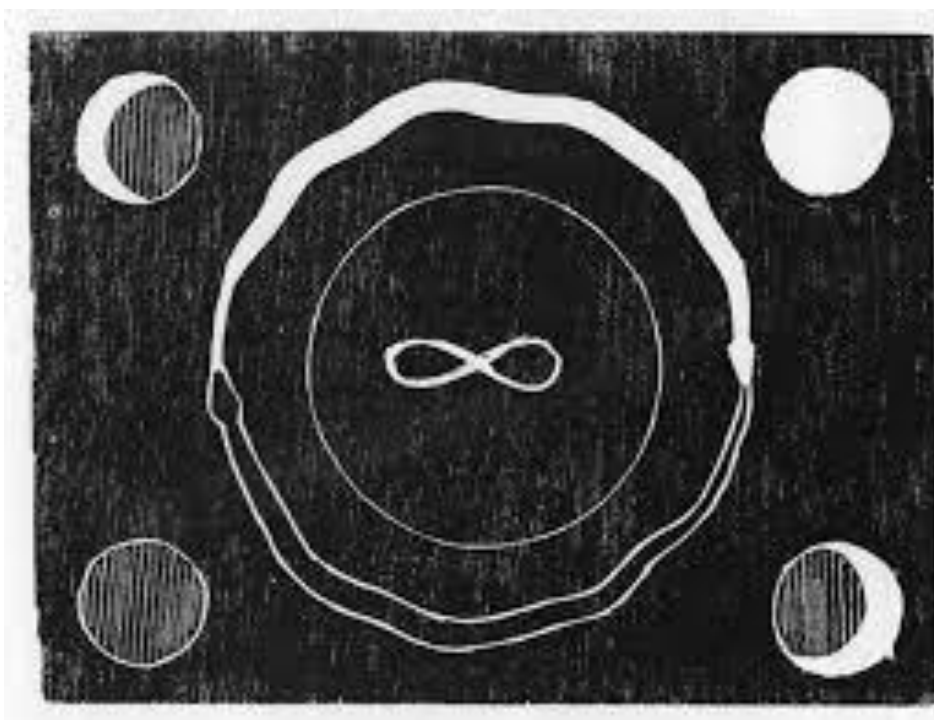


Figura 13: "Travessia"  
Fonte: Xilogravura de Arlindo Daibert (1984)

Aqui eu podia pôr ponto. Para tirar o final, para conhecer o resto que falta, o que lhe basta, que menos mais, é pôr atenção no que contei, remexer vivo o que vim dizendo. Porque não narrei nada à-tôa: só apontação principal, ao que crer posso. Não desperdiço palavras (ROSA, 2001, p. 390).

Ao chegar aqui, na parte final da pesquisa, o meu maior desafio é tentar “pôr ponto” em tudo que “contei”. Tarefa difícil, uma vez que assumi a perspectiva de produzir uma *pesquisaexperiência*, sendo tocado, atravessado e transformado no decorrer desses dois últimos anos no mestrado. O envolvimento que fui construindo com a temática pesquisada e com @s professor@s foi me mostrando o quanto eu ia me tornando um sujeito “exposto” (LARROSA, 2002a), ou seja, um sujeito da experiência, aberto a experimentar os acontecimentos advindos do ato de pesquisar, que vivenciou intensamente as dores e as delícias de conhecer e apresentar sete diferentes vidas. Nesse processo também fui me conhecendo, me produzindo e me vendo nas narrativas d@s professor@s. Histórias e vidas que se encontraram, se aproximaram e dialogaram, mostrando diferentes formas de constituição de sujeitos.

Problematizar as narrativas e as experiências d@s professor@s homossexuais passou a ser então o objetivo principal da minha escrita. Escrever tornou-se um verbo constantemente presente no meu dia a dia e “o papel, para o que carecia, era pouco. Tinham de caçar mais papel, qualquer, por ali devia de ter. Enquanto isso, eu cumprisse de escrever, na seca mão da necessidade (ROSA, 2001, p. 414). E nesse exercício de escrita, o pensamento estava sempre em movimento, desassossegado. Eu, “por ofício e por espécie, não podia esbarrar de pensar, não podia esbarrar de pensar inventado para adiante, sem repouso, sempre mais” (ROSA, 2001, p. 416). Já estava envolvido pelo campo e pelas leituras, “aí, fui escrevendo. Simples, fui, porque fui; ah, porque a vida é miserável. A letra saía tremida, no demoroso” (ROSA, 2001, p. 418). A letra que saía tremida foi trazendo elementos que considere serem importantes no trabalho de pensar sobre as constituições de professor@s homossexuais. Um pensar que foi sendo produzido junto ao campo, a partir das experiências construídas com @s sete professor@s. Assim como Riobaldo, também fui me transformando, me compondo, mergulhando em inquietações, enfim, vivendo a pesquisa e amadurecendo junto a ela:

Agora, que mais idoso me vejo, e quanto mais remoto aquilo reside, a lembrança demuda de valor – se transforma, se compõe, em uma espécie de decorrido formoso. Consegui o pensar direito: penso como um rio tanto anda: que as árvores das beiradas mal nem vejo... Quem me entende? O que eu queira. Os fatos passados obedecem à gente; os em vir, também. Só o poder do presente é que é furiável? Não. Esse obedece igual – e é o que é. Isto, já aprendi. A bobéia? Pois, de mim, isto o que é, o senhor saiba – é lavar ouro. Então, onde é que está a verdadeira lâmpada de Deus, a lisa e real verdade? (ROSA, 2001, p. 432).

Certamente a “lisa e real verdade” eu não encontrei, pelo contrário, encontrei diferentes verdades narradas por cada um/a d@s professor@s. Verdades que são momentâneas, movediças, abertas à desconstrução. Verdades que carregam consigo os modos pelos quais cada professor/a tornou-se o que se é hoje. Assim, considero importante recuperar algumas ideias importantes advindas dessas verdades que habitaram a escrita da dissertação.

O conceito de experiência esteve presente durante todo o texto e tal fato não foi por simples acaso. Os processos de constituição dos sujeitos são atravessados por experiências e com @s professor@s homossexuais isso não foi diferente. As construções de suas sexualidades e as constituições docentes de cada um/a dizem dessa experiência a partir das experiências produzidas nas relações com o outro, na coletividade, mas também uma experiência de si para consigo, em que os sujeitos são afetados e transformados, voltando-se sobre si mesmos, abrindo-se para uma experiência de dessubjetivação. Ou seja, chegar ao que se é está intimamente articulado às experiências vivenciadas pel@s professor@s no decorrer de suas vidas.

Fazer pesquisa junto com @s professor@s homossexuais me mostrou que não existe um único perfil que seja capaz de descrever e sintetizar um/a professor/a homossexual. Existem muitas maneiras de se constituir e de ser professor/a homossexual. Nesse sentido, a palavra multiplicidade diz dos sujeitos coautor@s da pesquisa, uma vez que cada um/a vai criando a sua forma de se relacionar com a profissão docente, organizando-se dentro do ambiente escolar, quase sempre visando o cuidado e a proteção consigo mesm@. Ess@s professor@s vão corajosamente construindo suas existências, rompendo com a heteronormatividade e colocando em questão os

binarismos que tentam cercear a experienciação de diferentes e possíveis modos de vida. A presença d@ professor/a homossexual na escola pode despertar a dúvida, a curiosidade, a desconfiança, questionamentos... Porém, ess@ professor/a pode transformar a sala de aula em um ambiente de problematização dos processos de produção das desigualdades e das diferenças acerca das sexualidades, colocando a norma em questão, discutindo o centro e duvidando do natural (LOURO, 2008a), assumindo que a fluidez a multiplicidade são componentes essenciais da construção de nossas identidades.

Por fim, penso que o importante para ess@s professor@s é o investimento que el@s fazem em construir existências recheadas de possibilidades de vivenciar a vida e suas sexualidades, inclusive no exercício da docência, no ambiente escolar. Nessa experienciação das multiplicidades sexuais, existências, docências e sujeitos vão sendo criados, fabricados, construídos, reconstruídos, marcados. Um movimento em que os sujeitos não se cansam e não param de produzir a si mesmos.

\*\*\*

*Narrei ao senhor. No que narrei, o senhor talvez até ache mais do que eu, a minha verdade. Fim que foi.*

*Aqui a estória se acabou.*

*Aqui, a estória acabada.*

*Aqui a estória acaba (ROSA, 2001, p. 740).*

“Estória” que se acaba no sentido formal da pesquisa, de encerramento de um ciclo acadêmico. Executo a difícil tarefa de colocar um ponto final na escrita. Porém, a pesquisa não acaba enquanto experiência. As experiências e as relações estabelecidas com os sujeitos permanecem, vivem, pulsam, pois, o que “existe é homem humano. Travessia” (ROSA, 2001, p. 749).





## 9. REFERÊNCIAS

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 39-62.

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

ARROYO, Miguel. O aprendizado do ofício. In: ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 124-134.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 16/01/2011.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. de 1996.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (organizadora). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 83-111.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 151-172.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Foucault e a noção de acontecimento. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 7(1-2): 53-66, outubro de 1995.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Roney Polato de. Formação docente, subjetividades e experiência: problematizações a partir dos percursos, pela pesquisa e pela docência. In: FERRARI, Anderson (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 139-158.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo; SIERRA, Jamil Cabral. A estética da existência e as artes de viver: Michel Foucault e a crítica da noção de sujeito nos movimentos feministas, LGBT e na educação. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). *Foucault, Deleuze e*

*Educação*. 2ª edição ampliada e revisada. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 63-80.

CONTRERAS, José. Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, Anderson (Org.). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 21-39.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Organizadora). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 103-127.

DAIBERT, Arlindo. Catálogo impresso para a mostra "G.S:V". Juiz de Fora: UFJF, inverno de 1993.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2008.

EXPERIÊNCIA. In: DICIONÁRIO MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, 2012. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=experi%EAncia>> Acesso em: 30/10/2012.

FERNANDES, Sandra. Foucault: A experiência da amizade. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (Organizadores). *Cartografias de Foucault*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 377-391.

FERRARI, Anderson. O desejo como definidor da homossexualidade. *Revista Gênero*, Niterói, v. 7, n. 2, p. 153-172, 1º semestre de 2007. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/149>> Acesso em: 07/01/2014.

FERRARI, Anderson. Sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, Anderson (Organizador). *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 07-18.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. Silêncios e Educação. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco (Organizadores.). *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p. 09-26.

FERRARI, Anderson. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: XAVIER FILHA, Constantina (Organizadora). *Sexualidades, gênero e*

*diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 117-129.

FERRARI, Anderson. O conceito de experiência e sua potencialidade para a Educação. In: FERRARI, Anderson (Organizador). *A potencialidade do conceito de experiência para a educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013, p. 15-20.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, nº 114, p. 197-223, novembro de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>> Acesso em 10/02/2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. A amizade como modo de vida. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, Jj. Danet e J. Bitoux, publicada, no jornal *Gai Pied*, abril de 1981. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>> Acesso em: 29/10/2013.

FOUCAULT, Michel. Sexo, poder e política de identidade. Entrevista de Michel Foucault a B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982, *The Advocate*, n. 400. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>> Acesso em: 29/10/2013.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, Manoel Barros (organização e seleção de textos). *Ditos e Escritos, volume IV: Estratégia, Poder-Saber*. Tradução: Vera Lúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. Cómo nace un “libro-experiencia”. In: FOUCUALT, Michel. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora, 2009, p. 9-17.

FOUCAULT, Michel. *El cuerpo utópico; Las heterotopias*. 1ª ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Qué es un autor? In: FOUCAULT, Michel. *Qué es un autor?* Córdoba: Ediciones Literales, 2010b, p. 5-58.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida sob a direção de Francois Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Annus Muchail. 3ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso dado no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010d.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michel. Uma estética da existência. In: MOTTA, Manoel Barros (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b, p. 281-286.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, Manoel Barros (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c, p. 187-211.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d, p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012e.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e solidão. In: MOTTA, Manoel Barros (organização, seleção de textos e revisão técnica). *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d, p. 91-101.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. Os professores de Educação Física frente ao bullying homofóbico na escola. *Monografia (Licenciatura em Educação Física)* – Centro Universitário de Sete Lagoas – UNIFEMM, Sete Lagoas, 2011.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. A construção de caminhos por/pela experiência. In: FERRARI, Anderson (Organizador). *A potencialidade do conceito de experiência para a Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013a, p. 59-74.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro. O bullying homofóbico na escola e as narrativas dos professores de Educação Física. In: MATTOS, Zaine Simas (Organizadora). *Diversidade sexual e de gênero na Educação*. Juiz de Fora: Fapeb/Editora UFJF, 2013b, p. 129-141.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In: XAVIER FILHA, Constantina (Organizadora). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012, p. 103-115.

GROS, Frédéric. Introdução: A coragem da verdade. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 11-12.

GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault (1982-1984). In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 155-166.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 103-133.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. 2002a, nº 19, p. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em:

<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)> Acesso em: 26/07/2012.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 35-86.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução: Semíramis G. Veiga. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 129-156.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBANIO, João Batista. *A arte de formar-se*. São Paulo: Loyola, 2001.

LOPES, Luis Paulo da Moita. Narrativa como processo de construção da identidade social de raça. In: LOPES, Luis Paulo da Moita. *Identidades*

*Fragmentadas* – A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002, p. 57-81.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. O conceito de experiência em Michel Foucault. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 42-55, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2367>> Acesso em: 11/07/2013.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... In: V Anped Sul, 2004. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12\\_11\\_02\\_CONHECER,\\_PESQUISAR,\\_ESCREVER.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_11_02_CONHECER,_PESQUISAR,_ESCREVER.pdf)> Acesso em 10/02/2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c, p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 07-34.

MARQUES, Luciana Pacheco. As diferenças na educação. *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 16, nº 30, junho de 2007, p. 43-50. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/30Artigo4.pdf>> Acesso em: 28/06/2013.

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael e BESLEY, Tina. *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, Richard. Corpos elétricos: do assujeitamento à estética da existência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 14(3), p. 681-693, setembro-dezembro/2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a06v14n3.pdf>> Acesso em: 28/12/2012.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. p. 325-338.

MISKOLCI, Richard. O armário ampliado – notas sobre sociabilidade homoerótica na era da internet. In: *Revista Gênero*, v. 9, n. 2, 1º sem. Niterói: EdUFF, 2009b, p. 171-190.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP, 2012.

MUCHAIL, Salma Tannus. Prefácio: Cuidado de si e coragem da verdade. In: GROS, Frédéric (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola, 2004, p. 07-10.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se – feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

REIS, Cristina d'Ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Organizadoras). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012, p. 243-260.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. A ambientação de professores e professoras homossexuais no espaço escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 183-211.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. In: SARLO, Beatriz. *Tempo passado*. São Paulo: Cia das Letras, 2007, p. 23-44.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. Cadernos Pagu, Campinas – SP, v. 28, Dossiê Sexualidades Disparatadas, 2007, p. 19-54. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>> Acesso em: 24/07/2013.

SEFFNER, Fernando. Cruzamento entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Organizadoras). *Corpo, gênero e sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais*. Rio Grande: FURG, 2006, p. 85-94.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Organizadora). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 117-138.

SOUSA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de (Organizadores). *Cartografias de Foucault*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 13-26.

SOUZA, Denis Mauro Rodrigues de; FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro; ANJOS, Marcelo Faria dos. “E se não houver escolha?” Reflexões a partir do filme XXY. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de (Organizadores). *Política e poética das imagens como processos educativos*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 213-237.

SPARGO, Tamsim. *Foucault e a teoria queer*. Tradução: Vladimir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VILELA, Eugénia. Resistência e acontecimento. As palavras sem centro. In: GONDRA, José & KOHAN, Walter. *Foucault, 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 107-128.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Organizadora). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-82.

WILLIAMS, James. *Pós-estruturalismo*. Tradução de Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.



WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 7-72.

## 10. APÊNDICES

### APÊNDICE 1

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Os pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Anderson Ferrari (professor orientador) e Filipe Gabriel Ribeiro França (pesquisador mestrando) convidam você, professor/a a participar da pesquisa de mestrado de Filipe Gabriel Ribeiro França. Os objetivos da pesquisa são analisar e problematizar a constituição de corpos e posições de sujeito dos/das professores/as homossexuais no ambiente escolar. As observações serão registradas de forma escrita em um diário de campo e também serão feitas gravações de áudio. O pesquisador utilizará como instrumentos caneta, caderno e gravador de áudio. Todo o material e as informações obtidas ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores e serão destinados somente para a realização dessa pesquisa. Os resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado do pesquisador mestrando e através da produção de artigos e apresentação de trabalhos, em eventos científicos. Em todos esses trabalhos, os/as participantes não serão identificados/as. Será garantido aos/às participantes total sigilo quanto ao seu nome e informações confidenciais. O/a participante poderá retirar seu consentimento, ou seja, retirar a permissão para fazer parte da pesquisa, em qualquer fase de sua realização. Os materiais coletados ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores, que só poderão utilizá-los para a produção de trabalhos científicos relacionados a esta pesquisa. Os pesquisadores estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, sugestões ou reclamações, no decorrer da pesquisa, no endereço Rua José Lourenço Kelmer, s/n, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Bairro São Pedro, Juiz de Fora, telefone (32) 2102-3665 ou no telefone do pesquisador mestrando: (32) 8855-4871. Caso concorde em participar desta pesquisa, reconheça que entendeu as informações contidas neste documento e que sua participação é livre de qualquer tipo de pressão ou constrangimento. Escreva nos espaços abaixo seu nome, sua identidade e sua assinatura.

Juiz de Fora, de de 2013.

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

\*Este documento possui duas vias, de igual conteúdo e validade, sendo que uma delas é destinada a quem participa da pesquisa e a outra será arquivada pelos pesquisadores.

## APÊNDICE 2

## QUESTÕES QUE FORAM DIRECIONADAS AOS PROFESSORES E À PROFESSORA PARTICIPANTES DA PESQUISA

- Qual a sua formação?
- Há quanto tempo atua como professor/a?
- O que o/a encaminhou para a docência?
- Você trabalha em qual/is escola/s atualmente?
- Há quanto tempo você trabalha nessa/s escola/s?
- Você é professor em qual/is disciplina/s?
- Em qual/is série/s você atua?
- Como foi a construção da sua sexualidade?
- E com relação à família, como foi? Como é essa relação hoje?
- Na sua trajetória escolar, sua identidade sexual era notada por colegas e professoras/es? Isso lhe causou algum problema?
- E na graduação, sua sexualidade era notada? Você percebia alguma diferenciação nas relações com colegas e professores devido a sua identidade sexual?
- As temáticas de gêneros e sexualidades estiveram presentes em seus processos formativos na escola?
- Na/s escola/s em que você trabalha, você percebe alguma diferença em relação a sua identidade sexual no relacionamento cotidiano com os/as alunos/as?
- Já se sentiu discriminado em alguma circunstância? Quando? Onde? Como ocorreu?
- Sua sexualidade já foi questionada por algum/a aluno/a na escola? Como você reagiu?
- E os/as professores/as que trabalham com você? Como eles se sentem frente à sua identidade sexual?
- E com relação à direção da/s escola/s, o que você percebe?
- Quais as implicações de ser professor ou professora homossexual na escola?
- Você acha que um/a professor/a homossexual é tratado/a de maneira diferente na escola?

- A sexualidade é discutida dentro da/s escola/s em que você trabalha? Em qual perspectiva? As homossexualidades fazem parte dessas discussões? O que você pensa dessas discussões?
- O que você pensa sobre a homossexualidade?
- Como você acha que a sexualidade deveria ser discutida na escola?
- Em que faixa etária ou série você acha que deveriam ser realizados trabalhos sobre a sexualidade na escola?
- Você já participou de algum curso sobre sexualidade na escola? Onde? Quando? Qual a sua opinião?
- Você fala sobre sexualidade em suas aulas? Sob qual perspectiva?
- Os/as alunos/as são curiosos/as em relação a sua sexualidade? Algum/a já te perguntou a respeito? O que você respondeu?
- Você percebe alunos/as homossexuais na/s escola/s em que trabalha? Como eles se relacionam no cotidiano escolar? São discriminados?
- Existe alguma aproximação desses alunos com você? Como você os trata?
- Você acha possível um/a professor/a homossexual omitir sua identidade sexual na escola?
- Você acha que a relação dos/das alunos/as com um/a professor/a homossexual abertamente assumido/a e outro/a que omite sua sexualidade é diferenciada?
- Você acha que a sexualidade deve ser trabalhada na escola? Como deveria ser este trabalho?
- Que disciplina/s deveria/m trabalhar a temática da sexualidade na escola?
- Você acredita que sua presença na escola como professor/a homossexual incentiva discussões sobre sexualidade?
- Como você se vê no cotidiano escolar? A identidade homossexual interfere na identidade de professor/professora?
- O que você tem a dizer sobre sua trajetória docente? Quais experiências o/a marcaram?
- Tem alguma questão que não abordamos que você gostaria de comentar?